

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CULTURE GÉNÉRALE : CONCEPTIONS, ATTENTES ET PRATIQUES
PÉDAGOGIQUES DE PROFESSEURES ET PROFESSEURS DU COLLÉGIAL

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
FLORIAN PÉLOQUIN

AVRIL 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). 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.»

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)



Louise Lafortune, directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières



Noëlle Sorin, codirectrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières



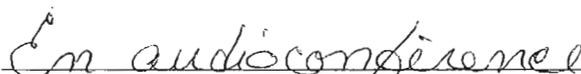
Jean Loiseleur, président du jury

Université du Québec à Trois-Rivières

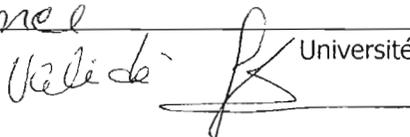


Gilles Raïche, évaluateur

Université du Québec à Montréal



France Jutras, évaluatrice externe



Université de Sherbrooke

Thèse soutenue le 25 mars 2011

REMERCIEMENTS

Parmi les multiples contributions de Madame Louise Lafortune, directrice de thèse, et de Madame Noëlle Sorin, codirectrice, à la réalisation de la thèse, il est à souligner, d'une part, la grande expérience dans la recherche et les connaissances du monde de l'éducation de Madame Lafortune, qui ont été d'un précieux apport et, d'autre part, les connaissances sur l'approche culturelle en enseignement de Madame Sorin, qui ont enrichi la dimension théorique de la thèse. Leur engagement et leur encouragement constants ont permis de maintenir la flamme dans la poursuite du parcours doctoral et de finaliser le projet de recherche. Ma gratitude est grande envers ces deux personnes.

Je témoigne ma reconnaissance à Monsieur Jean Loïselle de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour les judicieux conseils qu'il a prodigués à l'étape du projet doctoral et pour son rôle de président du jury. J'exprime ma gratitude aux autres membres du jury : Madame France Jutras de l'Université de Sherbrooke et Monsieur Gilles Raïche de l'Université du Québec à Montréal.

Je remercie le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport qui a financé une partie de la recherche par le biais du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Cette subvention a permis d'avoir la collaboration de quelques collègues dans certaines étapes de la recherche. Il s'agit d'André Baril, d'Édith Gaudet, de Raymond Lajoie et de Bernard Massé que je remercie grandement. Je remercie aussi l'administration du Collège Ahuntsic et,

particulièrement, celle du Cégep régional de Lanaudière à Joliette, où je travaille, pour leur soutien.

J'exprime mes remerciements aux collègues qui ont participé à l'étude de lisibilité du questionnaire, ainsi qu'à Madame Andrée Cantin, conseillère pédagogique du Cégep régional de Lanaudière à Joliette. Un grand merci va aux coordonnatrices et coordonnateurs de département qui ont sollicité leurs collègues à répondre au questionnaire et à celles et ceux qui y ont répondu. Un merci complémentaire va aux personnes qui ont, en plus, participé aux entrevues. Je remercie Messieurs Réjean Auger et Serge P. Séguin, experts en mesure et évaluation, pour leurs excellents conseils. Je remercie Madame Jeanne Richer, spécialiste de l'analyse textuelle, qui a fourni la formation nécessaire à l'utilisation du logiciel d'analyses textuelles, évalué la codification et révisé l'analyse des entrevues. Je remercie Madame Johanne Beausoleil pour avoir procédé à une excellente saisie des données d'entrevues.

Je remercie grandement Madame Pauline Provencher qui a effectué la révision linguistique de la thèse avec générosité et un grand professionnalisme.

Ma reconnaissance va également à mon collègue et ami Marcel Sylvestre pour avoir fait une lecture critique du texte.

Je sais gré à Bernard Massé pour son soutien indéfectible jusqu'aux toutes dernières étapes de la recherche. Merci de tout cœur, cher ami.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES FIGURES.....	xiii
RÉSUMÉ	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	8
1.1 Culture générale : place dans le discours éducationnel québécois.....	9
1.1.1 De la formation classique à la démocratisation de l'enseignement	9
1.1.2 De la « culture générale » à la « formation fondamentale » au collégial	11
1.1.3 Le rehaussement culturel dans la formation des jeunes	17
1.1.4 La culture générale : une présence continue	23
1.2 Jugements sur la culture générale des jeunes.....	24
1.3 Rôle de l'école et formation à l'enseignement.....	28
1.4 Question de recherche.....	31
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	35

2.1	Culture.....	36	
2.2	Culture générale	42	
2.2.1	Dimensions de la personne.....	45	
2.2.2	Domaines	52	
2.2.3	Finalités.....	60	
2.2.4	Richesse sémantique de l'expression « culture générale »	66	
2.3	Précisions sémantiques des concepts « conception », « attente » et « pratique pédagogique »	68	
2.3.1	Conception	68	
2.3.2	Attente.....	69	
2.3.3	Pratique pédagogique	70	
2.4	Objectif de la recherche	73	
CHAPITRE 3			
MÉTHODE DE RECHERCHE			75
3.1	Choix méthodologiques	75	
3.2	Questionnaire	80	
3.2.1	Questionnaire : échantillon	81	
3.2.2	Questionnaire : élaboration et validation	83	
3.2.3	Questionnaire : description	87	
3.2.4	Questionnaire : déroulement	92	

3.2.5	Questionnaire : processus d'analyse des données.....	93
3.3	Entrevue	94
3.3.1	Entrevue : échantillon	94
3.3.2	Entrevue : élaboration, validation et description du protocole d'entrevue.....	105
3.3.3	Entrevue : déroulement	108
3.3.4	Entrevue : processus d'analyse des données.....	108
3.4	Rigueur de la démarche.....	113
3.5	Aspects déontologiques.....	113
CHAPITRE 4		
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		115
4.1	Conceptions de la culture générale	116
4.1.1	Dimensions de la personne.....	117
4.1.2	Domaines	121
4.1.3	Finalités	125
4.2	Attentes	129
4.2.1	Connaissances	130
4.2.2	Habilités intellectuelles	130
4.2.3	Attitudes	133
4.2.4	Expériences de vie.....	136

4.2.5	Domaines	136
4.2.6	Évaluation globale.....	141
4.3	Facteurs	143
4.3.1	Société, famille et école	144
4.3.2	Cégep comme milieu culturel	146
4.3.3	Programmes d'études.....	148
4.4	Pratiques pédagogiques.....	151
4.4.1	Connaissances	153
4.4.2	Habiletés intellectuelles	156
4.4.3	Attitudes.....	165
4.4.4	Expériences de vie.....	175
4.4.5	Domaines	176
CHAPITRE 5		
SYNTHÈSE CRITIQUE : EXPLICATION, INTERPRÉTATION		
ET DISCUSSION		
5.1	Cinq constats liés aux conceptions de la culture générale	178
5.1.1	Constat 1 : Le spectre des conceptions de la culture générale est vaste.....	178
5.1.2	Constat 2 : Une conception plurielle de la culture générale se dégage	180
5.1.3	Constat 3 : Dans la plupart des conceptions, il y a des réserves à intégrer certains éléments à la culture générale	182

5.1.4	Constat 4 : Sans équivoque, pour toutes les conceptions, la culture générale est constituée de connaissances structurées dont un des domaines privilégiés est « les arts et lettres » et sont puisées en grande partie dans le domaine historique.....	183
5.1.5	Constat 5 : Une conception-définition qui se dégage est que la culture générale, d'une part, se compose de connaissances et jusqu'à un certain point d'habiletés intellectuelles, d'attitudes et d'expériences de vie et, d'autre part, puise dans les domaines des arts et lettres et de l'histoire	184
5.2	Deux constats liés aux attentes.....	185
5.2.1	Constat 6 : La qualité de la culture générale des élèves qui arrivent du secondaire ne répond pas aux attentes	185
5.2.2	Constat 7 : Le niveau de culture générale à la fin des études au collégial s'est améliorée, mais il ne satisfait pas totalement les attentes.....	187
5.3	Deux constats liés aux facteurs influençant le développement de la culture générale	189
5.3.1	Constat 8 : L'environnement dans lequel vit le jeune est un facteur important pour le développement de sa culture générale.....	189
5.3.2	Constat 9 : Les programmes collégiaux pourraient être bonifiés pour inclure davantage d'éléments de culture générale	191
5.4	Trois constats liés aux pratiques pédagogiques	193
5.4.1	Constat 10 : Les moyens pédagogiques utilisés pour développer la culture générale sont les mêmes que ceux de l'enseignement en général	193
5.4.2	Constat 11 : La grande importance accordée au contenu des programmes laisse peu de place à des pratiques pédagogiques pouvant développer une culture générale en dehors de ce contenu	196

5.4.3	Constat 12 : Les initiatives pédagogiques personnelles et sporadiques ne permettent pas de développer d'une manière suffisante et structurée la culture générale	198
5.5	Un constat sur les liens entre les conceptions, les attentes et les pratiques pédagogiques.....	199
5.5.1	Constat 13 : Un lien continu existe entre les conceptions de la culture générale, les attentes au regard du développement de cette culture et les pratiques pédagogiques utilisées pour la développer.....	199
5.6	Conclusion	200
	CONCLUSION	202
	ANNEXE A QUESTIONNAIRE : INSTITUTIONS CHOISIES POUR L'ENVOI DES COPIES	213
	ANNEXE B QUESTIONNAIRE	214
	ANNEXE C QUESTIONNAIRE : CRITÈRES POUR LA CLASSIFICATION DES ÉNONCÉS DE LA SECTION I	227
	ANNEXE D QUESTIONNAIRE : CLASSEMENT DES ITEMS DE LA SECTION I	232
	ANNEXE E QUESTIONNAIRE : TABLEAU DE SPÉCIFICATION DE LA SECTION I	236
	ANNEXE F QUESTIONNAIRE : CLASSEMENT DES ITEMS DE LA SECTION IV	238
	ANNEXE G QUESTIONNAIRE : LETTRE AUX COORDONNATRICES ET COORDONNATEURS	239

ANNEXE H	
QUESTIONNAIRE : LETTRE AUX PROFESSEURES ET PROFESSEURS	240
ANNEXE I	
ENTREVUE : GUIDE POUR L'INVITATION	241
ANNEXE J	
QUESTIONNAIRE : RÉPONSES À LA SECTION I SELON LES DIFFÉRENTS REGROUPEMENTS DE PERSONNES	243
ANNEXE K	
ENTREVUE : PROTOCOLE	248
ANNEXE L	
ENTREVUE : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	254
BIBLIOGRAPHIE	255

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Buts de l'utilisation du questionnaire et de celle de l'entrevue	80
3.2 Classification par familles de disciplines des personnes qui ont répondu au questionnaire	82
3.3 Illustration partielle du document de consultation sur la première section du questionnaire	85
3.4 Étapes de validation du questionnaire.....	87
3.5 Catégories : comparaison selon les divers regroupements de personnes.....	97
3.6 Catégories : comparaison entre l'échantillon et les personnes qui ne sont pas venues aux entrevues.	97
3.7 Sexe : comparaison selon les divers regroupements de personnes	99
3.8 Expérience : comparaison selon les divers regroupements de personnes.....	100
3.9 Familles de disciplines : comparaison selon les divers regroupements de personnes.....	101
3.10 Classification par disciplines des personnes composant l'échantillon.....	101

3.11 Section III du questionnaire : répartition des choix par les divers regroupements de personnes	103
3.12 Section IV du questionnaire : répartition des choix selon les divers regroupements de personnes	104
3.13 Étapes de validation du protocole d'entrevue.....	108
A.1 Institutions choisies.....	213
E.1 Section I du questionnaire : spécification des items.....	236
F.1 Section IV du questionnaire : spécification de chacun des items.....	238
F.2 Section IV du questionnaire : spécification des items	238
J.1 Section I du questionnaire : répartition des réponses positives par regroupement de personnes.....	243

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Formation des catégories de personnes	95

RÉSUMÉ

La culture générale, malgré son flou sémantique et les éclipses ponctuelles, est une dimension importante dans le discours tenu sur la formation des jeunes au Québec. Malheureusement, le jugement porté sur leur culture générale est le plus souvent négatif. À notre connaissance, il n'y a pas de recherches qui se soient penchées spécifiquement sur les pratiques pédagogiques déployées pour développer cette culture. Cette constatation nous a incité à aborder la question du développement de la culture générale des jeunes du collégial à partir de la perception de professeures et professeurs de cet ordre d'enseignement. Ceci a soulevé la question de recherche suivante : quelles sont les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs du collégial, leurs attentes envers les étudiantes et étudiants et leurs pratiques pédagogiques pour développer cette culture chez les jeunes ?

Avant de procéder à la collecte de données auprès du personnel enseignant, il a été primordial de cerner les principaux sens dévolus à l'expression « culture générale », de les catégoriser et d'en dégager les principaux éléments. Ceux-ci concernent essentiellement les dimensions de la personne (connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et expériences de vie), les domaines du savoir et les finalités d'une telle culture générale ; ils ont ensuite servi à la recherche utilisant un questionnaire et des entrevues. Le questionnaire a été complété par 279 membres du corps professoral. Ce questionnaire avait pour but principal de faire un choix diversifié des personnes interviewées. Ainsi, parmi les 57 personnes qui ont manifesté leur intérêt à participer aux entrevues, 21 personnes ont été retenues. Le choix de l'échantillon visait à recueillir le plus large éventail possible d'opinions de professeures et professeurs du collégial sur la culture générale.

L'analyse des entrevues a fait émerger 13 constats en lien avec les trois volets de l'objectif de recherche (conceptions de la culture générale, attentes envers les jeunes et pratiques pédagogiques) et au regard d'un aspect qui a été abordé spontanément par les personnes interviewées, soit les facteurs qui influencent le développement de cette culture. Les propos des personnes interviewées montrent que le spectre des conceptions de la culture générale est vaste. Elles n'ont pas nécessairement la même conception de cette culture. Au regard de quelques conceptions, il y a certaines réserves à intégrer des éléments à la culture générale tels que ceux liés à la culture populaire. Il est ressorti que pour tous la culture générale est constituée de connaissances structurées, puisées en grande partie dans le domaine historique et

privilégiant le domaine des arts et lettres. Une conception-définition se dégage de l'analyse : la culture générale se compose de connaissances, jusqu'à un certain point d'habiletés intellectuelles, d'attitudes et d'expériences de vie puisant en grande partie dans l'histoire et les arts et lettres.

Globalement, le niveau de culture générale des élèves qui arrivent du secondaire est jugé décevant. Par contre, des progrès, quelquefois remarquables, sont notés à propos du développement de la culture générale des jeunes lors de leur passage au collégial, même si une certaine déception persiste quant à divers aspects tels que les connaissances historiques et sociales. Plusieurs facteurs influencent le développement de la culture générale des jeunes, notamment les environnements familial, social et scolaire dans lesquels vivent les jeunes et les programmes collégiaux qui gagneraient à être bonifiés pour inclure davantage d'éléments de culture générale.

Les moyens pédagogiques utilisés sont semblables à ceux de l'enseignement en général. C'est l'introduction d'éléments de culture générale dans les pratiques pédagogiques qui favoriseraient le développement de cette culture chez les jeunes. Cependant, la grande importance accordée au contenu des programmes laisse peu de place à des pratiques pédagogiques pouvant enrichir la culture générale en dehors des contenus obligatoires. Les initiatives pédagogiques personnelles et sporadiques ne permettraient pas de développer d'une manière suffisante et structurée la culture générale. Le constat global se rapporte au lien continu qui existe entre les conceptions de la culture générale, les attentes au regard de cette culture chez les jeunes et les pratiques pédagogiques déployées pour l'enrichir. Des efforts sont fournis pour combler les manques constatés chez les jeunes.

Au terme de cette recherche, il est possible d'envisager que la diversité des conceptions de la culture générale constituerait un obstacle à la mise en place de moyens, par exemple des programmes qui en tiendraient compte, d'une manière explicite, pour développer ce qui pourrait être considéré comme étant de la culture générale.

Nous espérons que cette recherche puisse fournir des pistes, telles que l'utilisation de l'histoire dans la structuration de la culture générale et le fait de tenir compte explicitement de la culture générale dans la confection des programmes, en vue de favoriser le développement de la culture générale des jeunes, notamment de ceux qui sont à l'ordre collégial, et inspirer d'autres recherches qui soutiendront le corps professoral dans son effort pour développer cette culture chez les jeunes.

Mots clés : Culture générale, collégial, conception, attente et pratique pédagogique.

INTRODUCTION

Mener une recherche sur la culture générale est une contribution essentielle à la réflexion pédagogique pour un grand nombre de personnes, alors qu'elle semblera une démarche hasardeuse pour d'autres. Expression trop vague, concept dépassé, le contenu même de la culture générale n'aurait plus sa place ; comme le disait Reid (1990), professeur de sociologie au collégial, ce thème « est presque tombé en disgrâce » (p. 10). Pour certains, une recherche sur ce thème pourra paraître une entreprise périlleuse. De fait, dans une enquête menée auprès du personnel enseignant de sciences humaines au collégial, certains confiaient au sociologue Beauchesne (1991) que « parler de culture générale, c'est nécessairement s'aventurer sur un terrain vague et soulever une question fort délicate » (p. 11).

Un autre écueil important qui guette une telle recherche est la présence de multiples mots et expressions qui se rapprochent des idées que l'on peut se faire de la culture générale, tels que « culture commune », « culture fondamentale », « culture au sens large », « culture élargie », « corpus culturel », « fonds culturel commun », « repères culturels », « référents culturels », « compétence culturelle », « compétences transversales », « compétences génériques », « formation de base », « formation commune », « formation générale », « formation fondamentale », « instruction », « esprit collectif », « références communes », « mémoire collective », « savoir encyclopédique », « érudition », « personne éduquée », « honnête homme », « intellectuel ». Cette série d'expressions révèle une préoccupation à l'égard du développement de la culture d'une personne en même temps qu'une difficulté à saisir cette réalité. Plusieurs de ces expressions font partie de l'univers pédagogique

québécois et elles seront abordées dans leur rapport à la culture générale. Une discussion sur le contenu, la fonction et la place de la culture générale dans le contexte éducatif est encore d'actualité, car le personnel enseignant juge souvent la formation des jeunes au regard du développement de cette culture.

Le domaine dans lequel s'inscrit la thèse est celui de l'enseignement qui se traduit par des pratiques pédagogiques influencées par des conceptions et des attentes. Le champ d'intérêt est celui du développement de la culture générale des jeunes, grâce à ces pratiques.

Appuyé d'une revue de littérature associée à tous les ordres d'enseignement au Québec, le premier chapitre trace la problématique qui a conduit à poser la question de recherche. La problématique aborde la place de la culture générale dans le discours éducationnel québécois. Depuis la formation classique réservée à l'élite québécoise jusqu'au renouveau pédagogique qui marque le passage de l'école québécoise au XXI^e siècle, la culture générale a toujours préoccupé, d'une certaine façon, le monde de l'éducation et, particulièrement, celui du collégial où cette culture s'épanouit. Au départ, sa place est examinée dans la foulée de la démocratisation de l'enseignement amorcée dans les années 1960, à partir des propositions du rapport Parent. Ensuite, au regard de l'ordre collégial, il sera discuté des rapports entre, d'une part, cette culture et, d'autre part, la formation dite fondamentale et l'approche par compétences. Par la suite, il est question du rehaussement de la culture générale proposé par les États généraux sur l'éducation de 1995, qui s'est concrétisé dans le Programme de formation de l'école québécoise dont l'implantation a débuté en 2000. Enfin, la présence continue de la culture générale est constatée dans le discours éducatif au Québec.

Un regard est ensuite jeté sur le jugement porté sur cette culture chez les jeunes. Ce jugement est habituellement négatif ; toutefois, les critères pour le porter ne sont pas toujours très clairs. En effet, aucune conception de la culture générale ne fait l'unanimité. De plus, nous verrons que l'école joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de cette culture. À cet égard, il importe d'avoir des personnes enseignantes qui ont reçu une formation adéquate. La question de recherche est la suivante :

Quelles sont les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs du collégial, leurs attentes à l'égard des étudiantes et étudiants et leurs pratiques pédagogiques pour la développer chez ces derniers ?

Dans le deuxième chapitre, après avoir précisé les principales acceptions du terme « culture » selon plusieurs typologies, nous analysons les significations du syntagme « culture générale » afin d'en dégager les principaux éléments. Ceux-ci comprennent des dimensions de la personne (connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et expériences de vie), des domaines du savoir concernés par cette culture et des finalités qui lui sont attribuées. Ensuite, les sens de concepts clés en lien avec chacun des volets de l'objectif de recherche (conception, attente et pratique pédagogique) sont précisés. Finalement, l'objectif général de recherche privilégié se libelle ainsi : connaître les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs, leurs attentes à ce sujet à l'égard des étudiantes et étudiants et leurs pratiques pédagogiques déclarées visant le développement de cette culture chez ces derniers. Il se divise en trois objectifs spécifiques : 1) cerner les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs de cégep ; 2) décrire et analyser leurs attentes quant à la formation à la culture générale des jeunes ; 3) décrire et analyser les pratiques pédagogiques déclarées qui seraient déployées pour développer cette culture. La recherche s'effectue à l'ordre collégial, mais elle serait susceptible d'intéresser les deux autres ordres d'enseignement qui se situent en amont et en aval.

Le troisième chapitre décrit la méthode de recherche qui s'appuie sur un questionnaire et sur la réalisation d'entrevues. Au départ, les choix méthodologiques sont justifiés. Par la suite, l'échantillon de 279 personnes, l'élaboration du questionnaire, sa validation, sa description, le déroulement et le processus d'analyse des données collectées sont présentés. Pour ce qui est des entrevues, l'échantillon de 21 personnes, l'élaboration du protocole d'entrevue, sa validation, sa description, leurs déroulements et le processus d'analyse des données sont explicités.

Les résultats de l'analyse des entrevues font l'objet du quatrième chapitre en fonction des trois volets de l'objectif de recherche : conceptions, attentes et pratiques pédagogiques. En outre, un volet qui n'était pas prévu a été abordé lors des entrevues. Il s'agit des facteurs qui influencent le développement de la culture générale. Ce résultat sera donc ajouté entre les attentes et les pratiques pédagogiques.

Le cinquième et dernier chapitre complète cette thèse par la présentation de la synthèse critique des résultats. De l'analyse, 13 constats se dégagent. Chacun d'eux est expliqué, interprété et discuté. Ils sont regroupés selon les quatre volets de l'analyse. Au regard du premier volet qui concerne les conceptions de la culture générale, cinq constats sont relevés. Dans le premier, les propos des personnes interviewées montrent que le spectre de ces conceptions couvre un champ très vaste. Dans le deuxième constat, une conception plurielle de la culture générale se dégage, c'est-à-dire que ces personnes n'ont pas nécessairement la même conception de la culture générale. Le troisième constat touche certaines conceptions dans lesquelles des réserves sont émises quant à l'intégration de tels ou tels éléments à la culture générale. Toutefois, le quatrième constat indique que, pour toutes les personnes rencontrées, la culture générale est constituée de connaissances structurées, puisées en grande partie aux domaines de l'histoire, et des arts et lettres. Il est enfin constaté qu'une conception-définition émerge : la culture générale se compose de

connaissances, jusqu'à un certain point, d'habiletés intellectuelles, d'attitudes et d'expériences de vie, et puisent en grande partie aux domaines de l'histoire, et des arts et lettres.

Par rapport aux attentes à l'égard de la culture générale des jeunes, deux constats sont relevés. Le premier montre que les personnes interviewées jugent décevant le niveau de culture générale des élèves qui terminent le secondaire. Il est souhaité que leur culture générale progresse au collégial. Par exemple, en arrivant au collégial, les jeunes connaissent mal l'histoire récente et ne sont pas au fait de l'actualité. D'ailleurs, dans le deuxième constat, des progrès, parfois remarquables, sont notés à propos du développement de la culture générale lors de leur passage au collégial, mais une déception persiste quant à certains aspects.

Dans le volet qui a été ajouté à l'analyse, à savoir celui des facteurs susceptibles d'influencer le développement de la culture générale des jeunes, deux constats s'imposent. D'abord, il est à remarquer que l'environnement dans lequel les jeunes vivent est un facteur important, par exemple un milieu familial qui valorise la culture. L'école, en général, favorise ce développement ; culturellement, les cégeps seraient un milieu riche. Le deuxième constat consiste en ce que les programmes collégiaux pourraient être bonifiés pour inclure davantage d'éléments de culture générale. Il est souligné qu'il y a un manque de temps pour les interventions pédagogiques qui favoriseraient le développement de la culture générale, dû au fait qu'il faut d'abord respecter le contenu des programmes. Cela explique que plusieurs souhaitent des modifications auxdits programmes.

Étant donné que les professeures et professeurs rencontrés considèrent que la culture générale a de multiples finalités, il est compréhensible qu'ils mettent tout en œuvre pour la développer. En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques, trois constats

ont été dégagés. Selon le premier, dans les pratiques pédagogiques, les moyens utilisés relèvent de l'enseignement en général. Elles ne sont pas spécifiques au développement de la culture générale. C'est plutôt l'introduction d'éléments de culture générale dans les pratiques pédagogiques qui favoriseraient le développement de cette culture chez les jeunes. Par exemple, le fait d'utiliser un documentaire vidéo ne suppose pas en soi que des éléments de culture générale seront soulevés ; c'est la personne enseignante qui, par le choix de la vidéo et par le biais des apprentissages qu'elle demandera, en fera un moyen de développement de culture générale. Un deuxième constat touche la grande importance accordée au contenu des programmes qui laisserait peu de place à des pratiques pédagogiques pouvant développer la culture générale en dehors de ce contenu. À cet égard, le troisième constat sous-entend que les initiatives pédagogiques personnelles et sporadiques soucieuses de cette culture ne permettent pas de la développer d'une manière satisfaisante et structurée.

Au regard des liens entre les conceptions de la culture générale, les attentes à l'égard du développement de cette culture et les pratiques pédagogiques déployées pour le favoriser, le constat est qu'il semble y avoir cohésion. Des efforts sont fournis pour combler les manques constatés chez les étudiantes et étudiants. Par exemple, l'histoire comme domaine et la curiosité comme attitude sont deux aspects importants de la conception de la culture générale que les professeures et professeurs véhiculent, mais les attentes à cet égard sont quelque peu déçues. Les personnes rencontrées sont conséquentes avec leur conception et leurs attentes en évoquant plusieurs pratiques, qui vont d'interventions brèves telles qu'une simple information culturelle au début du cours jusqu'à des activités structurées telles que les stages à l'étranger, pour développer la culture générale des jeunes.

Cette recherche est la première à aborder de front les conceptions de la culture générale d'enseignantes et d'enseignants d'un ordre d'enseignement, leurs attentes

concernant la culture générale des jeunes et les pratiques déclarées pour favoriser le développement de cette culture. Les résultats de la recherche permettent d'envisager d'autres recherches portant, par exemple, sur l'importance de la culture générale dans la réussite des élèves et sur la formation à l'enseignement.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La culture générale et sa place dans l'éducation des jeunes au Québec demeurent une préoccupation constante depuis le début des années 1960, tant dans le monde scolaire que dans la société en général. Les attentes sont grandes, les déceptions aussi. Plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer le niveau de culture générale des jeunes comme le fait que l'école faillirait à sa mission culturelle. Par ailleurs, ce que couvre l'expression « culture générale » et les attentes à l'égard de la culture générale des jeunes ne font pas consensus. Le développement de ces points dans les sections qui suivent permet de considérer que, étant donné le rôle du personnel enseignant dans la formation des jeunes, il serait sûrement pertinent de connaître sa conception de la culture générale, ses attentes de formation par rapport aux jeunes et les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour nourrir et développer cette culture générale. La thématique de la culture générale des jeunes est considérée comme un aspect important dans la plupart des pays occidentaux, par exemple au Canada anglais, aux États-Unis et en France. Dans le monde anglophone, plusieurs expressions peuvent se rapprocher de ce qui est entendu par culture générale : *liberal arts*, *liberal education*¹ (Bloom, 1987a) et jusqu'à un certain point *cultural literacy* (Hirsch, 1987). La clarification de ces termes et leur importance dans l'éducation au Canada anglais et

¹ Dans la version française (Bloom, 1987b), l'expression est traduite par « culture générale ».

aux États-Unis ont été limitées à quelques auteurs de la littérature anglophone tels que Bloom (1987a) et Hirsch (1987). Il s'agissait ici de délimiter le plus clairement possible la référence à l'expression « culture générale » dans le discours éducatif au Québec, d'autant plus que le portrait global de ce discours relativement à l'expression « culture générale » semble n'avoir jamais été fait de manière exhaustive.

En tenant compte des visées de la présente thèse, un survol chronologique des références à l'expression « culture générale » dans les discours portant sur l'éducation au Québec est d'abord présenté. Ensuite, les jugements portés sur la culture générale des jeunes sont abordés. Le rôle de l'école et la question de la formation à l'enseignement sont aussi examinés au regard de leur contribution au développement de la culture générale des jeunes. Enfin, la question de recherche est posée.

1.1 Culture générale : place dans le discours éducationnel québécois

En partant de la formation classique d'avant la Révolution tranquille jusqu'au rehaussement culturel de la réforme scolaire amorcée par les États généraux de l'éducation de 1995, en passant par la démocratisation de l'enseignement des années 1960, l'expression « culture générale » a connu diverses acceptions dans les discours portant sur l'éducation et a retenu l'attention avec plus ou moins d'acuité selon les époques.

1.1.1 De la formation classique à la démocratisation de l'enseignement

Au Québec, la mission culturelle de l'école, pierre angulaire de l'actuelle réforme de l'éducation au primaire et au secondaire, a un profond ancrage historique. Avant la Révolution tranquille, les collèges classiques offraient une formation axée sur les langues anciennes, la littérature, l'histoire, la philosophie et la religion ; ces

institutions ont longtemps formé l'élite québécoise à la culture humaniste. Comme le souligne Roy (1991), alors professeur de littérature au collégial, l'« ancien cours classique visait à donner une culture générale » (p. 36). Ce n'est donc pas d'hier que la société et le monde de l'éducation reconnaissent son importance dans la formation des jeunes. Selon Riopel (1991), professeur de philosophie au collégial, les élèves qui ont eu l'avantage de suivre le cours classique ont profité d'une culture générale qui correspondait non seulement à un ensemble de connaissances littéraires ou scientifiques, mais aussi, de manière générale, à une éducation morale doublée de certaines habiletés, comme le savoir écrire, et d'attitudes d'ouverture d'esprit et de curiosité.

Dans la foulée de la Révolution tranquille, la démocratisation de l'éducation est lancée par les travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec qui débutent en 1961. Cette commission accouchera d'un volumineux rapport publié de 1963 à 1966, communément appelé « rapport Parent », du nom de son président. Cette Commission (1964) situe la culture générale dans la formation des jeunes de la manière suivante :

nous croyons qu'un enseignement assez fortement spécialisé peut s'harmoniser avec une solide formation générale adaptée aux temps modernes. Cette recherche d'un humanisme élargi et diversifié en accord avec le monde contemporain doit inspirer programmes et éducateurs. Entre la spécialisation, dont on peut craindre les effets stérilisants si elle est prématurée ou exagérée, et la culture générale, qui risque de produire des têtes bien faites mais vides, l'enseignement doit établir un rapport de complémentarité dans l'unité. Il doit puiser à la tradition des Anciens et s'inspirer de la science moderne. (p. 11)

La culture générale serait d'inspiration humaniste liée à la tradition des Anciens. Elle s'inscrirait dans une formation générale qui puiserait également à la science moderne dans un rapport de complémentarité. Les commissaires considèrent qu'il n'y a pas opposition entre la culture générale et la spécialisation, mais plutôt contribution

mutuelle : « La spécialisation s'appuie sur la culture générale, qu'elle enrichit et approfondit en retour. Plutôt qu'une opposition factice, c'est une complémentarité qu'il faut voir et rechercher » (p. 11).

D'après Levasseur (2000), il est clair que, dans le rapport Parent, la culture générale prime sur la spécialisation et que cette préférence s'est répercutée dans l'enseignement collégial par la mise en place d'une culture commune pour toute la jeunesse étudiante, qu'elle soit du secteur préuniversitaire ou du secteur technique. Pour les membres de la Commission, cette culture est essentielle au secondaire et est aussi présente dans la formation collégiale. La réforme scolaire qui suivra s'inspirera grandement des travaux de cette commission.

1.1.2 De la « culture générale » à la « formation fondamentale » au collégial

Le Conseil supérieur de l'éducation² (1975), dans le rapport Nadeau sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, met toutefois en évidence l'idée que la spécialisation l'a emporté sur la culture générale (contrairement aux orientations du rapport Parent qui les envisageait dans un rapport complémentaire) et que la profusion et l'éclatement des connaissances posent un défi à la culture moderne :

Dans le passé, un homme « cultivé »³ avait accès à toute publication, qu'elle fût scientifique, littéraire ou philosophique. Aujourd'hui, chacun est pris au piège de sa formation spécialisée. Quels sont alors les fondements d'une culture moderne, qui nous rendraient aptes à lire la physique, la poésie, la peinture ? Ce n'est certes pas d'acquérir beaucoup de connaissances ni de

² Désormais CSÉ.

³ Nous verrons dans le chapitre suivant que le qualificatif « cultivé » est associé à la culture générale.

suivre des cours dans toutes ces disciplines : il n'est pas possible de relever ce défi dans l'éclatement actuel des connaissances. (p. 41)

Comme Levasseur (2000) l'indique, le Conseil considère qu'il y a un dépassement nécessaire de la culture générale. Dans cette perspective, le CSÉ (1975) propose la notion nouvelle de formation fondamentale : elle serait composée d'un ensemble de « concepts de base et de lois qui permettent de saisir ce qui fait l'essentiel d'un savoir, de le comprendre, de l'assimiler et de le situer dans une culture » (p. 41). Le développement d'une culture générale perçue comme un ensemble de connaissances ne serait plus possible dans le contexte actuel. Il semble qu'une personne cultivée correspondrait à celle qui aurait cette formation fondamentale. Selon Reid et Paradis (1989), dans l'esprit des auteurs du rapport Nadeau, la formation fondamentale est plus large que la formation générale ou que la culture générale parce que tous les cours, ceux des spécialisations y compris, contribuent à divers degrés au développement de cette formation fondamentale. Dans le rapport Nadeau, le concept de formation fondamentale supplante celui de culture générale, ne recouvrant pas les mêmes contenus et ne visant pas les mêmes finalités.

Par la suite, le Conseil des collèges (1987), dans son rapport annuel intitulé *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial pour l'année 1986-1987*, établit une certaine filiation entre « culture générale » et « formation fondamentale » :

l'expression « formation fondamentale » est la dénomination actuelle, l'étiquette contemporaine, d'une réalité permanente, celle d'une certaine finalité de l'éducation qui permet à celui qui l'atteint, ou s'en approche, d'assurer l'intégration de ses divers apprentissages. Autrefois, on parlait de « culture générale », de « formation générale » ou « humanisme intégral » ; on parle aujourd'hui de « formation fondamentale ». (p. 32)

Selon le Conseil des collèges, les quatre expressions ne sont pas synonymes. Si elles traduisent une même réalité éducative, elles témoignent surtout de l'évolution de l'idée que l'on se fait de la culture à transmettre aux jeunes. Le Conseil des collèges (1987) précise que la « culture générale des générations précédentes faisait davantage penser à un contenu de connaissances à posséder ; la formation fondamentale d'aujourd'hui réfère plutôt à des habiletés, à des aptitudes, à des attitudes à acquérir » (p. 34). Le champ de connaissances de la formation fondamentale est plus restreint que celui de la culture générale. Le Conseil des collèges (1987) explique notamment ce changement de perspective en indiquant que la culture générale se situait à une époque où les connaissances évoluaient lentement.

De son côté, Riopel (1991) dira que la culture générale des années 1960 n'existe plus, car au collégial les « connaissances uniformes partagées par deux grands groupes – littéraires et scientifiques – ont été remplacées par des savoirs segmentés appartenant à des sous-groupes, chacun attaché à un programme d'études » (p. 101). Pour Riopel (1991), il y aurait plutôt une « pluralité de cultures générales » (p. 101) liées à ce qu'il appelle la formation générale (qui semble correspondre ici à la formation spécifique) de chacun des programmes d'études, mais aussi une culture générale commune à tous liée, quant à elle, à la formation fondamentale, c'est-à-dire aux compétences communes développées dans tous les programmes. Il est étrange que Riopel ne fasse pas explicitement référence aux cours que tous les jeunes des cégeps doivent suivre et dont certains sont rattachés à deux disciplines, littérature et

philosophie, généralement associées à la culture générale.⁴ De son côté, Renaud (1981) rappelle que dès le début des cégeps la formation spécialisée empiète sur le tronc commun de la culture générale que l'on retrouvait dans les collèges classiques.

Malgré l'adoption du terme « formation fondamentale » par les instances administratives, ce qui sous-entend une certaine conception pragmatique de la finalité de l'enseignement collégial (Beauchesne, 1991), l'idée de culture générale perdurera, tant et aussi longtemps qu'il y aura des cours obligatoires communs de français et de philosophie, quel que soit le programme d'études (Reid et Paradis, 1989). En outre, Reid (1990) constate qu'une majorité de professeurs et professeuses désiraient un « élargissement du tronc commun des cours de culture générale » (p. 20) où la place des cours de philosophie serait moins grande. Par ailleurs, de nombreuses voix se sont fait entendre pour maintenir une culture générale au cégep en opposition à une formation trop spécialisée (par exemple Gervais, 1990). Plusieurs perçoivent le collégial comme étant l'ordre d'enseignement le plus propice à une formation axée en grande partie sur la culture générale. Ainsi, Roy (1991) considère que la « culture générale devrait être un objectif fondamental des études collégiales » (p. 108).

Diverses instances se réapproprient également l'idée de culture générale. Par exemple, le Conseil permanent de la jeunesse (1992) y fait référence dans une des recommandations au sujet de la formation collégiale en proposant « qu'un cours

⁴ Rappelons que chaque programme menant au diplôme d'études collégiales comprend deux axes : une formation générale et une formation spécifique. La formation générale se divise en trois composantes : 1) une formation commune en éducation physique, français et littérature, philosophie et anglais (langue seconde) ; 2) une formation dite propre, c'est-à-dire des cours adaptés à la formation spécifique des programmes pour les disciplines français et littérature, philosophie et anglais (langue seconde) ; 3) une formation complémentaire composée de cours hors du champ spécifique de la formation. La formation spécifique est l'ensemble des cours liés à la spécialisation du programme.

d'introduction en Sciences humaines et qu'un cours d'introduction en Sciences et Technologies soient offerts comme cours de concentration ou de spécialité pour les élèves de ces programmes d'études et qu'ils soient accessibles à tous à titre de cours complémentaires » (p. 56).

Or, il s'avère difficile de déterminer en quoi consiste cette culture générale à favoriser chez les élèves. Beauchesne (1991) indique que :

ce qui caractérise les débats entourant les questions de culture générale, c'est que ceux-ci mettent en cause des valeurs culturelles au sens humaniste du terme (arts, lettres, sciences – la « haute culture ») : « se peut-il qu'un étudiant qui termine son cégep n'ait pas lu ou, pire encore, ne connaisse pas Gabrielle Roy ? » Le même genre de question pourrait se poser à propos de connaissances touchant les domaines de l'histoire, de l'économie, de la géographie, etc., ou encore à propos d'habiletés intellectuelles telles la recherche bibliographique, la rédaction ou l'argumentation. (p. 17)

Beauchesne (1991) considère que « l'impossibilité "d'élaborer un modeste programme de culture générale" dont parle [Allan] Bloom provient non pas tant de l'étendue des connaissances que de l'effondrement des critères transcendants permettant d'en trier l'essentiel » (p. 20). Dans cet esprit, la réflexion sur la formation fondamentale menait à une impasse, car, selon Beauchesne, « il ne s'agit pas là d'un critère transcendant, mais d'une notion polysémique, axée sur le savoir-faire plutôt que sur le savoir, et surtout utile à fournir symboliquement une cohérence à des pratiques pédagogiques dispersées » (p. 20-21). Vadeboncœur (1991), dans la préface du livre de Roy, dresse un constat quelque peu pessimiste de cette situation qui perdure, selon lui, depuis une génération :

Quand ceux qui s'occupent d'enseignement en sont rendus à mépriser la culture générale et vraiment à ne plus savoir ce que c'est, quel recours peut-il rester encore, puisque le recul nécessaire pour porter un regard critique sur la

situation ne peut justement être que celui que la culture générale peut assurer ?
(p. 10)

Dufresne (1992), alors professeur au collégial, s'interroge aussi sur ce qu'est la culture générale, ce qu'elle revêt : « Depuis le début de la réforme scolaire au collégial, on répond à cette question par des théories si hésitantes que l'incertitude quant aux connaissances fondamentales, s'est emparée des meilleurs esprits » (p. B3). Pourtant, toujours selon Dufresne (1992), il y aurait un urgent besoin de préciser un contenu à cette approximation qu'est devenue la culture générale, et si ce contenu ne fait pas consensus, il reviendra à chaque institution de se doter de programmes enrichis en matière de culture générale, comme le font déjà les écoles internationales. De son côté, Thérien (1994) questionne l'absence de référence à la culture générale dans le discours sur la formation de base :

Quand on affirme que l'école doit assurer à l'ensemble de la jeunesse une formation de base, il est symptomatique que, le plus souvent, on ne parle pas de culture générale. Dans ce sens on pourrait penser que le concept de formation est plus fondamental, comme si la culture était une valeur ajoutée. En fait, je me demande si l'on peut vraisemblablement parler de formation générale, sans y inclure le concept de culture générale, à moins de postuler qu'on proposerait une formation générale sans culture générale, ce qui serait pour le moins aberrant et très réducteur. (p. 71)

Dans le discours touchant le collégial, entre le milieu des années 1970 et celui des années 1990, l'expression « culture générale », davantage associée aux connaissances littéraires et philosophiques, s'éclipse au profit de l'expression « formation fondamentale » dans les textes officiels, faisant notamment de la place aux sciences et aux techniques. Ceci est dû principalement à l'évolution de la société en général et des mentalités en particulier. Il en résulte un certain flottement dans les contenus à enseigner. Néanmoins, il y aurait une évolution des finalités éducatives vers une approche plus pratique, au détriment d'une formation axée sur le développement de la

personne, ce qui toutefois est loin de faire consensus dans le milieu collégial. Il semble que celles et ceux qui déplorent la mise à l'écart de la culture générale, tant dans le discours éducatif que dans le contenu du curriculum des cégeps, n'ont pas complètement tort puisque son importance est à nouveau réaffirmée dans les États généraux sur l'éducation de 1995-1996.

1.1.3 Le rehaussement culturel dans la formation des jeunes

La réflexion issue de ce grand chantier sur l'avenir de l'éducation au Québec que sont les États généraux, portant sur tous les ordres d'enseignement, peut être rapprochée de celle qui a été entreprise par la Commission Parent. Dans son exposé de la situation, la Commission des États généraux sur l'éducation (1996a) rappelle que les audiences ont révélé des attentes au regard de l'école concernant la transmission d'une culture générale. Cette Commission, dans la section intitulée *La culture générale : un rehaussement demandé*, précise que c'est la conception humaniste de la culture qui se dégage des audiences ; peu de références ont été faites à la culture scientifique et technologique. Les commissaires sont toutefois favorables à un rehaussement de la culture générale dans la formation, mais aussi de la culture scientifique et technique.

La Commission des États généraux sur l'éducation (1996b) considère que la place de la culture générale est insuffisante dans les curriculums du primaire et du secondaire. Lors des audiences, l'importance de la culture générale dans l'enseignement collégial a été soulignée :

Les personnes qui ont abordé les objectifs que devrait viser l'enseignement collégial ont, pour la plupart, réaffirmé **l'importance d'une perspective de formation fondamentale** (le plus souvent sans donner plus de précisions), et ont insisté sur la pertinence de la polyvalence et de la culture générale. En ce

qui a trait à ce dernier élément, certains en ont souligné les lacunes. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 49)

Par la suite, en 1997, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (du primaire et du secondaire) reçoit le mandat de traduire les objectifs des États généraux en programmes. Il reprend dans son rapport, dit rapport Inchauspé (nom du président du groupe), l'idée de la Commission (1996b) à l'effet que la culture est partie intégrante de la mission d'instruction de l'école. La culture générale est donc implicitement interpellée par cette perspective culturelle qui oriente la réflexion du Groupe de travail.

Dans son énoncé de politique éducative pour les écoles primaires et secondaires, *L'école, tout un programme*, le ministère de l'Éducation du Québec⁵ (1997) s'appuie sur la recommandation du Groupe de travail pour insérer une perspective culturelle dans les programmes d'études et considère, comme le Groupe de travail, que la responsabilité ne doit pas être laissée aux initiatives personnelles du corps enseignant. De plus, le MEQ (1997) précise qu'« une meilleure place sera réservée aux matières plus “naturellement” porteuses de culture, telles que les langues, les arts et l'histoire » (p. 13).

La vision culturelle de l'énoncé de politique éducative a, par la suite, servi de base à l'élaboration du *Programme de formation de l'école québécoise*⁶, tant à l'ordre du primaire (MEQ, 2001a) qu'à celui du secondaire au premier cycle (MEQ, 2003) et au

⁵ Dorénavant le MEQ.

⁶ Dorénavant *PFÉQ*.

deuxième cycle (MELS⁷, 2007). Ainsi, on peut lire, dans le *PFÉQ. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* (2001a), que l'élève développe « sa culture générale par le biais des fondements historiques et des aspects sociaux et éthiques de la science et de la technologie » (p. 150). Par ailleurs, ce discours se poursuit dans le programme destiné au premier cycle du secondaire indiquant que, déjà au primaire, l'élève :

est entré en contact avec des œuvres qui lui offrent une diversité de modèles d'expression et de communication, ce qui lui a permis d'apprécier la richesse de divers langages artistiques, d'aller à la découverte de son environnement culturel et de jeter les bases d'une culture générale en devenir. (MEQ, 2003, p. 67)

Pour le Ministère, la formation à la culture générale commencerait dès le primaire pour se poursuivre au secondaire. À cet égard, le MEQ (2001c) estime que la tâche des personnes enseignantes est de former des « êtres cultivés » (p. 37). D'ailleurs, dans une présentation de l'ensemble du programme dont l'implantation a débuté à l'automne 2000, le MEQ (2003) écrit à propos de l'école : « On lui demande de continuer à transmettre les savoirs des générations précédentes, tout en aidant tous les élèves à développer les habiletés qui leur permettront d'être des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés, des travailleurs compétents » (p. 4). Cette visée est réaffirmée dans la présentation des programmes du secondaire, deuxième cycle (MELS, 2007). Aux yeux de plusieurs (Simard, 2001 ; Proulx, 2004), il est cependant indéniable que le développement de la culture, voire de la culture générale, des élèves du primaire et du secondaire soit à nouveau une des préoccupations majeures dans les programmes de formation.

⁷ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Certaines personnes s'interrogent sur la place de la culture générale dans les nouveaux programmes. À ce propos, Chartrand (2005) soulève la question suivante :

L'insistance sur la culture ne s'expliquerait-elle pas par le fait que le projet fondateur de l'école, qui était de doter les élèves d'une « culture générale », n'existe plus et qu'il est subrepticement remis en cause par une conception purement utilitariste de l'école ? (p. 158)

Selon Tremblay (2004), des membres du personnel enseignant des cégeps⁸ et des universités associent l'introduction de l'approche par compétences dans les programmes à un certain déclin de la culture générale. Selon Chené et Saint-Jacques (2000) et Tacium (2003), cette approche engendrerait des spécialistes compétents dans leur domaine, mais pas très cultivés par ailleurs. En revanche, plusieurs personnes défendent l'approche par compétences dans une perspective de formation générale où la culture générale aurait sa place. Ainsi, pour Tremblay (2004), alors directeur des études dans un cégep de la métropole, « l'approche par compétences, conçue avec les nuances et les adaptations nécessaires, [...] réussit à assurer la transmission d'une culture générale authentique » (p. 31). Il affirme même que « loin d'être opposée à l'esprit de la culture générale, elle en est au contraire un mode de développement fiable » (p. 33). Il faut, toujours selon Tremblay (2004), lier l'apprentissage de cette culture aux situations réelles que l'on retrouve dans les vies personnelles et sociales, sans toutefois les limiter au marché du travail. L'approche par compétences devrait donc être mise à profit pour ouvrir la culture générale aux domaines de la vie et éviter de la réduire aux seuls apprentissages nécessaires au marché du travail. Étant donné les points de vue divergents et la quasi-absence de

⁸ Bien avant le renouveau pédagogique du préscolaire, primaire et secondaire dont l'implantation a commencé en 2001, l'approche par compétences a été introduite au collégial en 1994. Les programmes ont alors été modifiés pour tenir compte de cette approche.

littérature scientifique sur la question, les changements entraînés par l'introduction de l'approche par compétences dans les programmes de formation mériteraient d'être investigués plus en profondeur quant à leur impact sur le développement de la culture générale des jeunes.

Les répercussions d'un rehaussement de la culture générale dans la formation des jeunes ne pourront qu'être bénéfiques au niveau collégial, où la culture générale, amorcée aux ordres inférieurs, s'épanouit véritablement (Boileau 2004 ; Tacium, 2003). En ce début de XXI^e siècle, qu'on soit favorable ou non à une approche par compétences, la préoccupation pour une culture générale dans la formation des jeunes du cégep reste toujours très vive. D'ailleurs, la Fédération autonome du collégial, regroupant des syndicats de l'enseignement, a publié un manifeste dans lequel elle réitère l'importance de la culture générale dans l'une des finalités de l'éducation : « Instruction : véhiculer des connaissances fondamentales et spécialisées, des habiletés et une culture générale » (Comité des affaires pédagogiques, 2002, p. 4). La Fédération rejoint ici l'esprit de la mission éducative telle que formulée par la Commission des États généraux sur l'éducation (1996b) dans son rapport final.

Certains projets éducatifs de cégeps font la part belle à la culture générale. Par exemple, dans son projet éducatif, le Cégep du Vieux Montréal (1996) considère que le jeune a « le devoir de s'engager pleinement dans ses études, dans la perspective de développer sa culture générale, sa compétence et son autonomie ». Dans celui du Cégep régional de Lanaudière à Joliette (2004), on vise à développer chez les jeunes leur désir d'« acquérir une culture générale riche et diversifiée : le sens de l'histoire, l'ouverture et la sensibilité aux arts et l'ouverture sur le monde, la connaissance d'autres langues, l'initiation à divers domaines scientifiques et technologiques, etc. ».

En revanche, la place de la culture générale, notamment celle qui est rattachée à la culture humaniste dans la formation, est questionnée. Dans l'avis du CSÉ (2004) au Ministre au sujet de la poursuite du renouveau pédagogique au collégial à propos des programmes de formation technique, plusieurs ont vu, dans la remise en question de la place prépondérante de la philosophie, des langues et de l'éducation physique à l'intérieur de la formation générale au cégep, un appauvrissement de la formation liée à la culture générale⁹. Le CSÉ (2004) propose d'élargir l'offre de cours de formation générale à un plus grand nombre de disciplines dans les sphères des sciences de la nature, des sciences appliquées, des sciences humaines et des technologies. Le CSÉ (2004) considère que « les exigences de la vie sociale et professionnelle contemporaine de même que la place faite à l'univers des *humanités* classiques aux dépens d'autres champs du savoir tout aussi pertinents pour répondre aux visées de la formation générale » (p. 83) justifient, entre autres, cette proposition.

Plusieurs personnes enseignantes du collégial, dont Trudelle (2004), dénoncent cette remise en question d'un accès universel à la culture générale. À cet égard, La Rivière (2004), professeur de philosophie au collégial, rappelle que :

c'est la Révolution tranquille qui a véritablement modernisé le système scolaire québécois en ajoutant, entre autres, des cours de culture générale aux programmes des écoles de métiers avant d'en faire le secteur professionnel des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). (p. B5)

La Rivière estime que les réformateurs « profitent d'un certain oubli de l'histoire pour prétendre que c'est une nouveauté de ne pas développer la culture générale des

⁹ En 2003, la Fédération des cégeps suggérait d'« examiner la pertinence et la faisabilité » d'adapter la formation générale « en fonction des qualifications et des finalités recherchées » en formation technique (Fédération des cégeps, 2003, p. 41).

techniciens » (p. B5). L'abandon de la culture générale serait plutôt un retour en arrière.

Quant à la poursuite du renouveau au collégial, le CSÉ (2004) a cru important de mettre en annexe de son avis un document du Cégep Marie-Victorin daté de 2003 portant sur l'élaboration et l'implantation de programmes (DEC) et d'attestations d'études collégiales (AEC). Le document contient plusieurs critères pour encadrer le processus dont celui de la polyvalence, il :

sert à rappeler l'importance d'assurer aux étudiants inscrits dans un programme donné une formation qui soit riche et diversifiée en prenant soin de mettre l'accent sur les savoirs essentiels, la culture générale, la formation fondamentale et l'intégration des savoirs. En vertu de notre « projet éducatif », on devrait résister aux tentations d'une formation trop spécialisée ou trop orientée vers les savoirs utilitaires au détriment des savoirs de base et de la culture générale. (Cégep Marie-Victorin, 2003, p. 127)

Au-delà des éléments de culture générale que l'on retrouve dans la formation générale, le Cégep Marie-Victorin manifeste une volonté de donner sa place à la culture générale dans la formation spécifique.

Si les États généraux de 1995 ont permis de réaffirmer l'importance de la culture générale dans la formation des jeunes, il reste que des aspects de cette réforme, tels que l'approche par compétences, n'ont pas été perçus de la même façon en ce qui a trait au développement de la culture générale.

1.1.4 La culture générale : une présence continue

Depuis la formation classique réservée à l'élite québécoise jusqu'au renouveau pédagogique qui marque le passage de l'école québécoise au XXI^e siècle, la culture

générale a toujours préoccupé, d'une certaine façon, le monde de l'éducation, et particulièrement celui du collégial où cette culture s'épanouit. Parfois, l'expression est moins présente dans les discours gouvernementaux touchant l'éducation, mais il reste qu'il y a presque toujours un organisme ou une personne pour rappeler son importance dans la formation des jeunes. Si la culture générale était centrale dans la formation classique, aujourd'hui elle perdrait progressivement cette place. Au collégial, aux dires de certains, la place de la culture générale dans la formation aurait d'abord été menacée par une vision axée sur la formation dite fondamentale, puis par l'approche par compétences.

Perrenoud (1995) affirme que la culture générale devrait être le pivot de l'éducation obligatoire : « Parce que "l'entrée dans la vie active" est souvent éloignée des études, il est facile de perdre de vue l'objectif final, en particulier durant la scolarité obligatoire qui a pour mission de donner une culture générale sans référence à un avenir professionnel particulier » (p. 20). Toutefois, Perrenoud (2002) s'inquiète du fait que, même si la culture générale fait partie du discours éducatif, les acteurs qui en font une priorité sont peu nombreux.

Le discours éducationnel sur la culture générale des jeunes, malgré un manque de consensus autour du sens de cette expression et de ce qu'elle devrait véhiculer, montre un souci constant accordé au développement de cette culture. Cependant, au-delà de cette querelle conceptuelle et curriculaire, que savons-nous des acquis des principaux concernés, soit les élèves ?

1.2 Jugements sur la culture générale des jeunes

Malgré les volontés ministérielles, les exigences des programmes de formation, les avenues proposées pour les satisfaire, les jugements posés sur la qualité de la

culture générale des jeunes sont plutôt négatifs. Une forte proportion du corps professoral (à titre d'exemple, Roy, 1991) ainsi qu'un grand nombre de spécialistes de l'information et une partie de la population semblent s'entendre pour dire que les jeunes manquent de culture générale. Gaudreau (1983) souligne que « de larges tranches de la population adulte estiment [...] que l'adolescent [...] est un être ignorant et inculte » (p. 9). Il faut cependant mentionner que ces jugements reposent habituellement sur une conception de la culture générale liée aux connaissances déclaratives. Au Québec, les chercheurs qui se sont penchés sur ce dossier sont peu nombreux ; pour le secondaire, il y a l'*Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais* de Gaudreau (1983) et, à l'ordre du collégial, la recherche de Reid (1990) et celle de Péloquin et Baril (2002).

À partir des résultats d'un test de culture générale administré à un échantillon d'élèves de l'ordre secondaire, Gaudreau (1983) nuance la vision négative de la culture générale de ces adolescentes et adolescents en indiquant « qu'on est en présence d'individus renseignés sur toutes sortes de domaines » (p. 75). Les constats de cette enquête font ressortir que 1) les garçons réussissent mieux que les filles aux tests de culture générale ; 2) il n'y a pas de différences notables dans les résultats des élèves de 12 à 14 ans inclusivement, mais les résultats positifs bondissent à 15 ans, pour se maintenir à un niveau similaire à 16 ans ; 3) les élèves socialement privilégiés réussissent beaucoup mieux que ceux qui le sont moins ; 4) les élèves fréquentant une institution privée ont de meilleurs résultats que ceux d'une institution publique.

Dans des entrevues réalisées par Reid (1990), des membres du corps professoral collégial jugent le niveau de culture générale de leurs étudiantes et étudiants relativement faible. Comme le souligne une personne interviewée, ceux-ci manqueraient de références culturelles nécessaires à l'étude de la philosophie et de la

littérature. Par ailleurs, ils afficheraient un désintérêt total pour la culture. À ce sujet, Reid (1990) rapporte le commentaire d'un professeur :

Il y a absence chez eux de préoccupations culturelles, d'intérêt pour la culture. Ils ont "leur" culture (...). Ils ont peu de connaissances générales. Je me demande ce qu'ils ont appris au primaire et au secondaire. Depuis 12 ans que j'enseigne, je crois qu'aujourd'hui c'est plus faible. La culture, la langue, la littérature ce n'est pas important dans la vie pour eux. (p. 28)

De leur côté, Péloquin et Baril (2002)¹⁰ ont réalisé une recherche dans le but d'évaluer la culture générale des jeunes entrant au collégial. À l'automne 2001, un test de 87 questions, portant presque exclusivement sur des connaissances déclaratives, a été administré à 1331 étudiantes et étudiants provenant de huit cégeps. Les résultats correspondent au jugement souvent entendu selon lequel les jeunes auraient un déficit de culture principalement en arts, en lettres et en histoire. Les chercheurs ont constaté, comme Gaudreau (1983 et 1984), que les garçons réussissent mieux que les filles aux tests de culture générale. En outre, les garçons performant mieux en sciences et techniques humaines et en sciences et techniques de la nature que dans les autres domaines. Pourtant, les filles ont un résultat scolaire meilleur que celui des garçons. Globalement, si les résultats au test sont faibles, ils sont loin d'être catastrophiques.

Les contacts établis avec plusieurs membres du corps professoral lors d'une recherche précédente sur la culture générale des jeunes (Péloquin et Baril, 2002) laissent supposer que le jugement négatif au sujet de la culture générale est assez répandu. Certains se résignent à ne rien attendre des nouveaux élèves. Ils disent

¹⁰ Recherche de deux ans (2000-2002) subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du MEQ.

adapter leur enseignement au niveau réel (supposé) des élèves et non au niveau attendu (ce qui devrait être acquis en entrant au cégep). En revanche, les échanges ont révélé que le personnel enseignant se montre beaucoup plus préoccupé par les attitudes, telles que la curiosité et l'ouverture d'esprit, et par les habiletés, telles que la maîtrise de la langue et la capacité de bien argumenter, que par les connaissances des jeunes fraîchement admis. La Commission des États généraux sur l'éducation (1996a) rapporte que, lors des audiences, plusieurs personnes, dont des jeunes, ont souligné que la culture générale des élèves serait à améliorer.

Il existe cependant des réactions envers cette vision négative de la culture générale des jeunes d'aujourd'hui. Un professeur de philosophie (Ferland, 2002) considère qu'ils « connaissent des milliers de choses qu'on ignorait à leur âge, ils écrivent assez bien, ils articulent efficacement leur pensée, ils possèdent une culture moderne et ils sont aptes à fournir des efforts soutenus, au delà de nos espérances » (p. A 9).

Rocher (2004), sociologue, qui a fait partie de la Commission Parent, abonde dans même sens :

J'espère que nous guérirons d'un mal qui nous ronge, celui de porter aux nues la culture dite de cours classique, celui d'alimenter le complexe des jeunes générations qui croient ne pas avoir de culture comparativement à celles qui ont fréquenté le collège classique, qu'elles font plus de fautes dans leurs textes que leurs aînés, qu'elles ont une moins bonne structure de phrase et une pensée moins claire que leurs cousins français, alors que ce n'est pas le cas, au contraire [...]. Je suis convaincu, malgré l'avis de certains collègues et après 50 ans d'enseignement, la performance des étudiantes et des étudiants s'est considérablement améliorée et qu'elle n'est pas en baisse. (p. 9)

Il demeure qu'une vision négative de la culture générale des jeunes semble dominante dans le discours sur l'éducation. Quoiqu'il en soit, le développement de cette culture

se réalise selon certaines conditions qui peuvent être plus ou moins favorables et avec des moyens pédagogiques qui seraient plus ou moins efficaces.

1.3 Rôle de l'école et formation à l'enseignement

L'école se veut un milieu stimulant en matière de culture. Pourtant, elle semble bien faillir à sa mission de développer la culture générale des jeunes. Au début des années 1980, Gaudreau (1983), non sans une certaine mise à distance, signalait déjà que : « La faute de cet état de fait présumé est évidemment attribuée à l'École dont l'un des objectifs les plus explicites est justement de transmettre des connaissances aux jeunes générations » (p. 9). D'autres, comme Roy (1991), pensent que l'école, au secondaire et au cégep, ne vise pas à donner aux jeunes de la culture générale ou considèrent que la culture générale prend de moins en moins de place dans les programmes scolaires. Arpin (2004), quant à lui, dira à propos des écoles que la qualité du leadership de la direction est essentielle pour le développement d'une école axée sur « la qualité éducative de ses services et pour son ouverture sur le monde et la culture » (p. 4). Il parlera notamment d'école cultivée « où la culture prend beaucoup de place » (p. 7).

Les programmes ou, du moins, la manière dont ils sont mis en œuvre sont également au banc des accusés. Forquin (1989) note « l'instabilité partout constatée [...] des programmes et des cursus scolaires » (p. 8). Il explique : « On ne sait plus ce qui mérite véritablement d'être enseigné au titre des études générales : le cercle des savoirs formateurs, ce que les Grecs appelaient l'"enkuklios païdéia", a perdu son centre et son équilibre, la culture générale sa forme et sa substance » (p. 8).

Par ailleurs, pour favoriser le développement de la culture générale chez les élèves, le personnel enseignant devrait avoir une culture générale (CSÉ, 1998),

certaines diront acceptable (Direction générale de la formation et des qualifications¹¹, 1992 ; MEQ, 1997), et d'autres diront solide (CSÉ, 1989 ; Service de la formation du personnel scolaire du ministère de l'Éducation¹², 1994). À cet égard, des déficiences chez les personnes qui se destinent à l'enseignement, que ce soit au primaire et au secondaire, sont souvent notées. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964) souhaitait « que tous les enseignants aient une culture générale plus solide » (p. 18). À plusieurs occasions, par la suite, il est rappelé l'importance que les enseignantes et enseignants soient formés de sorte qu'ils aient une culture générale adéquate (par exemple, CSÉ, 1988 ; MEQ, 1997). En ce sens, plusieurs moyens sont suggérés au regard de la formation à l'enseignement. Il serait possible d'en faire une exigence à l'entrée (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997) ; d'autres affirmeront qu'il s'agit d'augmenter les exigences (DGFQ, 1992 ; SFPSMQ, 1994 ; Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a). À l'entrée à l'université, les personnes qui en auraient besoin devraient suivre des cours d'appoint (DGFQ, 1992). Les programmes pourraient être bonifiés culturellement parlant (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a) ou les exigences augmentées pour l'obtention du diplôme (DGFQ, 1992 ; SFPSMQ, 1994).

Du point de vue de Zakhartchouk (1999), le futur personnel enseignant devient un passeur culturel, mais pour y parvenir, il se doit d'être cultivé. Dans le cadre du renouveau pédagogique, cette idée de pédagogue cultivé ou de maître cultivé est incluse dans les orientations du MEQ (2001b ; 2001c) pour la formation à l'enseignement. Simard (2002) précise que « l'approche culturelle de l'enseignement

¹¹ Désormais DGFQ.

¹² Désormais SFPSMQ.

doit [...] s'inscrire dans une visée de culture générale » (p. 7). Pour lui, l'« enseignant cultivé » peut « transmettre » une partie de sa culture aux jeunes, mais surtout le goût d'élargir leurs horizons. Il dira que :

L'enseignant cultivé possède un ensemble organisé de connaissances, mais il est aussi l'héritier d'une discipline, c'est-à-dire d'une histoire ou d'une tradition disciplinaire et interprétative dans laquelle il s'inscrit comme enseignant et qu'il poursuit en l'enseignant. (p. 6)

Le pédagogue cultivé est celui qui maîtrise sa matière, mais qui est aussi capable d'en baliser les grands repères pour ses élèves et de relier sa matière avec l'ensemble de la culture humaine.

Boutin (2001) souligne « la tendance actuelle [...] à déclarer que les enseignants ne sont pas cultivés » (p. 193). Il rapporte « que de nombreuses critiques sont adressées aux programmes de formation des enseignants : ils accordent trop peu d'importance à la culture générale, ils ont une propension marquée au pragmatisme, etc. » (p. 193). Pour Boutin (2001), si « ces critiques appellent des nuances, [...] les responsables de la formation des enseignants auraient mauvaise grâce de les ignorer » (p. 193-194). Ainsi, au regard des demandes du nouveau programme de l'école québécoise, Chené et Saint-Jacques (2005) estiment que « la pauvreté de culture générale » (p. 85) que pourrait avoir une enseignante ou un enseignant serait un handicap important. En contrepartie, Simard (2007) juge que le fait de considérer les personnes enseignantes comme étant « incultes » est une position « trompeuse » (p. 10). Le personnel enseignant a-t-il reçu ou recevra-il la formation nécessaire pour accompagner les jeunes dans le développement de leur culture générale ? L'avenir nous le dira sans doute.

Le cégep a certes un rôle important dans le développement de la culture générale des jeunes, mais si cette vision du maître cultivé est solidement établie en formation à l'enseignement au primaire et au secondaire, il reste qu'elle est moins évidente au collégial, car il n'y a pas une filière unique pour enseigner à ce niveau et la formation à l'enseignement est liée essentiellement à une discipline.

1.4 Question de recherche

La culture générale, malgré un certain flou sémantique et certaines éclipses dans le temps, est une dimension importante dans le discours tenu sur la formation des jeunes au Québec, depuis les cours classiques jusqu'à aujourd'hui. Le jugement porté sur la culture des jeunes est en général négatif, mais les critères pour porter ce jugement ne sont pas toujours très clairs à cause, en grande partie, de ce flou. Si, au secondaire, il y a développement de la culture générale, le collégial est, pour plusieurs, un lieu privilégié pour son enrichissement. Par exemple, Séguin (2006) considère qu'« à dix-sept ans, on est censé être prêt [...] à élargir sa culture générale » (p. 164). Cette recherche doctorale se situe à cet ordre d'enseignement.

À l'ordre collégial, la formation essentiellement disciplinaire et l'importance accordée à la discipline enseignée aux jeunes influencent probablement la conception de la culture générale des professeures et professeurs. Malgré des recherches antérieures (Reid, 1990 ; Beauchesne, 1991 ; Péloquin et Baril, 2002) qui ont révélé certains aspects de leurs conceptions de la culture générale et des attentes qu'ils ont à l'égard de la jeunesse étudiante, un tableau exhaustif de la situation manque.

La recherche de Reid (1990) portait sur la formation fondamentale des cégépiennes et cégépiens. Cent professeures et professeurs ont été interrogés sur différents aspects de cette formation fondamentale. Ce n'était donc pas la culture

générale qui était l'objet spécifique de cette recherche, mais bien la formation fondamentale. De plus, c'était l'impression des personnes interrogées qui était relevée et non une évaluation scientifique de la culture générale des jeunes. Toutefois, dans les résultats, il y a quelques éléments qui portent sur la culture générale des jeunes comme il a été rapporté à la section 1.2.

L'enquête de Beauchesne (1991) était circonscrite, en ce sens que, même si elle se situait dans une perspective de recherche sur la culture générale et la pédagogie au collégial, elle portait essentiellement sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines. Dans le protocole d'entrevue, aucune thématique ne se rapporte spécifiquement à la culture générale. Par ailleurs, le nombre de répondantes et répondants était limité à neuf professeurs de sciences humaines d'un même cégep de la région de Québec.

La recherche (Péloquin et Baril, 2002) que nous avons effectuée sur le portrait de la culture générale des jeunes à leur arrivée au collégial nécessitait la confection d'un test. La difficulté d'insérer des questions sur les habiletés et les attitudes a fait en sorte que ce test écrit s'est limité presque exclusivement à des connaissances déclaratives. La définition opérationnelle utilisée était la suivante : « la culture générale est un réseau de connaissances qu'un nouvel élève du collégial s'est construit à partir de ce qui, selon ses professeurs, est digne d'être retenu dans les arts et les lettres, dans les savoirs scientifiques et techniques et parmi les événements d'hier et d'aujourd'hui » (Péloquin et Baril, 2002, p. 12). Certaines questions portant sur l'actualité telles que nommer le premier ministre du Québec ont été écartées pour que le test demeure valide pendant un certain temps. Une consultation auprès de 51 professeures et professeurs du collégial a été réalisée pour préparer une version du test. Cette consultation a permis de constater que plusieurs d'entre eux « espéraient [...] rencontrer des jeunes éveillés, curieux, ayant l'esprit ouvert et même critiques,

intéressés à apprendre, sensibles aux arts, conscients de la fragilité de la vie, non démunis devant des modèles mathématiques ou des formulations mathématiques. » (Péloquin et Baril, 2002, p. 18) Cette version de 129 questions a été évaluée par 75 professeures et professeurs de 24 disciplines provenant de 24 cégeps. Les items retenus étaient ceux qui recevaient l'assentiment de plus de 50 % des répondantes et répondants. Toutefois, toutes les questions ont reçu l'assentiment d'au moins 30 % des personnes consultées. Cette recherche montre que presque tous les domaines pouvaient être inclus dans la culture générale, que certaines habiletés et certaines attitudes étaient espérées de la part des jeunes à leur entrée au collège. Il reste que ces informations n'ont pas été colligées d'une manière systématique et n'étaient pas l'aboutissement d'une recherche spécifique pour connaître les conceptions et les attentes des professeures et professeurs du collégial. Néanmoins, l'expérience acquise dans cette recherche a été fort utile pour la recherche doctorale présentée ici.

En Europe francophone, il existe de nombreux tests (par exemple, Biélande, 1991), qui sont publiés par différentes maisons d'éditions. Ils sont accompagnés des réponses afin que les lecteurs puissent évaluer et développer leur culture générale. Ces tests ne sont pas bâtis selon des normes scientifiques et ne font pas l'objet d'une passation auprès d'un échantillon. Ils sont donc peu pertinents au regard de la présente recherche.

À notre connaissance, si ce n'est l'enquête de Beauchesne, quoique limitée à neuf professeures et professeurs d'un même cégep, il n'y a pas de recherches qui aient traité des pratiques pédagogiques déployées pour développer la culture générale des jeunes au collégial. Si celle-ci est une priorité dans leur éducation, il importe d'examiner quelles sont les interventions pédagogiques qui sont utilisées auprès des jeunes. Ceci pourrait engendrer des retombées intéressantes dans l'enseignement et en matière de formation à l'enseignement. Des personnes enseignantes au collégial, on sait donc peu de choses à propos de leurs conceptions de la culture générale, de leurs

attentes envers les jeunes et de leurs pratiques pédagogiques pour la développer chez ces derniers. Cette situation introduit la question de recherche suivante :

Quelles sont les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs du collégial, leurs attentes à l'égard des étudiantes et étudiants et leurs pratiques pédagogiques pour la développer chez ces derniers ?

Les réponses à cette question permettront, par exemple, de vérifier si les conceptions de professeures et professeurs du collégial rejoignent celles que l'on retrouve dans la littérature, de connaître la nature de leurs attentes et de découvrir des pratiques qui favoriseraient le développement de la culture générale des jeunes. Avant de déterminer l'objectif de recherche qui doit mener à ces réponses, il est nécessaire de préciser les concepts associés à la question de recherche, soit « culture générale », « conception », « attente » et « pratique pédagogique ».

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Pour interpréter les conceptions de la culture générale du corps professoral au collégial, il convient d'abord de se demander ce qu'est la culture puis, d'une manière plus spécifique, ce qu'est la culture générale. Étant donné que le mot « culture », terme hautement polysémique, fait lui-même partie de l'expression « culture générale », une analyse préalable de ses différents sens devrait permettre de mieux en situer le champ sémantique.

Un mot ou une expression ne renvoie pas nécessairement à un seul concept, c'est-à-dire à une seule unité de sens, à une seule définition. Par ailleurs, les termes utilisés ont des contours conceptuels qui peuvent varier dans le temps. De plus, à une époque précise et dans une contrée donnée, un terme ou une expression peut comporter plusieurs sens. Quand un concept doit être précisé, il faut être capable de le définir le plus adéquatement possible, d'indiquer en quoi il se distingue des autres sens possibles qui pourraient être rattachés au même signifiant et, éventuellement, de le distinguer des autres concepts qui s'en rapprochent. Certeau (1973) considère que :

Tout exposé concernant les problèmes culturels avance sur un sol de mots instables. Il est impossible d'imposer une définition conceptuelle à ces termes : leurs significations tiennent à des fonctionnements dans des idéologies et des systèmes disparates. (p. 230)

Les définitions du terme « culture » et de l'expression « culture générale » se situent dans cet univers mouvant et restent donc sujettes à interprétations.

D'abord, la richesse sémantique du terme « culture » et celle de l'expression « culture générale » sont analysées. Ensuite sont apportées des précisions sémantiques sur les concepts clés (« conception », « attente » et « pratique pédagogique ») associés à chacun des volets de la question de recherche. Finalement, l'objectif général et les objectifs spécifiques sont présentés.

2.1 Culture

À propos du terme « culture », il est constamment rappelé que sa définition est plutôt fuyante. On parlera, par exemple, d'« une notion insaisissable, d'un maniement délicat » (Brouillet 1981, p. 293), de la « malléabilité du concept » (Godin, Gingras et Bourneuf, 1998, p. 1), de « la confusion [qui] risque toujours d'être grande autour du mot » (De Koninck, 2000, p. 73) ou de l'« ambiguïté qui entoure la notion » (Tacium, 2003, p. 31). Sorin (2001) qualifiera la culture de « concept polysémique par excellence » (p. 236). Harouel (1994/2002) considère que son sens « est de plus en plus brouillé par l'usage tous azimuts du terme » (p. 21). Dans la même veine, Bissonnette (1997), alors directrice du quotidien montréalais, *Le Devoir*, allait jusqu'à dire que « la culture ne devrait pas être un fourre-tout » (p. 18) qui fait en sorte qu'elle n'a plus aucune signification.

Depuis plusieurs décennies, dans le souci de préciser les multiples significations du terme « culture », des listes, des classifications et autres regroupements de sens du terme « culture » sont proposés. Quelques-uns sont d'abord énumérés afin de montrer les éclairages possibles des divers sens du mot « culture », puis, par la suite, celui qui est ici privilégié dans la recherche est présenté. Ainsi, Chombart de Lauwe

(1966/1970) associe la culture à trois dimensions essentielles : « la culture comme développement de la personne dans la société, les cultures propres à des sociétés ou des milieux sociaux particuliers, le problème du développement d'une culture universelle » (p. 14). Dumont (1968) propose deux dimensions : une « culture comme milieu » (la culture première) et une « culture comme horizon » (la culture seconde). Ces deux dimensions ne sont pas sans rappeler les appellations de culture anthropologique et de culture humaniste du philosophe français Besnier (1996). Lemieux (2002) se rapproche aussi de Dumont quand elle identifie deux grandes catégories de définitions : celles d'ordre anthropologique et celles qui « réfèrent aux œuvres et aux représentations qui en émergent » (p. 5).

De son côté, Certeau (1973) décline six sens au terme culture : 1) les traits de l'homme « cultivé », 2) un patrimoine d'œuvres, 3) l'image d'un milieu ou d'un temps, 4) des cadres de référence comportementaux, institutionnels, idéologiques ou mythiques, 5) l'acquis de l'être humain, 6) un système de communication. Lussato (1986) parlent d'une distinction entre la culture ethnologique et la culture critique. Forquin (1989) évoque deux pôles de sens : l'un descriptif et l'autre normatif. Tout en indiquant qu'il pourrait y avoir d'autres acceptions, il en présente cinq : 1) « l'acception "perfective" traditionnelle, 2) l'acception positive ou descriptive des sciences sociales, 3) l'acception "patrimoniale" différentialiste ou "identitaire", 4) l'acception universaliste-unitaire, 5) l'acception philosophique qui oppose globalement culture et nature » (p. 11). Fischer (1990) relève quatre conceptions qui renvoient chacune à une définition : humaniste, anthropologique, sociologique et psychanalytique. Heinrich (1991) propose quatre acceptions qu'il présente du plus général au plus particulier : un sens anthropologique, un sens sociohistorique, un sens philosophique et un sens populaire. En plus de la perspective de la culture pensée comme objet, le ministère de l'Éducation du Québec (2001c), s'inspirant du rapport au savoir étudié par Charlot (1997), propose de penser la culture comme rapport au

monde, à soi et aux autres. Kambouchner (1995), philosophe français, d'une manière assez similaire à Chombart de Lauwe, propose de ramener les divers sens du terme « culture » à trois grandes acceptions principales : ontologique, anthropologique et classique.

La classification de Kambouchner ventilée en trois grandes acceptions (ontologique, anthropologique et classique) est ici retenue. Le choix s'est arrêté à cette classification pour des critères de complétude, de simplicité et d'explicitation. En effet, elle est englobante, car elle contient des pôles de sens dans lesquels toutes les définitions de la culture semblent s'intégrer. De plus, elle est simple et explicite. En effet, elle ne se multiplie pas en divers niveaux, se limitant à trois niveaux distinctifs qui permettent de saisir assez clairement des dimensions essentielles de ce qui est couvert par ce terme. Elle permet aussi l'explicitation nécessaire pour aborder l'analyse de l'expression « culture générale ». C'est pourquoi cette classification est décrite plus amplement tout en la comparant avec des éléments de certaines propositions identifiées précédemment.

Pour Kambouchner (1995), le sens ontologique « recouvre tout ce par quoi l'existence humaine apparaît comme s'élevant au-dessus de la pure animalité » (p. 445). Ce sens renvoie alors à ce qui distingue l'humain des autres animaux. Chez Forquin (1989), ce serait la définition dite philosophique. C'est par le développement de symboles que l'agir humain dépasse l'action strictement animale. La culture est ici perçue moins en fonction des produits de l'humanité qu'en fonction de la faculté symbolique propre à l'humain, c'est-à-dire la création de sens qui permet les productions humaines.

Le sens anthropologique se fonde sur le sens ontologique en lui donnant une couleur concrète à travers la culture d'une société donnée à une époque déterminée.

Badie (1990) souligne que les définitions d'ordre anthropologique sont le plus souvent de type énumératif. Celle de Kambouchner n'y échappe pas. Voici l'énumération de ce chercheur dans une acception large de la culture qui se rapporte à une société donnée : cette culture « inclura la totalité de ses coutumes, lois, croyances, techniques, formes d'art, de langage et de pensée » (Kambouchner, 1995, p. 447). Dans cet esprit, la culture relève de la production humaine. À l'instar d'autres chercheurs (par exemple, Chombart de Lauwe, 1966/1970 ; Rivière, 1990), Kambouchner précise que la définition de l'anthropologue anglais Tylor (1871) dans *Primitive culture* est fondatrice du sens anthropologique. Cette définition, traduite par Kambouchner (1995), se lit comme suit : « Le mot culture, pris dans son sens ethnographique le plus étendu, désigne ce tout complexe comprenant les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social » (p. 447). Selon Chombart de Lauwe (1966/1970), les auteurs font souvent référence à cette définition, considérée comme étant la plus ancienne, au sens de « milieu dans lequel se développe la personne » (p. 17). Au Québec, le sociologue Rocher (1968/1969) propose une définition qui s'inspire aussi de Tylor : « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (p. 88). On le voit, la culture au sens anthropologique réfère à un contexte social et comprend tout ce qui peut caractériser l'ensemble des individus immergés dans ce contexte, même leur sensibilité.

Dans la distinction que Dumont (1968) établit entre « culture première » et « culture seconde », la culture première évoque ce sens anthropologique. Elle se rapporte, d'après lui, à la « culture comme milieu », c'est-à-dire à celle dans laquelle

baigne l'individu. Dumont (1989) précise, en utilisant l'exemple du langage, ce qu'il entend par « culture comme milieu » :

peu importe qu'on soit issu d'un milieu populaire, bourgeois ou autre, nous vivons tous dans une culture que nous *recevons*. Il en va de même pour le langage. Nous le recevons d'abord en tant que milieu. L'enfant ne sait rien de la grammaire et pourtant il parle, c'est-à-dire qu'il évoque, qu'il fait résonner ce milieu de langage dans lequel il baigne. (p. 95)

La culture première est donc liée à la signification du monde redevable de la société dans laquelle la personne est née, dans laquelle elle vit.

De son côté, Rivière (1990) indique qu'il est possible d'utiliser le terme « culture » dans le sens de « capital commun des comportements développés par la race humaine, appris successivement par chaque génération, dans lequel nous puisons pour faire notre propre histoire » (p. 531). Dans cette acception, le sens anthropologique est beaucoup plus englobant, car il inclut les comportements des sociétés dans l'histoire. Pour Forquin (1989), à l'intérieur du « spectre sémantique » du terme « culture », le sens anthropologique relève d'un pôle descriptif et objectif qui renvoie à « l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus "inavouables" » (p. 9). L'autre pôle, désigné par Forquin, est celui du normatif, c'est-à-dire celui de la culture désirée, de l'idéal de personne cultivée à viser. Ce serait :

l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit « cultivé », c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique, un sens de la « profondeur temporelle » des réalisations humaines et le pouvoir d'échapper à la pure actualité. (Forquin, 1989, p. 9)

Ce pôle normatif rejoint la troisième acception de Kambouchner qu'il dénomme le sens classique.

Cette troisième acception de Kambouchner (1995) pose la culture comme étant « un certain processus, et le résultat réel ou idéal de ce processus dans un sujet qui s'y est activement prêté » (p. 448). Cette culture « est destinée à s'effectuer au sein d'un élément spécifique, celui des "œuvres de l'esprit", qui sont d'abord celles de l'art, de la poésie ou littérature et de la pensée conceptuelle (sciences et philosophie) » (p. 449). Dumont (1989) a la même perspective quand il traite de la culture seconde, qui est « ce que nous fabriquons consciemment, volontairement, à partir de » la culture première (p. 95). La culture seconde qu'il appelle aussi culture comme horizon est :

ce qui amène l'individu à décrocher de son milieu immédiat, à se donner une vision du monde plus large, une conscience historique, pour accéder aux œuvres de l'esprit, à la littérature, à l'art, à la science. Donc, la culture, c'est ce qu'on pourrait appeler l'univers en autant qu'il a un sens. Ce qu'on appelle les œuvres de culture, c'est l'incarnation, pour ainsi dire, de la signification du monde. (Dumont, 1994, p. 67)

Cette culture seconde nous fait donc côtoyer les grandes réalisations humaines dans les arts, dans les lettres, en sciences et en philosophie. Kambouchner souligne qu'il est « devenu fréquent de nommer la "culture", en un sens *objectif*, [...] la totalité universelle des œuvres dignes d'être conservées – celles de l'esprit, mais aussi celles de la main, avec l'ensemble des savoirs et activités dont elles relèvent » (p. 450). Le pôle normatif de Forquin (1989) comprendrait aussi ces objets culturels. Pour Arendt (1961), à laquelle plusieurs chercheurs francophones font référence, ce n'est que dans cette perspective que le terme « culture » prend tout son sens spécifique. Chez Simard (2002), la culture comme objet correspond à la culture classique quand il écrit :

Comme objet, je définirais la culture comme un ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils perfectibles que les hommes ont élaborés au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à des problèmes, à des intérêts et à des besoins, bref, afin de comprendre le monde et de se comprendre eux-mêmes. En ce sens, les disciplines scientifiques, littéraires et artistiques sont autant de réponses à des questions que les hommes se posent sur le monde. (p. 5)

Harouel (1994/2002), historien du droit, dira que « la vraie culture, c'est bien évidemment la culture dans son sens classique et noble, qui est resté jusqu'à il y a peu son sens courant, et qui demeure présent dans l'esprit du public » (p. 21). Dans ce sens, les auteurs font souvent appel aux formes artistiques de la culture telles que la peinture, la musique, la danse, le théâtre, la littérature et le cinéma.

Les trois acceptions principales du terme « culture » (ontologique, anthropologique et classique) selon Kambouchner ont été tracées à grands traits tout en étant mises en correspondance avec certaines significations provenant de listes, classifications ou regroupements de sens, dont certaines ont fait leur marque en éducation (Dumont, 1968). Ce tour d'horizon du terme polysémique qu'est la culture conduit à l'analyse conceptuelle de l'expression tout aussi floue de « culture générale », dont nous tenterons de cerner les principaux éléments plus ou moins communs dans les diverses conceptions.

2.2 Culture générale

La culture générale est l'apanage de tous les êtres humains. Souvent, une personne est qualifiée de cultivée quand elle est perçue comme possédant une culture générale plus grande que celle d'autres personnes. Ceci n'est pas sans rappeler le sens normatif que Forquin (1989) donne à la culture. Ainsi, quand on fait référence à des personnes cultivées, il se peut, par exemple, qu'il s'agisse de gens « ayant au moins un grade universitaire spécialisé et engagés avec un apparent succès dans une carrière

productive » (Gadbois, 1987, p. 35). L'expression « personne cultivée » sert parfois à désigner un être ayant une certaine érudition dans un domaine donné, mais le plus souvent il est question d'une personne qui a une culture générale considérée plus grande que celle de la plupart des autres. D'autres expressions font également référence à la culture générale. Par exemple, on peut parler d'un homme ou d'une femme de culture, voire d'une personne qui a une grande culture (Roy, 1991). Lorsqu'on évoque le bagage culturel d'une personne, il est souvent fait implicitement référence à la culture générale (Cornellier, 2002).

Le terme « culture » peut, dans plusieurs emplois, être synonyme de « culture générale ». Par exemple, dans l'article « culture », le dictionnaire Lalande (1926/1985) affirme que l'expression « culture générale » peut recouvrir le sens suivant du terme « culture » : « caractère d'une personne instruite, et qui a développé par cette instruction son goût, son sens critique et son jugement » (p. 199). Le dictionnaire Legendre (2005) présente une définition psychologique du terme « culture » assez englobante :

Ensemble des traits distinctifs d'une personne au regard de tous les aspects de son développement intellectuel, cognitif, affectif, sensorimoteur, perceptuel, moral, spirituel, social, artistique, esthétique, etc. *Dans ce sens, l'être cultivé est le contraire d'une personne inculte, ignare ou fruste.* (p. 316)

La référence à l'être cultivé permet d'inférer que cette définition s'applique à la « culture générale » ; c'est une compréhension qui se présente aussi chez Certeau (1973) quand il est question chez lui des traits de l'homme cultivé.

Contrairement au terme « culture », les définitions de l'expression « culture générale » n'abondent pas. Nous avons cependant retracé chez Chateau (1960/1964) une tentative de classification des différents sens possibles de cette expression. Il en

donne quatre. Dans le premier sens, qu'il qualifie de caricatural, la culture générale est un moyen d'évasion. Dans la deuxième acception, qu'il considère « la plus vulgaire, la plus répandue » (p. 68), la culture générale se ramène à l'« information générale » (p. 68). Dans le troisième sens, la culture générale se rapporte aux goûts et aux intérêts. Enfin, le quatrième sens, qu'il considère comme étant le véritable, peut se résumer à la fameuse définition de la culture d'Herriot : « ce qui reste quand on a tout oublié » (p. 71). Dans cet esprit, pour Chateau, la culture générale serait une démarche de l'esprit qui permettrait des transferts. Cette classification manque cependant de rigueur et semble peu pertinente à une analyse structurée.

De leur côté, Chené et Saint-Jacques (2005) proposent une liste de comportements, voire d'habiletés, que présente une personne cultivée : 1) « Se questionne sur lui-même/elle-même, s'observe, tente de se comprendre » ; 2) « Enrichit sa connaissance du monde en gardant sa curiosité éveillée et son attention à l'affût » ; 3) « Apprend à remettre en question ce qui l'entoure, à poser un regard critique sur les choses, à ne jamais rien tenir pour acquis » ; 4) « Lit beaucoup, va au concert ou au musée, joue d'un instrument de musique ou peint » ; 5) « Établit des liens entre des aspects différents, les situe, donne de la perspective » ; 6) « S'intéresse à des produits et à des activités réservés à certains individus ou groupes sociaux » (p. 90). Cette liste semble intéressante, mais elle n'a pas été établie dans le but de préciser d'une manière stricte les sens possibles accolés à la culture générale.

L'analyse sémantique de l'expression « culture générale » et des autres termes ou expressions qui y renvoient directement ainsi que la prise en compte de ce qu'est une personne cultivée permettent de cerner cette expression selon trois grandes catégories : les dimensions de la personne auxquelles cette culture fait appel, les domaines du savoir concernés et les finalités qui y sont rattachées.

2.2.1 Dimensions de la personne

Les dimensions de la personne auxquelles l'expression « culture générale » fait référence sont les connaissances, les habiletés intellectuelles, les attitudes et les expériences de vie.

2.2.1.1 Connaissances

De nombreuses acceptions de la culture générale se rapportent à un ensemble de connaissances qu'une personne possède. Ainsi, l'une des deux définitions du *Nouveau petit Robert* du terme « culture » est la suivante : « Ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement » (Rey-Debove et Rey, 2004, p. 611). À « culture générale », ce dictionnaire ajoute : « dans les domaines considérés comme nécessaires à tous (en dehors des spécialités, des métiers) ». *Le Trésor de la langue française*, publié sous la direction de Imbs (1978), donne le sens suivant à l'expression : « Ensemble des connaissances de base dans les domaines intellectuels considérés comme importants par la société en place, qui précède la spécialisation et correspond à un niveau d'instruction secondaire » (p. 618). Une des acceptions du terme « culture » incluse dans le dictionnaire de Legendre (2005) consiste en un « ensemble des connaissances acquises par une personne » (p. 316). Il est précisé que cette définition s'applique d'une manière habituelle, entre autres, à la culture générale. Pour Faist et Noël (1987), la « culture générale » se rapproche de l'acception précédente comme étant l'« ensemble des connaissances à acquérir, dans un but éducatif, sans établir de relation systématique et utilitaire entre celles-ci et le métier ou la fonction exercé ou futur » (p. 19).

Outre les dictionnaires généraux ou spécialisés, la culture générale est aussi perçue comme un ensemble de connaissances dans de nombreux ouvrages. Ainsi, un

des sens relevés par Chateau (1960/1964) considère que la culture générale se confond avec l'information générale. Mazzola (1992) se rapproche de cette idée quand il affirme que la culture générale est une « appropriation par l'individu de la connaissance et du savoir » (p. 149). Le MEQ réfère aussi aux connaissances (Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications, 2003) quand il aborde la question de la culture générale.

Certains font un lien entre la culture générale et les jeux du style *Génies en herbe* (Sabourin, 2003) ou *Jeopardy* (Sanz, 2004) qui misent sur les connaissances des joueurs, qu'elles soient anecdotiques ou spécialisées. Cependant, une telle culture générale peut être considérée comme un « vernis superficiel de multiples connaissances singulières » (Gervais, 1990, p. 378).

Si « la culture, [...] c'est ce qui reste quand on a tout oublié » (Herriot, 1948, p. 104), elle représente donc pour chaque personne la quintessence des acquis. D'ailleurs, l'idée d'assimilation, voire de structuration des connaissances est parfois introduite explicitement dans la vision de la culture générale. Le *Nouveau petit Robert*, au terme « cultivé » fait référence à « une instruction bien assimilée » (Rey-Debove et Rey, 2004, p. 611). De son côté, Ferretti (2002) parlera aussi de « connaissance bien assimilée » (p. 27). Pour sa part, Museux (1993) fait explicitement référence à cette idée dans un des deux volets de la culture générale qu'il présente ainsi :

l'ensemble des connaissances diverses réellement assimilées, structurées et constamment réorganisées en un savoir global (*lequel doit évoquer un « arbre » plutôt qu'un classeur à multiples tiroirs ; un savoir « organique » et donc vivant, et non « informatique »*) [...]. (p. 16)

L'autre volet qu'il présente est lié à la réflexion critique. C'est dans cette même ligne de pensée que nous avons défini la culture générale comme un réseau de connaissances dans une recherche précédente (Péloquin et Baril, 2002). De même, pour Simard (2002), « l'enseignant cultivé possède un ensemble organisé de connaissances » (p. 6). De son côté, Arpin (2004) parle de structuration quand il considère que la culture, entendue ici comme culture générale, est « une grille de synthèse des connaissances » (p. 3). Boulad-Ayoub (1991), en disant « qu'il s'est toujours agi, lorsqu'on évoque la tête bien faite et la culture générale, d'avoir des clartés intelligentes des domaines de la culture de notre société » (p. 94) se rapproche aussi de cette idée de structuration.

La plupart des auteurs, quand ils traitent de culture générale, font donc appel à des connaissances ; souvent ils précisent que ces connaissances ne sont pas brutes ni isolées, mais intégrées à une organisation intellectuelle.

2.2.1.2 Habiletés intellectuelles

Les connaissances et les habiletés intellectuelles vont souvent de pair, par exemple dans cette définition de l'Office québécois de la langue française (1973) :

Dans un sens plus particulier et, en fait, dominant, la culture – dite générale – s'oppose aux spécialisations éducatives; elle concerne le développement, par action de la société, de capacités et de connaissances dans l'intérêt des individus eux-mêmes, propre à leur permettre de jouir de l'œuvre civilisatrice accumulée par les générations antérieures et continuée par la génération actuelle, dans les multiples domaines de la science et de l'art.

Les connaissances sont placées en deuxième lieu à la suite des capacités qu'il est possible de classer dans la grande catégorie des habiletés intellectuelles.

Dans les définitions de la culture générale, il est souvent indiqué clairement que certaines habiletés en font partie intégrante. Ainsi, dans le *Nouveau petit Robert*, il est fait référence à des habiletés : « Développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés, dans les domaines considérés comme nécessaires à tous (en dehors des spécialités, des métiers) » (Rey-Debove et Rey, 2004, p. 611). De même, chez Foulquié (1962/1982), quand il définit la « culture » de la manière suivante : « caractère ou qualité d'une personne cultivée, c.-à-d. chez qui l'étude et la réflexion ont développé les capacités intellectuelles, soit en général (culture générale), soit dans un domaine particulier (culture littéraire, mathématique, philosophique) » (p. 148). Lalande (1926/1985) énumère de son côté des habiletés intellectuelles spécifiques : le goût, le sens critique et le jugement.

Outre ces quelques précisions tirées de dictionnaires, plusieurs auteurs ont inclus les habiletés intellectuelles dans leur vision de la culture générale. Ainsi, Boulad-Ayoub (1991) présente le « nouveau type de culture générale, littéraire et scientifique propre à notre époque » comme étant « la possession des connaissances et des savoir-faire susceptibles de fonder un minimum de maîtrise personnelle sur notre environnement ainsi qu'un minimum de contrôle sur l'activité de ceux dont la compétence s'avère indispensable » (p. 97). D'autres auteurs s'attardent de manière explicite sur les différents types d'habiletés intellectuelles que devrait inclure la culture générale. Ainsi, pour l'écrivain suisse Amiel (1877), la réflexion et la variété des points de vue élargis seraient des habiletés propres à un esprit cultivé. Il ajoute que la culture, au sens de culture générale, « est proportionnelle à la quantité des catégories dont dispose une intelligence » (p. 197). Pour Gervais (1990), ce serait la « possession [...] des outils de la raison » (p. 379). Riopel (1991) lie des compétences de la formation fondamentale à la culture générale et en énumère certaines qui sont de l'ordre des habiletés intellectuelles : « la capacité d'analyse et de synthèse, l'esprit critique, la clarté de l'expression, [...] et l'aptitude à transférer et à intégrer des

savoirs » (p. 101). Ce sont ici des habiletés de pensée complexes. La réflexion critique serait donc au nombre de ces habiletés (Chéné et Saint-Jacques, 2005 ; Museux, 1993 ; Roy, 1997). Perrenoud (1995) souligne aussi cette importance du sens critique quand il affirme que :

l'approche par compétences ne s'oppose à la culture générale que si l'on donne à cette dernière un sens traditionnel et étroit. Pourquoi la culture deviendrait-elle moins générale lorsque la formation de l'esprit ne passe pas seulement par la familiarisation avec les œuvres classiques ou les connaissances scientifiques de base, mais aussi par une capacité d'analyse, de mise en relation, de lecture critique, de questionnement ou de transposition ? (p. 22)

La maîtrise de la langue serait également une des habiletés importantes en matière de culture générale (Gervais, 1990 ; Riopel, 1991).

Comme il est possible de le constater, lorsqu'il est fait référence aux habiletés spécifiques d'une personne cultivée, le plus souvent il est question d'habiletés de pensée complexes telles que la pensée critique. Dans la section qui suit, la troisième dimension de la personne, celle des attitudes, est abordée.

2.2.1.3 Attitudes

Les définitions de la « culture générale » comprenant explicitement des attitudes sont rares. Celles-ci sont principalement identifiées dans des extraits où l'objectif n'est pas en soi de définir la culture générale. Les attitudes s'expriment très souvent en termes d'une finalité de la culture générale : elles peuvent être au regard de soi ou de notre relation aux autres.

Les attitudes les plus évoquées sont la curiosité (Chéné et Saint-Jacques, 2005 ; Kambouchner, 1995) et l'ouverture au monde (Riopel, 1991). Elles seraient liées à soi, mais ouvrent la porte à des attitudes plus sociales. Kambouchner (1995) ajoute que la personne cultivée se doit d'être respectueuse des autres, de ne pas utiliser la brutalité et d'agir selon sa conscience. Force est de constater qu'une dimension éthique s'esquisse dans ce qu'est la « culture générale ».

2.2.1.4 Expériences de vie

L'expérience de vie comme élément de culture générale est rarement soulignée dans la recension des écrits. L'une des définitions de la liste de Chéné et Saint-Jacques (2005) y fait toutefois référence assez explicitement quand il est mentionné que la personne cultivée « lit beaucoup, va au concert ou au musée, joue d'un instrument de musique ou peint » (p. 90). À l'inverse, Thérien (1994) voit plutôt là une facette de la culture générale qui serait périmée.

2.2.1.5 Relations entre les dimensions

Les diverses acceptions de l'expression « culture générale » comprennent donc communément des caractéristiques se rapportant, par ordre de fréquence, à une ou plusieurs des dimensions suivantes : connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et expériences de vie. Les connaissances sont presque toujours incluses dans les définitions de la culture générale ou dans les expressions qui recouvrent le même sens. Des définitions font exclusivement appel à des habiletés, mais très peu d'entre elles à des attitudes. Si une certaine hiérarchie est envisageable, attribuant aux connaissances une dominance sur les habiletés intellectuelles et aux attitudes, les habiletés intellectuelles y ont une place importante. Ainsi, pour Riopel (1991), la présence au collégial de la formation fondamentale « donne une importance majeure

à une caractéristique de la culture générale qui était auparavant mineure, les habiletés » (p. 101). Plus loin, Riopel (1991) affirme que :

la culture générale n'est plus un bassin de connaissances, communes certes, mais accessibles la plupart du temps à une élite humaniste. Il faudrait plutôt dire que la culture générale est maintenant l'ensemble des habiletés logiques, méthodologiques et affectives, et des concepts de base des disciplines d'un programme d'études. (p. 106)

Il est possible de penser que l'inclusion d'habiletés intellectuelles et d'attitudes dans les conceptions de la culture générale s'est accentuée depuis quelques années étant donné que l'approche par compétences a pris de l'ampleur dans le paysage éducatif.

Une personne pour qui la culture générale se limiterait à la connaissance serait-elle portée à placer les habiletés intellectuelles, les attitudes ou les expériences de vie en amont ou en aval de la culture générale ? Autrement dit, les habiletés intellectuelles, les attitudes et les expériences de vie sont-elles nécessaires à l'acquisition d'une culture générale ou sont-elles en partie générées par elle ? Par exemple, Riopel (1991), en soutenant que l'ouverture d'esprit et la curiosité favorisent « un développement *continu* de la culture générale » (p. 100), semble adhérer à l'idée que ces attitudes sont en amont.

Une autre façon d'appréhender ces aspects consiste à penser que la culture générale contiendrait en même temps les habiletés, les attitudes, voire les expériences de vie, qui favoriseraient le développement des connaissances générales de la personne. Une attitude telle que la curiosité et des habiletés comme la capacité de rechercher la bonne information et de la lier avec d'autres informations pertinentes seraient des éléments de la culture générale qui permettraient, d'une certaine façon, d'engendrer et de développer sa propre culture générale.

2.2.2 Domaines

Le qualificatif « générale » dans l'expression « culture générale » laisse supposer qu'elle embrasse de nombreux domaines. En faisant la recension des écrits, force est de constater que la culture générale recoupe effectivement un grand nombre de domaines. Les grands domaines qui peuvent être inclus dans la culture générale seraient la culture classique ou humaniste, les arts et lettres, les sciences humaines, les domaines scientifique et technique. À l'opposé, il sera également question de l'exclusion des domaines spécialisés.

2.2.2.1 Culture classique ou humaniste

La culture classique ou la culture humaniste constituerait un fonds culturel important où puisent les personnes cultivées. Dans le cadre de la rédaction d'un test sur la culture générale, Biélande (1991) souligne que la « définition de la culture générale qui a semblé réunir le plus de suffrages est celle qui s'inspire du classicisme de nos pères : mythologie grecque, religion, littérature, peinture, musique et enfin, pour actualiser quelque peu le concept, cinéma » (p. 9). Cette culture classique que d'aucuns appellent humaniste demeure pour plusieurs la voie royale, voire la seule voie pour devenir vraiment cultivés. Harouel (1994/2002) dira que le terme « cultivé », contrairement au terme « culture », a gardé sa signification et que celle-ci « constitue de ce fait notre guide pour retrouver le sens vrai du mot culture » (p. 21). Pour lui, la culture est celle qui renvoie au sens classique. Melançon (2004) écrira à propos des livres classiques que : « toute personne cultivée les connaît, les a lus, peut les citer, reconnaître les allusions qui leur sont faites, les situer dans l'histoire de la littérature » (p. 20).

Autrefois, la littérature classique avait une plus grande place dans la culture générale. Fréquenter, par exemple, les œuvres d'Homère, Ésope, Eschyle, Sophocle

et Euripide faisait partie intégrante de la formation classique. Au Québec, avant la Révolution tranquille, la culture générale était basée en grande partie sur une connaissance approfondie de l'Antiquité, sur la maîtrise du grec et du latin. Les collèges classiques étaient le lieu de développement de cette culture. La littérature y tenait une place privilégiée. La culture classique est expressément liée à l'Antiquité gréco-romaine ; toutefois, d'autres auteurs y sont aussi inclus : ceux qui, à partir de la Renaissance, ont produit des œuvres reconnues encore aujourd'hui, comme Dante au XIV^e siècle de la Renaissance italienne, Villon au XV^e, Rabelais au XVI^e, voire les grands auteurs des siècles suivants tels que Molière au XVII^e, Voltaire au XVIII^e et Rimbaud au XIX^e. La connaissance des grands textes religieux, comme la Bible et le Coran, relève également de cette culture.

Aux États-Unis, Bloom (1987a), avec *la liberal education*, et Hirsch (1987), avec la *cultural literacy*, ont défendu l'importance de cette contribution dans la formation des jeunes. Bloom (1987a) considère que les jeunes universitaires doivent être confrontés à ces grands textes classiques de la littérature. Hirsch (1987), de son côté, y fait une bonne place dans ce qui est appelé le *core knowledge* qui fait référence à un savoir nécessaire dans de multiples domaines (arts, littérature, histoire, géographie, mathématiques, sciences) afin de comprendre ce qui est lu, d'avoir un esprit critique et d'être capable de résoudre des problèmes.

C'est souvent cette culture classique ou humaniste, faisant appel aux grandes œuvres du patrimoine culturel de l'humanité, qui est défendue par les personnes qui déplorent que les institutions publiques comme la Société Radio-Canada (Larose, 2002 ; Bombardier, 2004) glissent de plus en plus vers une culture populaire ou de divertissement. Déjà, en 1932, le philosophe français Alain disait ceci : « Je ne veux point les dernières découvertes ; cela ne cultive point ; cela n'est pas mûr pour la méditation humaine. La culture générale refuse les primeurs et les nouveautés »

(p. 92). Certains domaines de la culture générale liés à la culture classique perdent de leur lustre. Il n'en reste pas moins que la culture générale, telle qu'entrevue actuellement par plusieurs est riche de références qui appartiennent à l'héritage collectif.

2.2.2.2 Arts et lettres

D'emblée, la culture classique inclut le domaine des arts et des lettres et si la culture générale est interprétée à la lumière de cette culture, ce domaine y occupe une place de choix. La Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval (1979) abonde dans ce sens quand, dans la perspective de la personne cultivée, elle écrit qu' « on reconnaît [...] généralement comme un trait de culture une certaine familiarité avec la musique, la poésie ou les beaux-arts » (p. 152). Thérien (1994) relève aussi cette vision caractéristique :

Il n'y a pas si longtemps être cultivé, c'était pouvoir citer Cicéron ou Homère dans le texte, bref, avoir fait ce qu'on appelait alors ses Humanités. Pour bon nombre de personnes, encore aujourd'hui, la culture se résumerait à la littérature – la grande de préférence, voire la française –, rehaussée de connaissances en musique et en peinture, de participations à des concerts, de visites de musées et d'expositions. Le théâtre participerait de ces deux univers : littérature et beaux-arts. (p. 72)

Toutefois, Thérien (1994) considère qu' « une telle conception de la culture, celle qui assure la distinction au sens de Pierre Bourdieu, est extrêmement limitative et ne correspond en rien aux pratiques culturelles réelles du monde contemporain » (p. 72). Les tenants d'un élargissement des références littéraires dans la culture générale sont favorables à la fréquentation d'œuvres contemporaines. Ils feront valoir que d'autres œuvres se sont ajoutées au patrimoine mondial. Par exemple *Cent ans de solitude* de García Márquez (1967/1980) serait un incontournable, mais aussi certaines œuvres québécoises.

La maîtrise minimale du latin et du grec est considérée aujourd'hui comme une spécialisation pour érudit. Par contraste, la connaissance d'une ou plusieurs langues contemporaines autres que la langue maternelle constitue, aux yeux de plusieurs (par exemple, la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval, 1979), un élément de culture générale et non de culture spécialisée.

2.2.2.3 Sciences humaines

Dans le domaine des sciences humaines, selon une perspective de culture classique, l'histoire occupe une place privilégiée. Sa contribution au développement de la culture générale est également mentionnée (Gervais, 1990). Pour se constituer une mémoire historique, chaque génération fait un tri dans l'ensemble des événements relevant de l'histoire. Par exemple, la connaissance des noms des trois navires (Grande Hermine, Petite Hermine et Émerillon) lors du second voyage de Jacques Cartier est peut-être moins importante maintenant qu'il y a 50 ans. Aujourd'hui, l'accent est plutôt mis sur une compréhension globale que sur la mémorisation de faits historiques particuliers.

Dans la sphère plus large des sciences humaines, la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval (1979) soutient que, « la connaissance au moins générale de la manière dont sont posés et résolus les problèmes dans les sciences humaines et sociales paraît bien [...] constituer un élément essentiel de la culture générale à l'époque contemporaine » (p. 151). La connaissance d'autres cultures ferait partie de la culture générale (Gervais, 1990). Le domaine politique et l'engagement social appartiendraient également à cette sphère (CSÉ, 1998) :

Qu'il s'agisse de la sensibilisation aux institutions, à la pratique de la démocratie ou aux grands enjeux mondiaux, de la préparation à vivre le pluralisme culturel et ethnoculturel, à combattre le sexisme, le racisme,

l'intégrisme, l'ethnocentrisme ou le chauvinisme, à favoriser et à réguler la prise de parole, à gérer les conflits qui résultent de la diversité des personnes et des points de vue, à organiser et à gérer un apprentissage qui mise sur la coopération, la participation et l'entraide – des éléments essentiels des notions de démocratie, de pluralisme et d'engagement collectif qui résument le projet de citoyenneté –, [...] sont [...] des aspects fondamentaux d'une culture générale [...]. (p. 75)

Que les sciences humaines nourrissent la culture générale semble donc rallier la plupart des personnes.

2.2.2.4 Domaines scientifique et technique

Aujourd'hui, il est possible de considérer que la culture scientifique soit liée à la culture générale. Cela n'a cependant pas toujours été le cas, comme plusieurs le constatent (par exemple, Rosmorduc et l'Elchat, 1993). Cette inclusion de la culture scientifique dans la culture générale appellerait, selon Kerlan (2001), une « refondation » de celle-ci sur de nouvelles bases.

Dans la perspective québécoise, il est important de se rappeler la position des commissaires du rapport Parent à propos de la « culture noble » qui, fort probablement dans l'esprit des auteurs du rapport, correspond à la culture générale :

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 technologies –, 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. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 12-13)

Appuyées sur cette déclaration, les cultures scientifique et technologique font désormais partie du paysage scolaire québécois en matière de culture générale, côtoyant les arts ou la culture littéraire (Boulad-Ayoub, 1991 ; Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval, 1979 ; Office québécois de la langue française, 1973). La Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval (1979), en ayant à l'esprit la personne cultivée, « voit mal comment quelqu'un qui n'a jamais fait de mathématiques pourrait prétendre être une personne instruite, ne serait-ce qu'en raison de l'importance primordiale de cet instrument dans une foule de disciplines » (p. 151). Vacher (1998), professeur de philosophie, adhère à l'idée qu'une culture mathématique fait partie de la culture générale. Pour Riopel (1991), la culture générale comme « ensemble des savoirs littéraires et scientifiques [...] partagé par une communauté d'individus » est un « idéal d'une culture d'élite savante, humaniste et honnête, [qui] s'est poursuivi jusqu'au 20^{ième} siècle » (p. 100).

Si le MEQ (2001a), dans le programme de formation pour les jeunes du primaire, dans ce qui relève du domaine de la mathématique, la science et la technologie, semble limiter la contribution au développement de la culture générale des jeunes aux « fondements historiques et [...] aspects sociaux et éthiques de la science et de la technologie » (p. 150), il inclut cependant dans le programme du secondaire, premier cycle, les trois volets du domaine (mathématique, science et technologie) dans la culture générale (MEQ, 2003).

Meirieu et Guiraud (1997) envisage la culture technique comme un élément de la culture générale quand ils écrivent :

Aujourd'hui, qui est considéré comme cultivé en France ? Celui qui est capable de multiplier les citations d'auteurs classiques dans une conversation ? Celui qui peut citer les grandes dates de l'histoire ? Et de quelle histoire ? Celle de quel pays, de quelle époque, de quel continent ? Celui qui connaît la géographie du monde, les principes de l'électricité ou celui qui sait réparer un moteur à explosion ? Celui qui sait paramétrer un logiciel, remplacer un processeur périmé par un autre, celui qui connaît l'histoire des machines mathématiques, du boulier à l'ordinateur ? Il faut bien constater que, malgré les efforts faits dans les années 80 [...], la culture technique demeure le parent pauvre de notre école. (p. 128-129)

Si, dans le monde scolaire, il n'y a pas unanimité sur l'inclusion du domaine technique dans la culture générale, l'inclusion du domaine scientifique fait consensus.

2.2.2.5 Exclusion des domaines spécialisés

Le vocable « générale » renvoie à un critère fondamental pour juger de la culture générale des personnes. Cette culture s'étend à un grand nombre de domaines, mais une restriction est souvent ajoutée : ce qui est lié à une profession ou à une spécialisation. Dans l'une des définitions du *Nouveau petit Robert*, il est précisé que cette culture générale se situe « dans les domaines considérés comme nécessaires à tous (en dehors des spécialités, des métiers) » (Rey-Debove et Rey, 2004, p. 611). Foulquié (1962/1982, p. 148) l'oppose à la culture dans le sens où celle-ci se situe dans un domaine particulier tel que celui de la culture philosophique. L'Office québécois de la langue française (1973) ajoute que la culture générale « s'oppose aux spécialisations éducatives ». D'ailleurs, *Le Trésor de la langue française* considère que la culture générale « précède la spécialisation » (Imbs, 1978, p. 618). Il en va de même pour la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval (1979) :

Un homme cultivé n'est pas nécessairement un spécialiste dans plusieurs disciplines. Il sait au moins que sa discipline n'est pas la seule et que les méthodes qu'elle utilise ne sont pas nécessairement applicables à tous les domaines des sciences et des arts. Mieux encore, il a une certaine

connaissance des principaux modes d'activité rationnelle, au point de pouvoir les distinguer et de reconnaître leur valeur et leurs limites propres. (p. 151)

Faist et Noël (1987) précisent que l'acquisition de cette culture se fait « sans établir de relation systématique et utilitaire » (p. 19) avec le métier exercé ou futur. Dans le même sens, Beauchesne (1991) considère que la culture générale suppose une formation générale qui se veut non utilitaire et, par conséquent, n'est pas reliée directement à une spécialisation professionnelle. Calais, Bourdil, Méheut et Zarader (1992) diront à propos de la culture générale qu'« on emploie ce terme pour distinguer la connaissance non spécialisée des connaissances particulières à une discipline ou à une autre, et qu'on vous demande habituellement d'avoir accumulée » (p. 15). Théron (1991) estime que face à la spécialisation la « culture générale est une nécessité » (p. 5). Cette exclusion de la spécialisation de la culture générale semble faire l'unanimité.

2.2.2.6 Diversité des domaines

Pendant longtemps, une personne cultivée était celle qui avait lu les classiques, le seul domaine reconnu étant celui de la culture héritée de l'humanisme de la Renaissance. Aujourd'hui, la notion de culture générale s'est considérablement élargie quant aux domaines qui la nourrissent. Si la culture générale actuelle inclut encore beaucoup d'éléments classiques, notamment en littérature ou dans les arts, des dimensions entières comme la maîtrise du grec et du latin relèvent maintenant d'une culture spécialisée. Aujourd'hui, la culture générale s'ouvrirait non seulement à d'autres sphères disciplinaires des sciences humaines et des sciences de la nature, mais aussi à l'univers de la technologie. Déjà, le frère Marie-Victorin affirmait dans un discours prononcé en 1926 qu'« une culture de l'esprit qui reste exclusivement littéraire, tout aussi bien qu'une culture exclusivement scientifique, ne peut décemment s'appeler culture générale » (p. 426).

La culture générale relèverait donc de multiples domaines. À ce sujet, Roy (1991) souligne qu'« on entend dire parfois que la culture générale n'est plus possible parce que les champs de la connaissance se sont développés à l'infini et que personne ne peut tout savoir » (p. 43). Il précise cependant qu'il faut viser l'essentiel, c'est-à-dire « la connaissance des dimensions premières de l'existence humaine, telles que développées par les grandes civilisations, l'assimilation des données essentielles de l'histoire, de la géographie et des sciences, la capacité de penser et de formuler sa pensée, par oral ou par écrit » (p. 41-42). Il ajoute qu'« il s'agit de la formation des facultés à l'aide de certaines disciplines de base comme la langue, l'histoire, les mathématiques, la géographie, la philosophie qui préparent le jeune homme ou la jeune fille à assumer sa profession, son métier, sa spécialité » (p. 43). Malgré ce large éventail, des aspects oubliés sont déplorés. Par exemple, l'historienne Dumont (2004) considère que la contribution des femmes est exclue, mais, comme elle le dit elle-même « on ne peut pas penser que la culture générale est une espèce de panier dans lequel on ajoute continuellement ; si on en ajoute, il faut aussi en enlever » (p. 2). Cela reste toujours à débattre.

2.2.3 Finalités

À quoi peut servir d'être cultivé ? Schürch (2004), se désolant d'une vision pragmatique de la culture générale, voit celle-ci comme étant sans utilités, parce que n'ayant pas d'impact sur la vie quotidienne. Dans le même esprit, Beauchesne (1991) considère que la culture générale suppose une formation générale qui se veut non utilitaire. Renaud (1981) en fait un aspect de l'idéal de la culture générale. De Koninck (2002) éclaire la question à l'aide d'une comparaison :

S'interroger sur l'utilité de la culture dite générale, c'est comme s'interroger sur l'utilité de la santé. Même si la santé est d'abord désirable en elle-même, rien n'est aussi plus utile que la santé pour le corps : les bienfaits et les

avantages d'une bonne santé sont si grands, si variés, si évidents, que jamais dans la vie concrète nous ne les contesterions sérieusement, même si nous ne saurions, la plupart du temps, lui assigner quelque utilité immédiate ou particulière. Il en va de même de la culture, et de la culture générale en particulier. Elle ne trouve guère sa première raison d'être de ce qu'elle rendrait possibles telle fonction, telle profession, telle tâche, si prestigieuses soient-elles, pas plus que ce ne serait en délimitant tel travail du corps, telle tâche manuelle, qu'on définirait ce qui est bon pour le corps humain. (p. 52)

D'une certaine façon, De Koninck suppose que la culture générale a une utilité diffuse. En revanche, presque constamment, il est fait référence à des utilités spécifiques dans les précisions apportées au sens de l'expression « culture générale ». Souvent, il n'est pas possible de savoir si cette utilité fait partie de la définition de la culture générale ou si elle lui est extrinsèque. Une utilité qui est incluse dans la définition suppose qu'elle constitue un objectif incontournable ou un effet nécessaire. Nous pourrions dire que cette utilité est une finalité inscrite dans la définition. Si l'utilité ne fait pas partie de la définition proprement dite, il appert qu'elle devient tout simplement une conséquence possible. Par exemple, la culture générale permet le développement d'une personne autonome, ce qui ne veut pas nécessairement dire que c'est automatiquement le cas.

En consultant les textes dans lesquels la question de culture générale est traitée, il est souvent difficile de voir si l'utilité est un élément de la définition, c'est-à-dire une finalité, ou si elle est extrinsèque à la définition, c'est-à-dire une conséquence possible. Dans la présentation qui suit, les finalités intrinsèques à la définition de la culture générale et les conséquences qui semblent plutôt découler du fait de posséder cette culture sont prises en compte.

Il est possible ici de reprendre à notre profit le « but » qu'un document de référence au personnel enseignant assigne à l'intégration de la dimension culturelle à l'école :

Grâce à elle, l'élève pourra développer sa sensibilité par rapport à son environnement immédiat et son intérêt à ce qui est extérieur à son milieu. Ainsi, il s'engagera dans un processus d'ouverture sur le monde. L'élève acquerra également des aptitudes à profiter de la vie culturelle de la société en se l'appropriant et en l'enrichissant par sa participation active. (Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications, 2003, p. 8)

En transposant ce but à la culture générale, une démarcation entre les retombées personnelles et les retombées sociales peut être envisagée. Les finalités se distingueraient donc entre celles qui se rapportent au développement de l'individu et celles qui se rapportent à une contribution à l'égard de la société. Certes, il est parfois difficile de situer une finalité dans l'une ou l'autre des catégories, mais il reste que cette division est éclairante pour savoir si l'accent est mis sur le développement individuel plutôt que sur l'apport à la collectivité.

Ainsi, en termes de finalités personnelles, Perrenoud (2002) accorde un rôle très large à la culture générale en y voyant une forme de préparation à la vie et cela, indépendamment de la formation liée à un métier ou une profession, voire à une condition sociale. Il est possible, comme Théron (1991), de considérer que la « culture générale est une nécessité [...] face à l'ignorance » (p. 5). Pour Brouillet (1981), une personne cultivée peut pénétrer dans le « royaume » de la culture, c'est-à-dire « le monde des valeurs et des œuvres spirituelles » (p. 295). Si être cultivé permet de ne pas être ignorant et de fréquenter des grandes œuvres, cela laisse supposer que la culture générale, par l'acquisition de connaissances, aide à développer certaines habiletés ou attitudes.

Le développement des capacités intellectuelles et de la pensée critique s'avère une des finalités les plus fréquemment évoquées. Ainsi, dans le *Nouveau petit Robert* (2004), les connaissances serviraient à « développer le sens critique, le goût, le

jugement » (Rey-Debove et Rey, 2004, p. 611). On retrouve aussi ces éléments chez Lalande (1926/1985). La culture générale sert également à acquérir des habiletés intellectuelles comme une meilleure maîtrise de la langue (Roy, 1991). Toujours dans la perspective des habiletés de pensée complexes, De Gaulle (1934) écrit qu'avec la culture générale « la pensée est mise à même de s'exercer avec ordre, de discerner dans les choses l'essentiel de l'accessoire, d'apercevoir les prolongements et les interférences, bref de s'élever à ce degré où les ensembles apparaissent sans préjudice des nuances » (p. 322). Dans le même esprit, Roy (1991) considère que la culture générale alimente « la réflexion, la lucidité [...ainsi que] le sens critique » (p. 42) et, de son côté, Larose (1994) estime que la culture générale permet aux jeunes d'avoir un regard critique face à la consommation effrénée.

Dans la foulée de ces pensées, Fumaroli (2001) croit que la culture générale « aiguisé et favorise le discernement de l'humain tout au long de la vie » (p. 293). Rioux (2007) affirme que : « l'humanisme avait fait le pari qu'en formant un citoyen cultivé ayant accès aux œuvres les plus élevées, on formerait un être éclairé capable de faire ses choix librement » (p. A3). Quant à Morin (1997), il considère que la culture générale aide à développer la capacité de « contextualiser » et de « globaliser » qui peut être rattachée à la pensée critique.

Grâce à sa culture générale, l'être humain se distancierait des influences extérieures. Être cultivé favorise la liberté et l'autonomie (Soucy, 1999 ; Ferretti, 2002 ; Cornellier, 2003). Pour la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval (1979) :

une personne cultivée relativise les choses, sachant qu'elles n'ont pas toujours été ainsi et qu'elles ne le sont pas partout. Elle prend, par rapport à la réalité présente, un certain recul qui lui permet d'envisager les diverses possibilités

qu'elle recèle. En somme, elle n'est pas enfermée dans une vision trop limitée du monde. (p. 151)

Leroux (2000) insiste sur la capacité de l'être cultivé à développer diverses lectures du monde. Pour Roy (1997), la culture, prise au sens de culture générale, « permet à l'homme d'être un homme, d'échapper aux déterminismes de la nature, d'accéder à la conscience, à la liberté, à l'exercice de la pensée » (p. 14).

La culture générale fournit l'occasion à une personne de se situer dans sa société (Legendre, 2005) et d'être mieux armée pour faire face aux événements de la vie. Elle aiderait à « fonder un minimum de maîtrise personnelle sur notre environnement ainsi qu'un minimum de contrôle sur l'activité de ceux dont la compétence s'avère indispensable » (Boulad-Ayoub, 1991, p. 97). Ce serait un moyen d'évasion (Chateau, 1960/1964), mais elle contribuerait aussi « à affronter la vie de tous les jours grâce à l'interprétation de ses divers aspects, mais sans entrer dans la profondeur des choses » (Mazzola, 1992, p. 149). La culture générale permettrait « de se situer dans l'univers » (MEQ, 2003, p. 7), de s'adapter (Legendre, 2005) et de développer son pouvoir d'action (MEQ, 2002).

Certaines attitudes sont, par ailleurs, évoquées comme conséquences au fait d'avoir une culture générale. Ainsi, celle-ci engendrerait « des attitudes d'ouverture d'esprit et de curiosité » (Riopel, 1991, p. 100), le goût d'apprendre tout au long de la vie (Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996). La culture générale comprend, certes, ce qu'il est convenu d'appeler des connaissances générales qui relèvent de différents domaines, mais elle engendre également des habiletés intellectuelles et des attitudes.

Plusieurs personnes signalent l'importance de la culture générale pour exercer telle ou telle profession, par exemple médecin (Lamontagne (2006) ou homme

d'affaires (Roy, 1991). Elle aide la personne à « jouer un rôle actif » (Jocelyn, 2005, p. 47) et à « évoluer utilement » (Legendre, 2005, p. 319) dans la société. Pour Perrenoud (1995), « l'essence d'une culture générale » est de « préparer les jeunes à comprendre et transformer le monde dans lequel ils vivent » (p. 22). Directement ou indirectement, la culture générale serait un atout, voire un élément indispensable à la vie démocratique (par exemple Goulet, 2003). Le plan Langevin-Wallon abonde dans ce sens quand il indique que :

Dans un état démocratique, où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien. (Commission ministérielle d'étude, 1947, p. 19)

Le Centre d'étude et de réflexion pour l'action politique (1989) le souligne encore plus : « C'est par sa culture générale qu'un peuple entre dans l'histoire. C'est par la culture générale qu'une société s'unit. C'est par la culture générale qu'une société puise la force de résister à la barbarie externe et interne qui la guette » (p. 104).

A contrario, le peu de cas manifesté à l'égard de la culture générale pourrait, selon Roy (1991), « favoriser l'émiettement de la pensée, la parcellisation de la vie, et finalement la désagrégation de la liberté dans le grand *happening* de la consommation » (p. 43). Il ajoute, quelque peu cynique :

Ce dont la société a besoin, suppose-t-on peut-être implicitement, ce n'est pas d'hommes et de femmes cultivés. C'est de bons administrateurs, de bons hommes d'affaires, de bons rouages dans l'engrenage social. Peut-être suppose-t-on qu'il n'est plus nécessaire d'être des êtres autonomes, des sujets, des esprits éclairés et critiques. Il suffit d'être efficaces ! (p. 33)

Toutefois, Amiel (1870) nuance le propos en écrivant que « l'indifférence morale est la maladie des gens cultivés » (p. 310). Pour les uns, la culture générale

comporterait donc intrinsèquement des finalités pour la personne ou pour la société. Pour d'autres, ce serait plutôt des contributions possibles.

2.2.4 Richesse sémantique de l'expression « culture générale »

L'analyse conceptuelle montre que la « culture générale » fait référence à des contenus variés, inclut diverses dimensions de la personne selon le point de vue adopté et aurait des finalités personnelles et sociales. Comme beaucoup de mots ou d'expressions reliés à la réalité sociale, l'expression « culture générale » comporte des espaces sémantiques variés. Dans une définition très large, elle comprendrait les diverses dimensions humaines, couvrirait en profondeur un grand nombre de domaines et serait liée à plusieurs finalités. L'idéal du Québécois cultivé de Ferretti (2002) se situe justement dans une vision élargie de la culture générale :

une personne rompue aux disciplines de l'esprit les plus fondamentales, traditionnelles et actuelles, qui aurait une connaissance bien assimilée de tout ce qui a forgé sa culture nationale et une connaissance générale des principales œuvres des cultures occidentales et de celles qui fondent les cultures orientales. Une personne donc, susceptible d'être une citoyenne à l'identité solide, ouverte sur le monde contemporain, capable d'en saisir la complexité et capable de le critiquer [...]. (p. 27)

Dans une vision plus étroite, la culture générale pourrait, par exemple, se limiter aux connaissances dont les domaines sont liés à la culture classique et ne comprendre aucune finalité spécifique.

Nous constatons que la plupart des définitions de la culture générale relèvent du sens classique de Kambouchner (1995), car il est d'abord fait référence aux œuvres de l'esprit. Ces définitions réfèrent à une culture qui va au-delà de la culture anthropologique. La perspective dumontienne suppose que la culture générale fait partie de la culture seconde, celle qui se présente comme horizon de sens qui dépasse

le milieu immédiat. La culture générale peut donc être perçue comme objet, mais dans le sens normatif, c'est-à-dire dans « un sens désiré » (MEQ, 2001c). Déjà, l'utilisation du terme « cultivé » suppose une dimension normative et hiérarchique, car distinguer une personne cultivée d'une autre qui ne le serait pas suppose des normes. La culture générale pourrait être également envisagée, comme la culture, en tant que rapport (MEQ, 2001c). Dans la culture générale, tout ce qui a trait aux attitudes et aux expériences de vie qui supposent une relation avec des objets considérés comme étant des éléments de culture générale relèveraient notamment de ce rapport.

Qui détermine donc le sens donné à la culture générale ? *Le Trésor de la langue française* (Imbs, 1978), dans la définition qu'il donne à l'expression « culture générale », indique que c'est la société en place qui détermine son contenu. À cet égard, le MEQ (2001c) a conscience que la délimitation de la culture générale est un sujet de débat social :

La définition de l'être cultivé ne relève pas, bien entendu, d'une démarche objective mais plutôt normative. C'est à l'ensemble de la société d'en débattre et de choisir ce qui, dans les objets de la culture seconde, fera partie de la formation souhaitée de l'individu cultivé. Certains proposeront un retour à la grande culture classique, plusieurs mettront l'accent sur les sciences, d'autres opteront pour un corpus davantage harmonisé par rapport au milieu culturel contemporain, etc. (p. 34)

Perrenoud (2002) considère que c'est à chaque société de débattre du sens de l'expression « culture générale » et de son rapport à cette culture. Le personnel enseignant serait partie prenante de ces débats.

Les grandes catégories (dimensions de la personne, domaines et finalités) et les caractéristiques de chacune, issues de ce qui précède, ont aidé à construire les instruments de collecte de données, à analyser ces dernières et à discuter des résultats.

2.3 Précisions sémantiques des concepts « conception », « attente » et « pratique pédagogique »

Au regard des concepts clés associés à chacun des volets de l'objectif de recherche, nous précisons ici ce qui est entendu par « conception », « attente » et « pratique pédagogique ».

2.3.1 Conception

La conception désigne la croyance d'une personne à propos d'un objet, d'un événement, etc. Elle se compose de la définition que la personne en donne et des éléments qu'elle fournit en exemple pour illustrer le concept. En d'autres termes, la conception comprend deux aspects : la définition en compréhension et la définition en extension. La définition en compréhension établit les caractéristiques du concept. Les définitions des dictionnaires sont des définitions en compréhension. La définition en extension renvoie au contenu en indiquant les éléments, comme des exemples, qui font partie du concept.

Dans l'esprit de Lafortune et Fennema (2003), la conception est un des deux volets de la croyance, l'autre volet étant la conviction. Pour ces auteures, la conception renverrait au cognitif et la conviction à l'affectif. La conception dont il est question dans la recherche fait référence aux conceptions que le personnel enseignant se fait de la culture générale, qu'elles soient fondées ou non, qu'elles soient d'ordre cognitif ou d'ordre affectif.

La recherche ne vise pas à mesurer ou à juger les conceptions des professeures et professeurs, mais d'en rendre compte. Elle ne tente pas de déterminer si leurs conceptions sont faibles parce qu'appuyées sur des éléments affectifs ou fortes parce que reposant sur des arguments d'ordre cognitif. Les personnes participant à la recherche n'ont pas été questionnées sur leur degré de conviction ni sur les arguments pour appuyer leurs convictions.

Il est entendu ici par « conception » l'ensemble des idées qu'une personne a pour rendre compte du sens qu'elle donne à un terme. Cela comprend les définitions en compréhension qui peuvent être approximatives, des exemples d'éléments qui sont couverts par le terme et des finalités qui peuvent y être rattachées.

2.3.2 Attente

L'attente, dans un sens général, peut être interprétée comme une « prise de position » à l'égard des réalisations d'une ou de plusieurs personnes. Cette « prise de position » se traduirait, selon nous, de trois manières : une prévision (aspect descriptif : les nouveaux élèves auront telle ou telle culture générale), une exigence (aspect normatif : les élèves doivent avoir tel niveau de culture générale) ou un souhait (aspect prospectif : les élèves devraient idéalement atteindre tel niveau de culture générale).

Ces distinctions sont importantes. Par exemple, il ne faudrait pas opposer des attentes qui sont de l'ordre du souhait à celles qui sont de l'ordre de l'exigence. Autre exemple, une personne enseignant la philosophie pourrait souhaiter que les jeunes admis au cégep puissent au moins citer un nom de philosophe. Elle pourrait être déçue que plusieurs ne puissent le faire, mais pour elle cela n'est pas nécessairement une exigence. Une attente comme souhait peut être sans conséquence, alors qu'une attente comme exigence suppose que, si elle n'était pas comblée, des conséquences

ou des actions à entreprendre y seraient rattachées. Une norme est donc ici introduite dans l'attente. En tenant compte de ces nuances, les attentes à l'égard des élèves qui arrivent au collégial peuvent être distinguées des attentes à l'endroit de ceux qui terminent leurs études collégiales.

Dans cette présente recherche, le terme « attente » est entendu selon les trois sens qui ont été présentés : prévision, exigence et souhait. Le contexte ou des précisions permettront, dans la suite du texte, de savoir dans quel sens ce terme est employé.

2.3.3 Pratique pédagogique

L'expression « pratique pédagogique » est couramment utilisée dans le discours éducatif, mais pas nécessairement en étant explicitement définie. Nous précisons ici dans quel sens elle est utilisée en indiquant au départ ce qui est entendu par « pratique ». Dans l'une des définitions générales du terme « pratique », Legendre (2005) fait référence à la « mise en application de règles et de principes relatifs à un secteur de l'activité humaine » (p. 1065). En s'inspirant de cette définition, la pratique pourrait désigner ce qui est fait par des individus pour réaliser une tâche donnée. Dans un contexte éducationnel, la pratique réfère aux actions du personnel dans sa tâche d'enseignement, visant à former les élèves. La pratique pédagogique en tant qu'actions posées par le personnel enseignant suppose généralement qu'elles aient été précédées d'intentions qui sont poursuivies et d'une approche pédagogique qui les soutienne (Lafortune et Fennema, 2003). Les pratiques d'enseignement font corps avec les apprentissages attendus des élèves. En ce sens, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux pratiques pédagogiques qui se concrétisent par des moyens, stratégies ou activités utilisés par les professeures et professeurs qui, pour eux, ont un impact positif sur le rehaussement de la culture générale des jeunes. Nous préférons l'expression « pratique pédagogique » à « pratique d'enseignement », car il semble que l'expression « pratique pédagogique » fasse référence plus

directement à la tâche enseignante tout en englobant la description des actions effectuées par la jeunesse étudiante. Le concept de « pratique pédagogique » est compris ici dans son extension la plus large possible. Cela peut être, par exemple, le travail de planification des interventions pédagogiques, les interventions elles-mêmes en classe, l'accompagnement à des activités parascolaires ou le travail d'évaluation. Gignac, Hébert et Matteau (1980) fournissent une liste de 122 activités d'apprentissage partant de la production d'une affiche à la participation à un voyage. Chacune de ces activités d'apprentissage suppose une intervention pour guider et, éventuellement, encadrer les élèves.

Des typologies proprement dites des « pratiques pédagogiques » n'ont pas été retracées. Toutefois, il existe des typologies qui pourraient être adaptées. De Ketele, Chastrette, Cros et Mettelin (1988) proposent une typologie qui regroupe les formules pédagogiques en huit pôles d'attraction s'opposant deux à deux : traditionnelle/ouverte, magistocentrée/pédocentrée, directive/non directive et sociocentrée/technocentrée.

La typologie des formules pédagogiques de Tournier (1981) se base sur la « relation professeur étudiant et aux rôles respectifs que jouent ces deux acteurs [...] sur la "scène pédagogique" » (p. 12). Deux critères sont utilisés : « la présence ou l'absence d'intermédiaire entre le professeur et l'étudiant » et le « partage de l'initiative entre le professeur et l'étudiant » (p. 13). Par exemple, un exposé magistral suppose une formule non médiatisée du professeur à l'étudiant et l'initiative de l'étudiant est réduite. Onze formules pédagogiques sont classées selon ces critères : exposé magistral, exposé informel, séminaire, atelier, tutorat, exposé multimédia, enseignement programmé, enseignement modulaire, laboratoire, stage et enseignement coopératif.

En tenant compte de la typologie de Tournier et de celle de De Ketele, Chastrette, Cros et Mettelin, Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) proposent une nouvelle typologie « fondée sur trois dimensions importantes de l'acte d'enseigner : « le degré de contrôle de l'apprentissage, l'organisation du groupe et la médiatisation » (p. 30).

Les styles d'enseignement pourraient également servir à classer les pratiques. Viola (2007) présente, selon des auteurs différents, quatre classifications de styles. Les courants pédagogiques (béhavioriste, humaniste, cognitiviste et socioconstructiviste) seraient aussi un autre angle pour classer les pratiques pédagogiques. Des modèles d'enseignement tels que l'apprentissage par projets et l'apprentissage coopératif se situeraient dans le courant socioconstructiviste (Viola, 2007).

Ces quelques exemples, à partir d'adaptations appropriées, montrent la variété possible de typologies qui pourraient être faites des pratiques pédagogiques. Il faut aussi distinguer le déclaratif de ce qui est effectif. La pratique déclarée par les professeures et professeurs peut correspondre plus ou moins à la réalité. De plus, on pourrait distinguer dans la pratique pédagogique celle qui est prescrite de celle qui ne l'est pas. Par exemple, un programme pourrait prescrire un enseignement favorisant l'apprentissage par projets.

Dans la présente recherche, la « pratique pédagogique » correspond à toute intervention faite par l'enseignante ou l'enseignant afin de favoriser un certain apprentissage chez les élèves.

2.4 Objectif de la recherche

Les clarifications apportées aux principaux concepts contenus dans la question de recherche (« culture générale », « conception », « attente » et « pratique pédagogique ») permettent maintenant de préciser l'objectif de la recherche. Rappelons que la question de recherche est la suivante : Quelles sont les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs du collégial, leurs attentes à l'égard des étudiantes et étudiants et leurs pratiques pédagogiques pour la développer chez ces derniers ? L'objectif général de la recherche pour répondre à cette question consiste à mieux connaître les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs du collégial, leurs attentes à ce sujet à l'égard des étudiantes et étudiants et les pratiques pédagogiques déclarées visant le développement de cette culture.

Cet objectif cible trois objectifs spécifiques, comme autant de volets pertinents à l'analyse :

- 1) Cerner les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs de cégep.
- 2) Décrire et analyser leurs attentes quant à la formation à la culture générale de leurs étudiantes et étudiants.
- 3) Décrire et analyser les pratiques pédagogiques déclarées qui seraient déployées pour développer cette culture dans leur enseignement.

Ce dernier objectif spécifique limite l'investigation aux pratiques déclarées par des professeures et professeurs, même si elles peuvent correspondre plus ou moins à la réalité. Par exemple, certaines personnes pourraient surestimer leur effort pour

développer la culture générale des jeunes. De plus, l'effet de ces actions perçu sur le niveau de culture générale peut ne pas correspondre tout à fait à la réalité. Ces pratiques peuvent se présenter sous forme de stratégies ponctuelles (par exemple, faire un lien historique, illustrer par une œuvre un élément du cours) ou s'inscrire dans une approche pédagogique plus globale (par exemple, utiliser les ressources Internet, proposer un cours qui comprend un voyage dans un autre pays).

À partir de l'analyse et de l'interprétation de propos de professeures et professeurs portant sur les thèmes liés aux objectifs spécifiques, certains constats seront mis en évidence, expliqués, interprétés et discutés.

CHAPITRE 3

MÉTHODE DE RECHERCHE

Pour répondre à l'objectif général et aux objectifs spécifiques de cette thèse, la méthode retenue relève d'une recherche qualitative dans une perspective descriptive. Ce choix méthodologique a mené à retenir l'entrevue comme méthode de collecte de données. Afin de préparer les entrevues, en tenant compte des éléments de culture générale tels que définis dans le cadre conceptuel, un questionnaire a été élaboré pour

- 1) établir des catégories de professeures et professeurs afin de sélectionner celles et ceux conviés en entrevue ; 2) déterminer les personnes invitées aux entrevues ; 3) et préparer le protocole d'entrevue.

Les résultats finaux proviennent des données des entrevues. Pour le questionnaire, d'une part, et l'entrevue, d'autre part, l'échantillon est décrit, le processus d'élaboration et de validation est présenté, une description en est faite, le déroulement est précisé et le processus d'analyse des données est exposé. Par la suite, la rigueur de la démarche est cernée. Enfin, les aspects déontologiques sont traités.

3.1 Choix méthodologiques

L'objectif de cette recherche qualitative vise à connaître l'éventail des conceptions de professeures et professeurs du collégial à propos de la culture générale, leurs attentes quant à la culture générale de leurs étudiantes et étudiants et

les pratiques pédagogiques déclarées mises en œuvre pour la développer chez ces derniers. Le panorama souhaité relève d'une perspective descriptive. Pour faire le choix des sujets invités aux entrevues et pour élaborer le protocole d'entrevue, nous avons utilisé les données d'un questionnaire. Ces données ont fait l'objet d'analyses qualitatives et quantitatives, alors que l'analyse des données des entrevues est de nature qualitative.

L'utilisation du questionnaire vise trois buts : 1) établir des catégories de professeures et professeurs pour sélectionner les personnes conviées aux entrevues ; 2) déterminer les personnes invitées aux entrevues ; 3) recueillir des informations concernant les trois objectifs spécifiques de la recherche afin de préparer le protocole d'entrevue. La diversité des points de vue est assurée par la création de catégories de professeures et professeurs. Le choix des personnes participant aux entrevues vise une représentation de toutes les catégories retenues.

L'idée de catégorie se rapproche d'une certaine manière du terme « profil » qui renvoie à deux sens principaux. Le premier fait référence à un ensemble de caractéristiques propres à un individu. Il peut alors être question, par exemple, du profil psychologique, médical ou génétique d'une personne. Selon un second sens, il s'agit d'une série de caractéristiques propres à un groupe d'individus. Le profil fait alors partie d'un ensemble portant sur un aspect humain. Par exemple, dans une certaine conception des capacités cognitives, un ensemble de profils basés sur les sens peut être utilisé : visuel, auditif et kinésique. On peut aussi parler de grands types de caractères en faisant référence à des profils tels que mélancolique, atrabilaire, bilieux et sanguin. Dans ces deux exemples, les profils sont des cas-types. C'est dans ce deuxième sens que les catégories utilisées ici sont appréhendées, soit une série de caractéristiques que possède un groupe d'individus. Les critères pour établir les catégories sont indiqués plus loin. Selon l'objet, la classification peut être de nature

hiérarchique ou non. Par exemple, la taxonomie est une forme de classification hiérarchique. Dans la présente recherche, il n'y a pas de hiérarchie entre les catégories proposées, c'est-à-dire que la classification se situe à un seul niveau. Elle se rapproche d'une recherche de typologie où certaines caractéristiques définissent un ensemble d'objets.

Les réponses au questionnaire ont aussi servi à préparer les protocoles d'entrevue. Ainsi, à la suite du constat que des membres du personnel enseignant peuvent rencontrer des difficultés à distinguer la culture générale d'autres expressions voisines telles que la formation générale, s'assurer que les personnes rencontrées traitent bien de la culture générale a été un souci constant.

L'entrevue, souscrit à une approche dite qualitative au sens de Van der Maren (1995/1996) quand il précise que l'entrevue a pour but d'« obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p. 312). L'entrevue vise à recueillir des informations plus précises sur les trois volets de l'objectif de recherche : les conceptions de la culture générale, les attentes à l'égard des étudiantes et étudiants et les pratiques pédagogiques déclarées qui favoriseraient le développement de cette culture.

La présente recherche s'associe à la recherche qualitative. Paillé (1996/2004) apporte à son sujet les précisions suivantes :

L'expression *recherche qualitative* désigne toute recherche empirique en sciences humaines et sociales répondant aux cinq caractéristiques suivantes : 1) la recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive, 2) elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large, 3) elle inclut une cueillette de données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification,

voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents, 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique, et 5) elle débouche sur un récit ou une théorie (et non une démonstration). (p. 226)

Toujours selon Paillé (1996/2004), l'approche qualitative suppose, en général, que les données soient des discours ou des comportements pour en dégager le sens ou les sens principaux pour favoriser une meilleure compréhension du phénomène observé.

Les entrevues effectuées s'inscrivent dans une démarche progressive, c'est-à-dire qu'au fur et à mesure que les informations sont recueillies auprès des sujets, des analyses sont effectuées et des ajustements sont apportés pour obtenir les informations auprès des autres sujets (Deslauriers, 1997). Cette perspective a guidé la réalisation des entrevues. Toutefois, le protocole de départ n'a subi que de légères modifications à la suite des premières entrevues. Il a été décidé d'utiliser des entrevues semi-dirigées. Pour ce faire, il est essentiel d'avoir une bonne connaissance du sujet et de savoir quelles informations sont à recueillir (Poupart, 1997). Le style d'entrevue est semi-dirigé pour laisser l'occasion aux personnes interrogées d'ajouter des informations pertinentes au regard des objectifs poursuivis. Le mode d'investigation et le but visé se rapprochent de l'« entretien centré » (Boutin, 1997). Les principales caractéristiques énoncées par Boutin pour ce type d'entretien sont les suivantes : « liberté de l'interviewé circonscrit par plusieurs thèmes : les questions peuvent ne pas être formulées à l'avance » (p. 26). Les entrevues prévues portent sur la question de la culture générale au regard de trois thèmes : conceptions, attentes et pratiques pédagogiques. Les personnes retenues connaissent d'avance les thèmes, sans avoir reçu les questions. Des questions ouvertes sont privilégiées. Aux questions principales s'ajoutent des questions de relance afin de faire préciser les propos tenus en cours d'entrevue.

Cette recherche est de type qualitatif. Les résultats proviennent d'entrevues semi-dirigées auprès d'un échantillon de personnes qui ont répondu au questionnaire et non d'une population donnée. C'est une recherche dont le but final consiste à produire des résultats synthétisant les propos sur trois thématiques (Van Maanen, 1979/1983). Certes, une collecte de données ayant l'envergure de celle qui a été effectuée avec le questionnaire pour préparer des entrevues n'est pas commune. Elle nous a permis de mener des entrevues de qualité.

C'est à partir des informations recueillies à l'aide des entrevues qu'il a été possible de décrire comment des membres du corps professoral conçoivent la culture générale, perçoivent sa qualité chez les jeunes du cégep et tentent de la développer. Il pourrait y avoir un écart entre, d'une part, leurs dires et, d'autre part, leurs pensées et leurs pratiques réelles, sans pour autant douter de leur sincérité. La question de la culture générale, par son ampleur, suppose que les opinions exprimées ne sont pas immuables. Leurs conceptions sont donc celles qu'ils évoquent au moment où ils répondent aux questions par un exercice de réflexion qui s'engage souvent sur des aspects qui n'ont pas toujours été réfléchis préalablement d'une manière systématique. En ce qui a trait aux pratiques, la description s'appuie sur ce qu'affirment les personnes interrogées et non sur une observation de leurs pratiques réelles.

Il importe de préciser que, pour une partie de la recherche, quatre collaborateurs se sont joints au chercheur : un professeur de mathématiques, un de philosophie et un autre de sociologie, tous trois du collège d'attache du chercheur (Cégep régional de Lanaudière à Joliette)¹³ et une autre professeure de sociologie du Collège Ahuntsic¹⁴.

¹³ Respectivement, Bernard Massé, André Baril et Raymond Lajoie.

¹⁴ Édith Gaudet.

Ces personnes ont collaboré à la validation des divers documents nécessaires à la collecte des données, à leur traitement et à leur analyse. Elles ont aussi réalisé des entrevues. Deux experts en mesure et évaluation et une experte dans le traitement des données qualitatives ont contribué à la rigueur de la démarche.¹⁵ Par ailleurs, le comité de direction de thèse a guidé et supervisé tout le déroulement de la recherche. Avant d'aborder plus en détails ce qui se rapporte au questionnaire et à l'entrevue dans les sections suivantes, nous rappelons dans le tableau ci-après les buts de leur utilisation respective.

Tableau 3.1 Buts de l'utilisation du questionnaire et de celle de l'entrevue

	Buts
Questionnaire	1) Établir des catégories de professeures et professeurs pour sélectionner les personnes invitées en entrevue. 2) Déterminer les personnes invitées aux entrevues 3) Recueillir des informations au regard des volets de l'objectif de recherche afin de préparer le protocole d'entrevue.
Entrevue	Recueillir des données approfondies sur les trois volets de l'objectif de recherche : les conceptions de la culture générale, les attentes à l'égard des étudiantes et étudiants et les pratiques pédagogiques qui favorisent le développement de cette culture.

3.2 Questionnaire

Dans cette section, le choix de l'échantillon est justifié, le processus d'élaboration et de validation du questionnaire présenté, l'instrument décrit, le déroulement de la passation précisé et la procédure d'analyse des données exposée.

¹⁵ Respectivement, Réjean Auger et Serge P. Séguin de l'Université du Québec à Montréal, et Jeanne Richer du Cégep de Trois-Rivières.

3.2.1 Questionnaire : échantillon

L'échantillon recherché, à la fois par le nombre de personnes et leurs caractéristiques, a permis de recueillir des informations qui reflètent la diversité des points de vue sur la culture générale : les conceptions, les attentes et la variété des moyens mis à l'œuvre pour la développer chez les jeunes. Pour ce faire, il s'est agi d'avoir des personnes provenant d'institutions aux caractéristiques différentes et enseignant dans diverses disciplines. Un seuil d'environ 180 personnes a été considéré suffisant pour que l'échantillon respecte la diversité souhaitée. L'échantillonnage se rapproche de celui par quotas et se base sur la participation de volontaires (Van der Maren, 1995/1996). Vingt-quatre collèges publics sur 48 et quatre institutions privées sur 34 ont été ciblés (annexe A). Le choix des institutions a tenu également compte des déplacements éventuels pour réaliser les entrevues ; c'est pourquoi ces collèges se situent essentiellement dans la région de Montréal et dans celle de Québec. Des 17 régions administratives du Québec, huit sont représentées : Capitale-Nationale, Estrie, Lanaudière, Laurentides, Laval, Mauricie, Montréal, Montérégie.

Le choix des collèges retenus tient compte, notamment, des éléments suivants : grands centres/régions, multiethnique/moins multiethnique, grand collège/petit collège, proportion élevée de jeunes forts/proportion moins élevée de jeunes forts. Les collèges non représentés sont essentiellement ceux qui sont très éloignés des deux grands centres métropolitains, par exemple Chicoutimi, Rimouski et Sept-Îles. Tous les cégeps de la région de Montréal et ceux de la région de Québec ont été contactés.

Les 279 personnes ayant répondu au questionnaire proviennent de toutes les régions administratives mentionnées précédemment. Elles enseignent dans 24 cégeps et dans trois collèges privés. Il y a 121 hommes et 120 femmes ; 38 personnes n'ont

pas indiqué leur sexe. Au regard des années d'expérience, les personnes participantes se partagent de la manière suivante : 42 ont peu d'expérience (1 à 5 ans) ; 87 possèdent une bonne expérience (6 à 15 ans) ; 62 sont chevronnées (16 à 25 ans) et 80 sont en fin de carrière (26 ans et plus). Elles représentent 64 disciplines différentes. Le tableau ci-après permet d'avoir une vue d'ensemble de la répartition à partir de regroupements de disciplines.

Tableau 3.2 Classification par familles de disciplines des personnes qui ont répondu au questionnaire

Groupe de familles	n.	%	Famille de disciplines	n.	%
Arts et lettres, et techniques d'art	51	18 %	Arts et lettres	34	12 %
			Techniques d'art	17	6 %
Sciences et techniques humaines	94	34 %	Sciences humaines	39	14 %
			Techniques humaines	55	20 %
Sciences et techniques de la nature	110	40 %	Sciences de la nature	61	22 %
			Techniques de la nature	49	18 %
Philosophie	19	7 %	Philosophie	19	7 %
Non indiquées	5	2 %	Non indiquées	5	2 %
Toutes les disciplines	279	100 %	Toutes les disciplines	279	100 %

À l'exception de la philosophie, sept familles de disciplines sont regroupées en trois grands groupes (Arts et lettres, et techniques d'art, sciences et techniques humaines, sciences et techniques de la nature). Cette classification tient compte des regroupements qui existent déjà dans les collèges. Il est difficile de classer la discipline « philosophie », car elle s'intéresse autant aux sciences humaines qu'aux recherches dans les sciences et les techniques de la nature. Elle est considérée ici dans une catégorie à part.

De par son nombre et sa répartition, l'échantillon est satisfaisant pour représenter, d'une part, les discours-types tenus sur la nature de la culture générale et les attentes à

l'égard des jeunes du cégep et, d'autre part, sur la variété des moyens déployés pour développer cette culture chez les jeunes.

3.2.2 Questionnaire : élaboration et validation

L'élaboration du questionnaire et son processus de validation se sont échelonnés sur plus d'une année (août 2002 - octobre 2003). L'élaboration s'est réalisée par étapes commençant par l'établissement d'un plan, puis la conception de versions successives avec validations multiples effectuées par les personnes collaborant à la recherche, par des experts à divers titres et par des personnes enseignant au collégial. Deux experts en mesure et évaluation ont validé le questionnaire quant à la forme, au fond et à sa capacité de fournir les informations voulues. Sept membres du corps professoral ont donné leur point de vue sur des sections du test et six autres ont effectué l'étude de lisibilité. Une conseillère pédagogique¹⁶ a aussi participé à cette étude. L'étude a confirmé que le questionnaire se complétait dans un temps raisonnable avec des consignes qui ne suscitaient pas d'interrogations pouvant nuire à la collecte des données.

Pour bâtir le questionnaire, des aspects dégagés lors de l'analyse théorique de l'expression « culture générale » (dimensions, domaines et finalités) ont été pris en compte. Des écrits du ministère de l'Éducation concernant la réforme de l'enseignement collégial (notamment, Direction générale de l'enseignement collégial, 1994), certains devis de la formation générale et des formations spécifiques ont été consultés, des documents touchant la réforme du primaire (MEQ, 2001a) et du

¹⁶ André Cantin, Cégep régional de Lanaudière à Joliette.

secondaire (MEQ, 2002)¹⁷ également. La formulation des items a été grandement inspirée par les devis des programmes du collégial. Il était présumé que, dans les devis, plusieurs buts, objectifs et énoncés de compétence apparentés à la culture générale seraient retrouvés.

L'intention était de demander aux professeures et professeurs participants d'évaluer un grand nombre d'énoncés afin de couvrir le plus largement possible le champ de la culture générale. Toutefois, pour assurer un retour des questionnaires, il a fallu sacrifier quelque peu l'exhaustivité, tout en s'assurant que les aspects essentiels n'en souffrent pas trop. Les items ne sont pas répartis au hasard. En effet, dès le départ, le questionnaire a été divisé en quatre sections liées aux domaines de la culture générale, prenant en compte le fait qu'une présentation par grands domaines serait moins rébarbative aux personnes répondantes potentielles.

Quatre membres du corps professoral ont été consultés sur des parties de la première section du questionnaire touchant des énoncés susceptibles d'être choisis comme caractéristiques de la culture générale. Ces personnes consultées enseignaient dans les disciplines suivantes : philosophie, sociologie, anglais et techniques d'éducation spécialisée. Elles devaient indiquer si les énoncés dans la partie qui concernait de près leur discipline étaient à conserver, à modifier ou à rejeter. Voici un tableau qui est une illustration partielle du document remis :

¹⁷ Ce sont les documents disponibles au moment de la recherche.

Tableau 3.3 Illustration partielle du document de consultation sur la première section du questionnaire

ÉVALUATION	Enquête dans le réseau				Votre évaluation		
	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la cult. générale	À conserver	À modifier	À rejeter
ÉNONCÉS							
PARTIE I ASPECTS GÉNÉRAUX							
TRAITEMENT DE L'INFORMATION							
1. Faire preuve de curiosité intellectuelle							
2. Suivre l'actualité à partir de plusieurs sources d'information							
3. Savoir chercher les sources d'information appropriées							

À la mi-juin 2003, trois personnes enseignant au cégep (physique, techniques d'éducation spécialisée et horticulture) ont expérimenté et évalué une version de deux questions qui visaient à préciser la définition de la culture générale. Elles devaient, à la première question, choisir cinq énoncés parmi 17 portant sur des caractéristiques de la culture générale et à la deuxième question, un même nombre d'énoncés parmi 21 portant sur les finalités. Les réserves qu'elles ont émises indiquaient qu'il fallait apporter des modifications aux deux questions. Par exemple, elles ont signalé qu'il était difficile pour elles de faire des choix. Un travail critique a permis de réduire le nombre d'énoncés tout en conservant une représentativité acceptable au regard des catégories retenues. Il a d'ailleurs fallu remanier les catégories afin qu'elles soient moins nombreuses. La première question a été scindée en deux nouvelles questions. Dans la version finale, la première (qui se retrouve dans la deuxième section du questionnaire) ne porte que sur une liste de quatre items, tandis que la deuxième (troisième section du questionnaire) sur une liste de 12 items. Les commentaires ont

permis de comprendre que le terme « utilité », associé à la culture générale, n'était pas très clair. La question portant sur les finalités (quatrième section du questionnaire) a donc été clarifiée en utilisant plutôt le terme « finalité ». La rédaction des dernières versions du questionnaire a été effectuée au début du mois d'août 2003.

À la fin du mois d'août et au début de septembre 2003, une étude de lisibilité auprès de sept membres du corps enseignant a été effectuée : quatre professeurs du Cégep régional de Lanaudière à Joliette (un professeur de techniques administratives, un en soins infirmiers, un en littérature, un en physique) et trois de sciences humaines du Collège Ahuntsic (dont une nouvelle collaboratrice dans la recherche, professeure de sociologie). Il s'agissait de vérifier si le questionnaire pouvait être complété en un maximum de 30 minutes. Tous ont répondu au questionnaire dans ce laps de temps. Pourtant, il leur était demandé d'évaluer ce questionnaire tout en y répondant, ce qui, en principe, augmentait la durée de passation. Dans l'ensemble, les consignes ont été considérées comme étant suffisamment claires. Des personnes ont signalé certaines difficultés à répondre à des items ou certaines imprécisions dans quelques énoncés. Des modifications ont alors été apportées pour tenir compte des commentaires. Une analyse des réponses au questionnaire montrait qu'il y avait une diversité assez grande dans les réponses pour pouvoir envisager l'émergence de catégories de professeures et professeurs. Par contre, quatre personnes sur les sept ont eu l'impression de ne pas pouvoir exprimer suffisamment leur conception de la culture générale. Il a donc été décidé d'insérer dans la version finale du questionnaire une cinquième section ouverte qui offrirait la possibilité de préciser les conceptions.

Au début de septembre 2003, une conseillère pédagogique a suggéré des corrections ; elle a surtout signalé un problème avec les énoncés associés aux éléments faisant partie de l'expérience de vie. Il était demandé d'indiquer si l'énoncé était l'objet d'un apprentissage à l'intérieur des cours enseignés. La formulation de

l'énoncé au passé pouvait susciter une certaine incompréhension. Ainsi, à l'énoncé « Avoir fréquenté quelques expositions de peinture ou visité quelques musées », la personne pouvait difficilement répondre que cela était un objet d'apprentissage dans son cours. Quatre énoncés portaient initialement sur les expériences de vie. Trois ont été transformés en énoncés se rapportant aux attitudes et le quatrième a été éliminé, car, en le transformant en un énoncé d'attitude, il devenait identique à un autre. À la fin de septembre 2003, deux experts en mesure et évaluation ont jugé que la forme du questionnaire était appropriée pour atteindre les objectifs poursuivis. Le tableau 3.4 résume la démarche de validation.

Tableau 3.4 Étapes de validation du questionnaire

Étapes	Personnes-ressources
1. Élaboration du plan	Collaboratrice et collaborateurs
2. Analyse des devis	Collaboratrice et collaborateurs
3. Élaboration du document	Collaboratrice et collaborateurs
4. Validation de contenu	Sept professeures et professeurs
5. Validation méthodologique	Deux experts en mesure et évaluation
6. Étude de lisibilité	Sept professeures et professeurs Une conseillère pédagogique

La rédaction de la version finale du questionnaire s'est terminée à la mi-octobre 2003.

3.2.3 Questionnaire : description

Le questionnaire (Annexe B), qui peut être complété en moins de 30 minutes, comprend cinq sections. Les quatre premières sont composées de questions fermées. La première section porte sur les éléments pouvant faire partie de la culture générale. Les deuxième, troisième et quatrième sections visent à faire préciser les définitions de la culture générale. Dans ces trois sections, il est demandé de choisir les énoncés qui répondent à la question posée. L'idée d'inciter à faire un choix, par ordre

répondent à la question posée. L'idée d'inciter à faire un choix, par ordre d'importance, parmi les énoncés proposés a cependant été explorée, mais elle a été abandonnée pour garder une certaine aisance à répondre au questionnaire et cela, dans un temps relativement court. La possibilité d'indiquer des énoncés qui n'étaient pas dans les listes, mais qui seraient des choix pour les personnes répondantes, a aussi été envisagée. Finalement, pour forcer à choisir et pour faciliter l'analyse des réponses, cette option a été délaissée. L'idée de demander de répondre sans prendre trop de temps afin de connaître l'opinion qui émerge spontanément a été discutée. La consigne aurait pu être formulée ainsi : « Choisir les éléments qui vous viennent immédiatement à l'esprit ». L'étude de lisibilité a cependant montré que les personnes pouvaient répondre assez rapidement, de sorte que la consigne ne s'avéra pas nécessaire. Une dernière section invite les personnes répondantes à préciser leur conception de la culture générale au cas où les sections précédentes leur donneraient l'impression de l'avoir fait d'une manière insatisfaisante. Enfin, à la dernière page du questionnaire se trouve une offre de participer aux entretiens.

3.2.3.1 Section I : éléments de culture générale

La première section porte sur les éléments pouvant faire partie de la culture générale. Les critères de classification des items (Annexe C) comprennent deux grandes catégories qui se rapportent aux définitions de la culture générale : les domaines de la culture générale dans lesquels s'insèrent les items et les dimensions de la personne auxquelles les items font appel. De plus, en s'appuyant surtout sur la formation commune au collégial, est pris en compte le moment où les jeunes devraient maîtriser le contenu de l'énoncé, afin de refléter l'évolution de leur formation à cet ordre d'enseignement. Cette section est constituée d'une liste de 64 énoncés pouvant se rapporter à une caractéristique d'une personne cultivée : par exemple, faire preuve de curiosité intellectuelle, communiquer dans une deuxième langue, identifier quelques caractéristiques propres à chacune des grandes religions

dans le monde, assister à au moins quatre spectacles par année (théâtre, danse, concert, ...). Pour chaque énoncé, les personnes répondantes évaluent quatre aspects : le premier est lié aux pratiques pédagogiques, les deux suivants se rapportent aux attentes et le dernier se rattache aux conceptions de la culture générale. Il s'agit de se prononcer sur les énoncés au regard des quatre questions suivantes : L'énoncé est-il oui (**O**) ou non (**N**) :

- L'objet d'un apprentissage dans un de vos cours ?
- Une de vos attentes en termes d'exigence vis-à-vis des nouveaux élèves ?
- Une de vos attentes en termes d'exigence pour les élèves qui terminent le collégial ?
- Une caractéristique de la culture générale ?

La question qui porte sur le fait que l'énoncé soit ou non une des caractéristiques de la culture générale est placée en dernier, par crainte que, pour quelques professeurs et professeurs, une réponse négative donne l'impression, malgré les directives, qu'il n'est pas nécessaire de répondre aux trois autres questions.

La deuxième et la troisième questions servent à extraire une première série d'attentes à l'égard des jeunes (à l'entrée du cégep et à la sortie). Vis-à-vis de ces attentes, une difficulté se pose ici : la durée des études varie selon le secteur d'études (préuniversitaire ou technique). En effet, la durée des études préuniversitaires est idéalement de deux ans et celles en techniques, de trois ans. Dans la réalité, la durée des études se prolongent pour un grand nombre de jeunes des deux secteurs, ce qui atténue l'effet de cet écart.

Pour arriver à classer chacun des items, il a donc fallu procéder à plusieurs essais avec diverses grilles. L'annexe D fournit le classement de chacun des items et l'annexe E, le tableau de spécification des 64 items. Il ne semble guère possible, avec

une soixantaine de questions, de tenir compte d'une manière exhaustive de toutes les caractéristiques de la culture générale et de tous les niveaux de maîtrise de cette culture. Néanmoins, l'exercice a permis de rédiger des énoncés assez représentatifs des principales caractéristiques à évaluer.

3.2.3.2 Section II : nature de la culture générale

Dans la section II, un choix est à faire parmi les quatre dimensions de la personne révélées par l'analyse des définitions de la culture générale : connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et expériences de vie. Il est possible de choisir plus d'une dimension.

3.2.3.3 Section III : traits particuliers de la culture générale

La troisième section porte aussi sur des caractéristiques descriptives, mais en cherchant à tracer les traits particuliers relevant de la nature même de la culture générale. La liste présentée est la suivante :

- 1 - Correspond à un ensemble structuré
- 2 - Correspond à un ensemble constamment réorganisé
- 3 - Appartient à tous les domaines
- 4 - Appartient à des domaines spécifiques
- 5 - Fait référence au patrimoine
- 6 - Fait référence au monde contemporain
- 7 - Comprend seulement des éléments jugés essentiels
- 8 - Comprend des éléments jugés non essentiels
- 9 - Est transférable à d'autres domaines
- 10 - Est non transférable à d'autres domaines
- 11 - Est un ensemble d'éléments que maîtrise un lecteur compétent
- 12 - Est un ensemble d'éléments que maîtrise une personne instruite

Les éléments sont appariés selon les critères suivants :

Niveau d'organisation (1-2)
Généralité/spécialité (3-4)
Passé/présent (5-6)
Essentiel/non essentiel (7-8)
Importance en elle-même/importance en lien avec d'autres connaissances (9-10)
Niveau de maîtrise (11-12)

Pour cette section et la suivante, la personne répondante a à limiter son choix pour mieux cerner ce qui, selon elle, caractérise le plus la culture générale. Dans cette section, le choix se limite à trois caractéristiques.

3.2.3.4 Section IV : éléments correspondant à une finalité

La quatrième section vise les finalités de la culture générale. Il y a une distinction à apporter entre les utilités inscrites dans les définitions et celles que les auteurs anticipent du fait de posséder une culture générale. Les finalités retenues pour le questionnaire sont les utilités explicitement intégrées aux définitions de la culture générale.

Les finalités se subdivisent en deux groupes : le premier comprend les éléments se rapportant à la personne en tant qu'individu et le deuxième ceux qui sont profitables à la personne en relation avec les autres. Ces éléments sont répartis en trois catégories. Les deux premières font référence à une dimension de la personne qui relève soit d'une habileté, soit d'une attitude. La troisième catégorie se rapporte à un résultat qui semblait ne pas entrer clairement dans l'une ou l'autre des dimensions. Par exemple, « une vie agréable » n'est ni une habileté ni une attitude. Le classement des items et le tableau de spécification se trouvent à l'annexe F. Dans le questionnaire, tous ces éléments sont distribués au hasard. Le choix se limite à quatre.

3.2.3.5 Section V : précisions des personnes répondantes

La dernière section invite les personnes répondantes à préciser ou à compléter leurs conceptions de la culture générale. Le questionnaire vise donc à déterminer les définitions privilégiées par les membres du corps professoral collégial parmi les diverses définitions de la culture générale qui ont cours dans le milieu de l'enseignement, à produire une première série d'attentes à l'égard des jeunes (à l'entrée et à la sortie du cégep) et à esquisser dans quelles sphères de la culture générale les moyens sont déployés pour développer cette culture au cégep.

3.2.4 Questionnaire : déroulement

À la mi-octobre 2003, pour chaque institution sélectionnée, les personnes qui coordonnent les départements ont reçu une lettre (Annexe G) faisant part du projet et du besoin que des gens de leur département répondent au questionnaire. Trois exemplaires du questionnaire complétaient le courrier envoyé. Le questionnaire était accompagné d'une lettre (Annexe H) qui expliquait le projet et qui invitait les personnes à participer à une entrevue. Les sites Internet des différents collèges ont permis de retracer les listes de départements, sinon elles ont été obtenues en faisant une demande par courriel. Certes, il a pu y avoir quelques oublis, mais presque tous les départements ou, dans certains collèges, les comités de programme ont été rejoints ; 545 envois postaux ont été effectués.

Outre cet envoi postal généralisé, pour garantir l'atteinte du nombre visé de 180 personnes répondantes, une semaine après la date de remise indiquée dans le premier envoi, une lettre et une copie du questionnaire ont été envoyées par la poste aux départements où aucun questionnaire complété n'avait été retourné. Au moment du deuxième envoi, nous avons reçu 140 questionnaires. Dans les jours suivants, une trentaine de questionnaires se sont ajoutés. Au total, 280 questionnaires nous sont

parvenus, dépassant largement le seuil fixé. Un seul a dû être rejeté parce qu'il a été complété collectivement.

3.2.5 Questionnaire : processus d'analyse des données

Le nombre de personnes qui ont répondu au questionnaire a dépassé les attentes. Étant donné son ampleur, le recours à une analyse factorielle de correspondances multiples a été envisagé pour la partie portant sur les éléments de la culture générale. Ce type d'analyse permet de détecter des liens parmi un ensemble d'items. Toutefois, les experts en mesure et évaluation ont anticipé quelques difficultés, notamment, le fait qu'il y ait un trop grand nombre d'items au regard de l'échantillon prévu. Une des voies possibles a été alors de procéder à une analyse factorielle sur un choix d'énoncés comme étant les plus pertinents pour créer les catégories. Finalement, au regard de la nécessité de sélectionner les personnes qui participeraient aux entrevues, l'avenue à la fois simple et éclairante a été de créer des catégories théoriques. Les dimensions de la personne considérées comme faisant partie de la culture générale ont servi à classer les professeures et professeurs répondants. Ces dimensions sont les suivantes : connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et expériences de vie. Les catégories créées sont présentées plus loin.

Il n'était pas prévu d'avoir un nombre si élevé de répondantes et répondants ayant des caractéristiques aussi variées (par exemple en ce qui a trait aux disciplines enseignées). Ces conditions permettent d'envisager une analyse des données avec une visée de généralisation prudente. Toutefois, cette analyse ne s'inscrit pas ici dans les objectifs poursuivis par la présente recherche.

Les collaborateurs et la collaboratrice ont participé à la saisie des données quantitatives et qualitatives provenant des questionnaires et à l'analyse de ces

données. Les résultats des analyses statistiques ont servi à s'assurer que le groupe de personnes participant aux entrevues soit le plus représentatif possible du groupe qui a répondu au questionnaire.

3.3 Entrevue

En ce qui concerne l'entrevue, l'ordre de présentation est similaire à celui du questionnaire : description de l'échantillon retenu, présentation du processus d'élaboration et de validation du protocole, précision sur le déroulement des entrevues et explication du procédé d'analyse.

3.3.1 Entrevue : échantillon

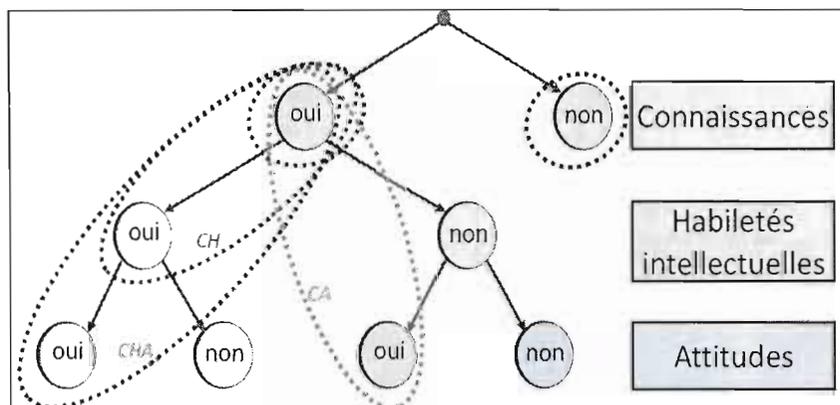
Parmi les 279 personnes ayant répondu aux questionnaires, 57 personnes de 20 collèges différents ont manifesté leur intérêt à participer aux entrevues en remplissant l'espace réservé à cette fin à la dernière page du questionnaire. Le nouvel échantillon visé devait compter une vingtaine de personnes choisies parmi celles qui étaient prêtes à participer aux entrevues.

L'échantillonnage est intentionnel, car il comporte des cas typiques qui ont été déterminés à l'avance, c'est-à-dire basés sur les catégories dégagées lors de la première étape (Deslauriers, 1991). Les catégories de professeures et professeurs sont basées sur la réponse à la section II du questionnaire portant leur choix quant aux dimensions qu'ils incluent dans la culture générale.

L'analyse des correspondances multiples fournit des regroupements sous-jacents à partir de données. Nous n'avons pas choisi cette méthode, même si elle permet d'établir des catégories de personnes, car ces catégories émergeaient du cadre

conceptuel. Les dimensions (connaissances, habiletés et attitudes) étaient pour nous des critères incontournables pour choisir les personnes qui participeraient aux entrevues. Ces critères permettaient d'établir, vu le nombre restreint de personnes qui seraient interviewées, quelques catégories où il était possible d'avoir des sujets. Les professeurs et professeurs ont été classés dans diverses catégories en fonction du fait qu'ils considéraient explicitement telle ou telle dimension comme faisant partie de la culture générale. Par exemple, une personne pour qui seulement les connaissances font partie de la culture générale se situe dans la catégorie C ; une personne pour qui la culture générale comprenait les connaissances, les habiletés et les attitudes est classée dans la catégorie CHA. Ainsi, cinq catégories ont été retenues : connaissances, habiletés intellectuelles et attitudes (CHA), connaissances et habiletés (CH), connaissances et attitudes (CA), connaissances (C), connaissances exclues (N-C). Comme il sera précisé un peu plus loin, étant donné que le nombre restreint de personnes qui ont indiqué que les connaissances étaient exclues et le nombre limité de personnes qui seraient invitées aux entrevues, il n'est pas apparu vraiment utile de faire des subdivisions telles que habiletés (H), attitudes (A) ou habiletés et attitudes (HA). Le schéma suivant illustre la formation des catégories.

Figure 3.1 Formation des catégories de personnes



L'échantillon de personnes varie aussi au regard des aspects suivants : sexe, expérience et discipline. La réduction du nombre de déplacements du chercheur et des collaborateurs ainsi que la distance à parcourir ont aussi été prises en compte dans le choix des personnes à contacter pour les entrevues.

À la mi-avril 2004, la plus grande partie des contacts a été faite par courriel à l'aide d'un guide d'invitation que nous avons élaboré (Annexe I). Le courriel s'est avéré un excellent moyen pour rejoindre les personnes. La plupart des personnes ciblées ont accepté. Deux professeurs ne pouvaient pas participer à l'entrevue, l'un pour cause de retraite et l'autre pour raison de santé. Une dizaine de personnes n'ont pu être rejointes. La banque de personnes désireuses de participer a permis de combler ces manques, en tenant compte des critères de sélection. Les entrevues se sont déroulées en avril, mai et juin 2004. Deux autres entrevues ont été réalisées en novembre 2004 afin d'avoir un échantillon plus représentatif au regard des catégories. En fin de compte, 21 personnes de douze institutions ont participé aux entrevues.

Les réponses à la section II du questionnaire ont permis d'établir les catégories basées sur les dimensions que les personnes répondantes considéraient comme faisant partie de la culture générale. Afin de ne pas multiplier le nombre de catégories, la dimension « expériences de vie », qui est aussi la moins signalée dans le recensement des écrits, n'a pas été retenue. Le tableau 3.5 aide à comparer, en tenant compte des catégories, les personnes qui ont répondu au questionnaire (Toutes), les personnes non disponibles pour les entrevues (Non à l'entrevue), les personnes disponibles pour les entrevues (Oui à l'entrevue) et les personnes interviewées (Échantillon). Les cinq catégories retenues sont : connaissances, habiletés intellectuelles et attitudes (CHA), connaissances et habiletés (CH), connaissances et attitudes (CA), connaissances (C), connaissances exclues (N-C).

Tableau 3.5 Catégories : comparaison selon les divers regroupements de personnes

Regroupe- ments Catégories	Toutes	Non à l'entrevue	Oui à l'entrevue	Échantillon
CHA	106 (38%)	82 (37%)	24 (42%)	8 (38%)
CH	54 (19%)	44 (20%)	10 (18%)	5 (24%)
CA	38 (14%)	28 (13%)	10 (18%)	3 (14%)
C	68 (25%)	58 (26%)	10 (18%)	4 (19%)
N-C	11 (4%)	8 (4%)	3 (5%)	1 (5%)
Total	277* (100%)	220 (100%)	57 (100%)	21 (100%)

* Deux personnes non répondantes.

À première vue, des conclusions similaires pourraient être tirées en comparant les choix de catégories des personnes qui ne sont pas venues à l'entrevue (qu'elles en aient exprimé le souhait ou non) avec les choix des personnes venues à l'entrevue, comme le montre le tableau 3.6 :

Tableau 3.6 Catégories : comparaison entre l'échantillon et les personnes qui ne sont pas venues aux entrevues.

Regroupe- ments Catégories	N'ont pas été interviewées	Échantillon (ont été interviewées)
CHA	94 (37%)	8 (38%)
CH	49 (20%)	5 (24%)
CA	35 (14%)	3 (14%)
C	64 (25%)	4 (19%)
N-C	10 (4%)	1 (5%)
Total	256 (100%)	21 (100%)

Pour renforcer ces affirmations, nous avons calculé la statistique khi-carré dans les deux cas. Rappelons qu'intuitivement, le khi-carré mesure la distance entre les deux groupes étudiés pour les catégories choisies (CHA, CH, ...); plus le khi-carré est bas, plus les deux groupes pourront être perçus comme se ressemblant pour leur choix de catégories. Plus techniquement, l'hypothèse nulle est qu'« il n'y a pas de

différence entre les deux groupes pour le choix des catégories ». Comme le nombre de degrés de liberté est de $(2-1) \text{ colonnes} \times (5-1) \text{ rangées} = 4$, pour rejeter l'hypothèse nulle à un seuil de 5%, il faudrait que le khi-carré calculé soit plus grand que 9,5. Or les deux khi-carré sont respectivement 2,92 et 0,54. Il n'y a donc aucune difficulté à admettre que l'autre hypothèse (« il y a une différence entre les deux groupes ») est rejetée. Nous pouvons continuer notre étude des interviews avec une certaine confiance : tant les personnes qui voulaient venir à l'entrevue, que les personnes qui ont été interviewées ont une conception semblable aux personnes qui ne voulaient pas venir aux entrevues en ce qui concerne les diverses catégories de la culture générale.

Nous devons admettre que, dans le premier cas (« non à l'entrevue » comparée à « oui à l'entrevue »), il y a une cellule (rangée NC, colonne « oui à l'entrevue ») dont l'effectif théorique a une valeur inférieure à 5. Dans le second cas (« n'ont pas été interviewées » comparée à « ont été interviewées »), il y a trois cellules, toutes dans la colonne « ont été interviewées » où la valeur est inférieure à 5. Nous avons tout de même procédé au calcul des deux khi-carré puisque notre but était plutôt d'appuyer notre première analyse portant sur les pourcentages à l'effet que les groupes étaient comparables plutôt que d'en faire une preuve statistique irréfutable.

Le groupe des personnes interviewées (l'échantillon) est considéré comme représentatif du groupe de personnes ayant répondu au questionnaire puisqu'il respecte assez bien la proportion de chacune des catégories observées pour l'ensemble des personnes qui ont répondu à la section II du questionnaire. Les deux seules différences notables entre les personnes qui ont accepté de participer aux entrevues et celles qui n'ont pas exprimé ce désir sont que la proportion de la catégorie « Connaissances, habiletés et attitudes » est plus grande chez les premières et que cette proportion est moins importante dans la catégorie « Connaissances ».

Il importe aussi d'examiner l'échantillon au regard d'autres caractéristiques que sont le sexe, l'expérience, les familles de disciplines. Des tableaux indiquent les proportions vis-à-vis de chacune de ces caractéristiques quant aux personnes ayant répondu au questionnaire, aux personnes qui n'ont pas exprimé leur désir de participer aux entrevues, aux personnes qui ont exprimé ce désir et à celles qui ont été interviewées. Il aurait été possible de réaliser les khi-carré au regard de chacune des caractéristiques, cependant, en examinant les pourcentages, il nous a semblé que la représentativité des personnes interviewées était assurée en ce qui concerne les personnes qui ont répondu au questionnaire. Tout en considérant qu'une recherche qualitative n'exige pas cette représentativité dans une perspective de généralisation.

En ce qui a trait au sexe d'une personne, l'échantillon se compare aisément au bassin des personnes qui ont accepté de participer aux entrevues (tableau 3.7). Il y a une légère surreprésentation des hommes par rapport aux femmes comparativement aux 241 personnes qui ont mentionné leur sexe.

Tableau 3.7 Sexe : comparaison selon les divers regroupements de personnes

Regroupe- ments Sexe	Toutes	Non à l'entrevue	Oui à l'entrevue	Échantillon
Hommes	50%	48%	58%	57%
Femmes	50%	52%	42%	43%

Selon le tableau 3.8, les personnes ayant entre 6 et 25 ans d'expérience sont proportionnellement plus nombreuses à avoir offert leur participation aux entrevues. L'échantillon reste, malgré une inversion entre les 6 à 15 ans et les 26 ans et plus, assez près du groupe qui a accepté de participer aux entrevues.

Tableau 3.8 Expérience : comparaison selon les divers regroupements de personnes

Regroupements Années d'expérience	Toutes	Non à l'entrevue	Oui à l'entrevue	Échantillon
1 à 5 ans	15%	16%	12%	14%
6 à 15 ans	31%	30%	37%	29%
16 à 25 ans	22%	21%	26%	24%
26 ans et plus	29%	30%	23%	33%
Non indiquées	3%	3%	2%	0%
Tous	100%	100%	100%	100%

Selon le tableau 3.9, l'échantillon est proportionnellement plus nombreux dans la famille de disciplines des arts et lettres et les techniques associées par rapport aux membres du corps professoral qui ont accepté d'y participer. En contrepartie, ils sont proportionnellement beaucoup moins nombreux dans les sciences et techniques de la nature. Les différences entre les personnes ayant accepté d'être interviewées et l'échantillon sont moindres en sciences et techniques humaines et en philosophie. L'échantillon s'avère donc représentatif en ce qui concerne les familles de disciplines puisqu'il respecte assez bien, en proportion, la répartition du groupe qui a accepté de participer aux entrevues, sauf en techniques de la nature où aucune personne y enseignant n'a pu être interviewée.

Tableau 3.9 Familles de disciplines : comparaison selon les divers regroupements de personnes

Regroupements Familles de disciplines	Toutes	Non à l'entrevue	Oui à l'entrevue	Échantillon
Arts et lettres	12%	10%	19%	29%
Techniques d'art	6%	5%	9%	19%
Sciences humaines	14%	14%	16%	14%
Techniques humaines	20%	19%	23%	19%
Sciences de la nature	22%	23%	18%	14%
Techniques de la nature	18%	20%	9%	0%
Philosophie	7%	7%	7%	5%
Non indiquées	2%	2%	0%	0%
Toutes les disciplines	100%	100%	100%	100%

Le tableau 3.10 indique les disciplines dans lesquelles enseignent les personnes composant l'échantillon.

Tableau 3.10 Classification par disciplines des personnes composant l'échantillon

Arts et lettres	6
Français	1
Lettres	2
Anglais	1
Langues modernes	1
Cinéma	1
Techniques d'art	4
Graphisme	1
Dessin animé	1
Multimédia	1
Métier d'art	1
Sciences humaines	3
Sociologie	1
Psychologie	2

Techniques humaines	4
Criminologie	1
Technique de travail social	1
Tech. d'éducation spécialisée	1
Administration	1
Sciences de la nature	3
Biologie	2
Mathématiques	1
Techniques de la nature	0
Philosophie	1

Une vérification a été faite pour évaluer si les personnes qui ont manifesté leur disponibilité à participer aux entrevues ont répondu au questionnaire de manière

différente de celles qui ne l'ont pas manifestée. À la section I portant sur les 64 énoncés reflétant ce qui pourrait être inclus dans la culture générale (Annexe J), en moyenne, les premières ont répondu dans une plus grande proportion « oui » pour chacune des questions à l'ensemble des énoncés révélant ainsi que ces derniers seraient possiblement des éléments de culture générale, des exigences envers les élèves qui débutent au collégial ou qui terminent et enfin, des objets d'enseignement et d'apprentissage. Par contre, les personnes disponibles à l'entrevue associent moins les énoncés d'aspects généraux (transdisciplinaires) à des éléments de culture générale. Dans le domaine social, « Connaître la contribution des femmes au développement de la société » serait moins perçu comme un élément de culture générale. C'est du point de vue des attentes que les personnes disponibles se démarquent le plus. Elles auraient de plus grandes attentes envers les nouveaux élèves, en ce qui a trait aux aspects généraux et aux phénomènes humains et sociaux. Au sujet des sciences physiques et biologiques, les attentes sont plus grandes quant à la compétence à lire. À l'égard des finissantes et finissants, les attentes seraient supérieures en arts et lettres, en sciences humaines et dans les questions d'ordre historique et social que dans les domaines physiques et biologiques. Les personnes offrant leur disponibilité se démarquent également sur le plan des pratiques pédagogiques visant la culture générale qui seraient plus présentes en arts. En sciences physiques et biologiques, elles seraient plus actives en ce qui relève des questions historiques et sociales. Par contre, elles proposeraient moins d'activités impliquant les TIC et concernant la question des femmes que les personnes qui n'ont pas souhaité l'entrevue. Il demeure que les écarts constatés ne sont pas assez parlants pour affirmer qu'il y ait une différence significative entre toutes ces personnes.

Au regard de la section III portant sur des traits caractéristiques de la culture générale, comme le montre le tableau 3.11, il n'y a pas vraiment d'écart important entre les réponses des personnes disponibles et celles qui ne l'étaient pas. De plus,

l'échantillon respecte assez bien le groupe de personnes qui étaient disponibles pour l'entrevue.

Tableau 3.11 Section III du questionnaire : répartition des choix par les divers regroupements de personnes

Regroupements		Toutes	Non à l'entrevue	Oui à l'entrevue	Échantillon
Items					
1	Correspond à un ensemble structuré	34 (4%)	26 (4%)	8 (5%)	2 (3%)
2.	Correspond à un ensemble constamment réorganisé	146 (17%)	115 (17%)	31 (18%)	12 (19%)
3.	Appartient à tous les domaines	218 (26%)	174 (26%)	44 (26%)	16 (25%)
4.	Appartient à des domaines spécifiques	4 (0%)	4 (1%)	0 (0%)	0 (0%)
5.	Fait référence au patrimoine	58 (7%)	41 (6%)	17 (10%)	9 (14%)
6.	Fait référence au monde contemporain	46 (5%)	37 (6%)	9 (5%)	4 (6%)
7.	Comprend seulement des éléments jugés essentiels	23 (3%)	17 (3%)	6 (4%)	4 (6%)
8.	Comprend des éléments jugés non essentiels.	58 (7%)	48 (7%)	10 (6%)	3 (5%)
9.	Est transférable à d'autres domaines	138 (16%)	113 (17%)	25 (15%)	7 (11%)
10.	Est non transférable à d'autres domaines	1 (0%)	1 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
11	Est un ensemble d'éléments que maîtrise un lecteur compétent	69 (8%)	53 (8%)	16 (9%)	6 (10%)
12.	Est un ensemble d'éléments que maîtrise une personne instruite	24 (3%)	22 (3%)	2 (1%)	0 (0%)
	Aucun choix	18 (2%)	15 (2%)	3 (2%)	0 (0%)
	Ensemble des choix	837 (100%)	666 (100%)	171 (100%)	63 (100%)

Pour la section IV qui aborde les finalités, le tableau 3.12 montre également qu'il n'y a pas là vraiment d'écart important entre les réponses des personnes disponibles et celles qui ne l'étaient pas. De plus, l'échantillon respecte encore assez bien le groupe de personnes qui étaient disponibles pour l'entrevue.

Tableau 3.12 Section IV du questionnaire : répartition des choix selon les divers regroupements de personnes

Éléments	Regroupements	Toutes	Non à l'entrevue	Oui à l'entrevue	Échantillon
Liés à une finalité ayant rapport à soi					
1. Une vie agréable		25 (2%)	17 (2%)	8 (4%)	3 (4%)
2. Le développement du sens esthétique		27 (2%)	22 (2%)	5 (2%)	2 (2%)
3. Le développement du sens critique		155 (14%)	123 (14%)	32 (14%)	9 (11%)
4. Le développement de la capacité créatrice		31 (3%)	23 (3%)	8 (4%)	2 (2%)
5. Un processus d'apprentissage permanent		143 (13%)	111 (13%)	32 (14%)	11 (13%)
6. L'acquisition d'éléments préalables à toute spécialisation		18 (2%)	16 (2%)	2 (1%)	1 (1%)
7. Une vie professionnelle plus riche		15 (1%)	13 (1%)	2 (1%)	1 (1%)
8. Le développement de la curiosité intellectuelle		155 (14%)	122 (14%)	33 (14%)	9 (11%)
9. Une meilleure adaptation à la vie sociale		37 (3%)	25 (3%)	12 (5%)	4 (5%)
10. Un élargissement des horizons de la personne		130 (12%)	106 (12%)	24 (11%)	10 (12%)
11. Un meilleur échange intellectuel avec les autres		43 (4%)	37 (4%)	6 (3%)	2 (2%)
12. Un élargissement de l'espace de liberté		49 (4%)	39 (4%)	10 (4%)	5 (6%)
13. Le développement de la personnalité		62 (6%)	51 (6%)	11 (5%)	6 (7%)
14. Un enrichissement de la spiritualité		6 (1%)	5 (1%)	1 (0%)	1 (1%)
Liés à une finalité ayant rapport aux autres					
1. Une ouverture à des valeurs universelles		120 (11%)	99 (11%)	21 (9%)	10 (12%)
2. Une réponse aux besoins de la société		12 (1%)	10 (1%)	2 (1%)	1 (1%)
3. Une compréhension claire de l'importance de la solidarité avec les autres		16 (1%)	13 (1%)	3 (1%)	2 (2%)
4. Une formation adéquate des personnes qui auront des responsabilités publiques et sociales		48 (4%)	36 (4%)	12 (5%)	4 (5%)
Aucun choix		24 (2%)	20 (2%)	4 (2%)	1 (1%)
Ensemble des choix		1116 (100%)	888 (100%)	228 (100%)	84 (100%)

En ce qui a trait à la section V, plus de 80 personnes ont émis des commentaires. Presque toutes les personnes interviewées ont aussi exprimé des commentaires, ce qui montre leur intérêt. Les informations de cette section ont été utiles pour la construction du protocole d'entrevue. Il est aussi à noter que la grande majorité des commentaires se retrouvent d'une manière ou d'une autre dans les propos tenus lors des entrevues.

L'échantillon choisi peut donc être considéré représentatif de l'ensemble des 279 personnes qui ont répondu au questionnaire, tant au regard des opinions sur la culture

générale que des caractéristiques « sexe », « expérience » et « famille de disciplines ». Si les 279 personnes répondantes au questionnaire étaient intéressées par la question de la culture générale, les personnes interviewées avaient peut-être un intérêt plus marqué.

3.3.2 Entrevue : élaboration, validation et description du protocole d'entrevue

D'une manière générale, il est essentiel de bien connaître les personnes à interviewer pour préparer les entrevues. Dans le cas de la présente recherche, le chercheur et les collaborateurs qui ont réalisé les entrevues sont tous des membres du corps enseignant du collégial. Étant donné que les intervieweurs connaissaient très bien le milieu, certains des éléments pertinents à un enquêteur extérieur au milieu pouvaient leur échapper. Des discussions entre le chercheur et les collaborateurs ont eu lieu en cours de route pour éviter le plus possible ce biais.

Comme il est déjà indiqué, les entrevues ont été individuelles et structurées autour de questions ouvertes. Les objectifs de recherche étant bien délimités, ils ont donné une bonne idée des informations à recueillir. De plus, l'utilisation du questionnaire comme outil de collecte de données a permis de réaliser une sorte de pré-enquête. Par exemple, il a confirmé que les quatre dimensions abordées dans le cadre conceptuel (connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et expériences de vie) étaient considérées par un certain nombre comme étant des aspects de la culture générale. Il a été aussi possible de se rendre compte que des éléments provenant du monde du sport pouvaient être considérés comme faisant partie de la culture générale. Le style d'entrevue retenu a été semi-dirigé tout en comportant plusieurs questions à la fois ouvertes et assez précises.

Les « indications générales pour l'élaboration d'un guide d'entretien » de Boutin (1997, p. 167-169) ont été une inspiration pour réaliser le protocole d'entrevue. Ces indications touchent les préparatifs à l'entretien, l'accueil des personnes interviewées, la présentation de la recherche, la demande de consentement, le déroulement et la conclusion de l'entretien et les actions à poser à la suite de cet entretien. Il était prévu que les entrevues durent environ une heure ; la plupart des entrevues ont duré un peu moins d'une heure. Plusieurs versions du protocole d'entrevue ont été rédigées. Une personne qui a une expérience¹⁸ dans les entrevues et dans l'analyse des données des entrevues a participé à la validation du protocole. Enfin, la dernière version a été validée par le comité de direction de thèse. Comme il a été précisé, un guide d'invitation (Annexe I) a aussi été préparé pour entrer en communication avec le personnel enseignant.

Rappelons que les entrevues visent à obtenir un portrait le plus détaillé possible des conceptions des professeures et professeurs, de leurs attentes et de leurs pratiques pédagogiques. Au regard de ces trois volets, cinq questions sont formulées : deux se rapportant aux attentes, deux aux pratiques pédagogiques et une à la conception de la culture générale. Chacune des questions posées est accompagnée de questions de relance facultatives afin d'aider les personnes interviewées à approfondir leur réflexion. Enfin, s'ajoute une sixième question leur demandant d'exprimer d'autres commentaires, si nécessaire.

Si ces personnes avaient besoin d'aide pour préciser leurs attentes ou pour parler de leur pratique parce qu'il leur était difficile de faire des rapprochements avec la culture générale, les intervieweurs pouvaient alors leur demander de s'exprimer sur

¹⁸ Madame Jeanne Richer.

leur conception pour ensuite répondre aux premières questions. Le fait de débiter l'entrevue par les attentes devait permettre de mieux engager les échanges plutôt que de commencer immédiatement par leurs conceptions, en présumant que la difficulté à les préciser rendrait ensuite les personnes moins enclines à parler de leurs attentes et de leurs pratiques pédagogiques.

Aucune liste de pratiques n'était prévue pour relancer la discussion sur les pratiques pédagogiques au cas où les personnes auraient de la difficulté à préciser les leurs ou celles des autres. Il importait que les professeures et professeurs apportent possiblement un éclairage neuf sur les moyens utilisés pour développer la culture générale des jeunes. De fait, cette liste s'est avérée inutile puisque toutes les personnes interviewées ont facilement abordé la question des pratiques.

Une première entrevue a été réalisée et il a été constaté que, dans l'ensemble, le protocole permettait de recueillir les informations souhaitées. Afin de s'assurer de couvrir adéquatement les trois thèmes, des ajustements mineurs ont cependant été apportés. Les trois premières entrevues réalisées par trois collaborateurs différents ont servi à modifier légèrement le protocole et à prodiguer certains conseils aux collaborateurs en vue de la passation de l'entrevue. La version finale peut être consultée à l'annexe K. Avant d'aborder le déroulement des entrevues, dans le tableau 3.13, nous rappelons les principales étapes de validation du protocole d'entrevues.

Tableau 3.13 Étapes de validation du protocole d'entrevue

Étapes	Personnes-ressources
1. Élaboration	Collaboratrice et collaborateurs
2. Validation	Experte en méthodologie qualitative Direction de thèse
3. Ajustement	Collaboratrice et collaborateurs

3.3.3 Entrevue : déroulement

Même si les questions n'ont pas été fournies avant l'entrevue, les trois thèmes étaient connus des personnes interviewées. Au début de l'entrevue, une feuille sur laquelle les trois thèmes étaient inscrits, a été remise. Si une personne semblait un peu hésitante, elle était rassurée, par exemple en lui indiquant que sa vision était partagée par d'autres personnes ou que les opinions sur le sujet étaient multiples. Chaque entrevue a été réalisée par un seul membre de l'équipe et c'est lui qui, auparavant, avait établi le contact avec la personne. Lors des contacts, il était demandé à la personne de réfléchir aux pratiques pédagogiques qui favoriseraient le développement de la culture générale. Elle était aussi invitée à apporter avec elle, lors de l'entrevue, des documents qu'elle utilisait dans son enseignement. Toutefois, très peu de personnes ont présenté des documents. Les rencontres ont eu lieu dans l'institution où travaillaient les personnes interviewées. La majorité des entrevues ont été réalisées en fin de session peu après la fin des cours, ce qui a facilité les rendez-vous et a peut-être aidé les gens à mieux préciser leurs attentes et leurs pratiques.

3.3.4 Entrevue : processus d'analyse des données

Le compte rendu mot à mot des entrevues a été fait par une personne ayant de l'expérience dans le procédé. Les collaborateurs et le chercheur ont revu le compte

rendu textuel de chacune des entrevues pour s'assurer de la fidélité des propos en réécoutant les enregistrements sonores.

Le codage des transcriptions des entrevues a été réalisé en utilisant un logiciel d'analyse de données textuelles. Le logiciel *Atlas.ti* a été choisi, car les personnes-ressources le connaissaient bien. Des tableaux dans un traitement de textes ont été produits pour réaliser les dernières étapes des analyses. L'analyse des entrevues est de nature qualitative. Paillé et Mucchielli (2003) la définissent ainsi :

L'analyse qualitative [...] peut être définie comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet. (p. 5)

À partir des trois thèmes retenus, trois catégories de départ ont été créées et ensuite divisées en sous-catégories. Des codes ont tenu compte de ces sous-catégories pour l'analyse des données. En ce sens, la démarche a consisté en une analyse de contenu à partir d'un cadre défini et non en une théorisation visant la construction d'un cadre.

Le codage des transcriptions des entrevues est mixte, car il comprend des codes qui se rapportent à des sous-catégories fixes et d'autres qui représentent des sous-catégories induites, c'est-à-dire qui ont émergé de l'analyse.¹⁹ Il a été opportun de se

¹⁹ Pour L'Écuyer (1990), le codage mixte comprend des catégories préexistantes qui peuvent être modifiées et des catégories induites (p. 76).

réserver la possibilité de découvrir des éléments qui étaient absents dans le cadre théorique et qui pouvaient apporter un autre éclairage à la question de la culture générale des jeunes du cégep. Finalement, une catégorie a été ajoutée dès le début de l'opération, celle qui se rapporte aux facteurs de développement de la culture générale. La catégorisation ou codification émergente a tenu une grande place dans la création des codes.

En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques, des sous-codes n'ont pas été établis en fonction d'une typologie possible de ces pratiques. Nous voulions retracer dans les propos des professeures et professeurs tout ce qui pouvait se rapprocher d'une pratique pédagogique. Si une typologie avait été utilisée, la crainte était que certaines pratiques auraient échappé à la grille de codage. Par exemple l'idée de faire appel à l'expérience des parents aurait pu échapper à la classification. L'expérience d'enseignement au collégial des personnes qui ont procédé à l'analyse des données permettait une certaine confiance dans l'assurance que les propos liés aux pratiques pédagogiques seraient relevés. Rappelons qu'il est entendu par « pratique pédagogique » toute intervention faite par l'enseignante ou l'enseignant afin de favoriser un apprentissage chez les élèves.

Mucchielli (1996/2004) fait la distinction entre la codification et la catégorisation : la codification correspond à « une première formulation signifiante » des données brutes, tandis que la catégorisation réalisée fait référence à des concepts de sciences humaines assez élaborés. Au regard de cette distinction, c'est une catégorisation qui a été choisie en insérant les données brutes dans des catégories préétablies.

Le plan de codage a tenu compte des trois volets de l'objectif de recherche, de l'analyse conceptuelle que nous avons faite de l'expression « culture générale » et du

protocole d'entrevue qui comprenait des questions assez précises. La liste de codes a été soumise à une personne expérimentée dans l'analyse d'entrevue avec l'aide du logiciel *Atlas.ti*. Celle-ci a proposé effectivement des modifications pour expliquer plus clairement les différents codes.

Le chercheur et deux des collaborateurs ont comparé leur analyse d'une première entrevue. Il s'est avéré qu'un faible pourcentage de segments était commun et que, dans le cas des segments similaires, il y avait des interprétations différentes. La discussion qui a suivi a permis une compréhension un peu plus commune du sens qu'il fallait donner à chacun des codes. En suivant le principe du codage interjuges, il a été décidé d'effectuer l'analyse de deux autres entrevues par paire. Au début, une des équipes était parvenue à une entente de près de 50 % (segments et codes compris), alors que, dans l'autre équipe, l'entente était de près de 30 %. Il a alors été envisagé de faire coder toutes les entrevues par deux personnes et de fusionner les deux analyses de chacune des entrevues à l'aide du logiciel d'analyse. Un essai a été tenté. Le résultat fut décevant, car l'addition des segments codés par chacun a engendré de la confusion ; fusionner mécaniquement deux analyses n'était donc pas la bonne voie à prendre. Il valait mieux opter pour le codage d'une même entrevue par deux personnes et procéder à la fusion des deux codages individuels lors d'une discussion entre les deux personnes. Il a été décidé de limiter les discussions et de fusionner harmonieusement le travail des deux personnes sans perdre des informations pertinentes. Cette manière de procéder, même si elle retardait quelque peu l'analyse, permettait aux codeurs de s'imprégner des textes. Les essais tentés ont montré que c'était la bonne voie. L'ensemble des analyses a donc été réalisé de cette façon.

L'analyse des segments codés a commencé par la catégorie des pratiques pédagogiques. Cette section semblait comporter moins d'écueil que les autres parce

que plus ancrée dans l'action. Dans un premier temps, quelques entrevues ont été analysées pour chacun des codes de cette catégorie. Cette manière de procéder a permis de mieux préciser les codes réservés à l'analyse complète. Le même procédé a été adopté pour chaque grand thème. Il s'agissait de voir quelles propriétés (lignes, regroupements) pouvaient émerger de la lecture des segments pour chacun des codes. Au regard des pratiques pédagogiques, des codes ont été établis tout en surveillant la possibilité que de nouvelles catégories surgissent. Le plan de codage de départ s'est donc élargi. Il était aussi possible qu'émerge une codification axiale entre les codes : par exemple, une relation axiale entre les attentes et les moyens utilisés pour combler ces attentes. L'analyse comprend une mise en relation entre les catégories en plus de la catégorisation. À plusieurs reprises, le codage inverse (Van der Maren, 2004) a été utilisé par la lecture des extraits assignés à un code donné afin de s'assurer qu'ils soient bien à leur place. Une des formes de saturation est reconnaissable quand les nouvelles données peuvent être placées dans les catégories qui sont déjà présentes (Savoie-Zajc, 1996/2004). En ce qui a trait aux grandes catégories, cette forme de saturation a été obtenue.

Il n'était pas toujours clair de distinguer si la personne interviewée parlait de culture générale ou d'autre chose qui s'y approchait. Par exemple, il n'était pas évident pour les professeures et professeurs rencontrés de distinguer la matière qu'ils enseignent de la culture générale. Lors de l'analyse, faire la distinction entre les propos liés à la culture générale et ceux associés à d'autres dimensions telles que la formation de base, la formation générale, la formation spécifique, est demeuré un souci constant.

3.4 Rigueur de la démarche

L'application de quatre critères assure la rigueur de la démarche de recherche : crédibilité, audibilité, transférabilité et confirmation (Guba et Lincoln, 1981, rapportés par Lafortune et Saint-Pierre, 1994). La crédibilité est garantie par les divers modes de collecte de données, par la diversité des compétences des experts, par celle des domaines disciplinaires des collaborateurs participant au processus de validation et par la coordination assurée par le chercheur. L'audibilité est respectée, car les données sont vérifiables, les entrevues enregistrées et les questionnaires complétés accessibles. La transférabilité est assurée par une certaine représentativité des échantillons ; il serait possible à la presque totalité du personnel enseignant de se reconnaître dans les catégories qui ont été dégagées. Enfin, le critère de confirmation est respecté, car la démarche de validation des conceptions, des attentes et des pratiques évolue au cours de deux phases de validation (questionnaires et entrevues) qui permettent de préciser ces catégories.

3.5 Aspects déontologiques

Le protocole de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le certificat porte le numéro CER-06-110-06.01. En ce qui a trait aux questionnaires, la personne qui a entré les données a signé un formulaire l'engageant à respecter l'anonymat des personnes participantes et la confidentialité des données. En ce qui concerne les entrevues, les principes éthiques du consentement des personnes, de l'anonymat et de la protection de la vie privée ont été respectés de la façon suivante :

- Les personnes participantes ont été informées des objectifs de la recherche. Ils ont signé le formulaire de consentement (Annexe L).

- Sur le même formulaire, signé aussi par le chercheur, ce dernier s'est engagé à ce que les renseignements recueillis soient traités et publiés de telle manière que l'anonymat soit conservé.
- La collaboratrice et les collaborateurs ont signé un formulaire où ils s'engageaient à garder l'anonymat des personnes et la confidentialité des données.

Des lettres de remerciements avec les indications pour accéder en ligne au rapport et à l'article de vulgarisation²⁰ seront acheminées aux personnes qui ont participé aux entrevues, à celles qui se sont offertes, mais qui n'ont pas été retenues. Étant donné que pour la majorité des personnes qui ont répondu au questionnaire nous n'avons pas de coordonnées, des informations sur l'accessibilité à la recherche seront envoyées aux coordonnatrices et coordonnateurs des départements où au moins un membre du département a répondu au questionnaire.

Le questionnaire a servi à préparer solidement les entrevues. Notamment, il a permis de choisir un échantillon formé de 21 sujets qui représentaient adéquatement les catégories qui ont été établies. Les entrevues semi-dirigées ont été menées à l'aide d'un protocole minutieusement préparé. La préparation adéquate des personnes qui ont procédé aux entrevues a favorisé une collecte de données qui répondaient aux objectifs. Dans le prochain chapitre, les résultats de l'analyse de ces données sont présentés.

²⁰ Dans le cadre de la subvention du ministère de l'Éducation, le rapport de recherche et un article de vulgarisation seront mis en ligne.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats de l'analyse des entrevues fait référence aux trois volets de l'objectif de recherche : 1) les conceptions qu'ont des professeures et professeurs de la culture générale ; 2) leurs attentes quant à cette culture chez les étudiantes et étudiants ; 3) les pratiques pédagogiques déclarées qui seraient déployées pour développer cette culture chez ces derniers. Tout en utilisant un protocole d'entrevue semi-dirigée, la façon de mener les entrevues et la généralité des thèmes abordés ont fourni aux personnes interviewées un espace pour exprimer leur pensée au sujet de la culture générale. D'ailleurs, ils ont fait part de facteurs influençant le développement de la culture générale, ce qui n'était pas prévu au départ.

Il est à souligner que les variables « expériences » et « discipline enseignée » ne sont pas prises en compte d'une manière stricte, considérant le nombre restreint de participantes et participants. Toutefois, dans la présentation, certains résultats sont liés à ces variables. Les résultats présentés reflètent l'ensemble des divers propos touchant les quatre thèmes : 1) les conceptions qu'ont des professeures et professeurs de la culture générale ; 2) leurs attentes quant à cette culture envers les étudiantes et étudiants ; 3) les facteurs influençant selon eux le développement de la culture générale ; 4) les pratiques pédagogiques déclarées qui seraient déployées pour développer cette culture. Ces propos peuvent converger, se singulariser, voire même

diverger. Nous avons particulièrement veillé à éviter de filtrer les propos des personnes interviewées en fonction d'une conception de la culture générale préétablie.

Les personnes interviewées ont souvent eu de la difficulté à se limiter à la question de la culture générale. Il a aussi été parfois difficile de saisir si la personne faisait une distinction entre culture et culture générale. D'autres fois, la réflexion s'ouvrait plus largement aux finalités de l'éducation. Pour plusieurs, l'entrevue était une des rares occasions de réfléchir à la question, ce qui explique en grande partie les hésitations, les remises en question, les précisions et les contradictions. Toutefois, tous les propos recueillis apportent à leur façon un éclairage sur la vision des personnes enseignantes rencontrées au regard de la culture générale.

Les opinions présentées appartiennent en propre à une seule ou à plusieurs personnes. Sans fournir de fréquences, il y a eu un souci de donner des indications quant à la proportion de personnes qui ont émis certains commentaires similaires, comme le propose la recherche qualitative, si l'indication de cette proportion pouvait être éclairante. Toutefois, une certaine mise en garde s'impose. Ces indications ne sont en relation qu'avec le groupe de personnes rencontrées. Même s'il est possible de considérer que ces personnes représentent assez bien celles qui ont répondu au questionnaire, aucune généralisation à l'ensemble du corps professoral du collégial n'est envisagée.

4.1 Conceptions de la culture générale

Les conceptions de la culture générale sont présentées en tenant compte des quatre dimensions de la personne (connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et

expériences de vie), des domaines couverts par la culture générale et des finalités associées à cette dernière.

4.1.1 Dimensions de la personne

Pour chacune des quatre dimensions de la personne, des précisions sont fournies quant à leur place dans la culture générale et aux éléments de ces dimensions que devrait contenir cette culture.

4.1.1.1 Connaissances

Toutes et tous les professeurs considèrent que la culture générale est constituée de connaissances. Cette culture comprend des connaissances de base. Ainsi *ce sont des repères : [...] historiques, [...] sur des notions scientifiques de base, [...] sur la façon dont la société est organisée (9)*²¹. Cependant, la culture générale ne peut se limiter à *une somme de connaissances encyclopédiques (10)*, ce sens ramenant à une *ancienne définition (10)* de la culture générale. La culture générale exclut *tout ce qui [se limite à] de la mémorisation (21)* et ne se mesure pas à la quantité de connaissances qu'une personne possède, mais plutôt au regard de ce qu'elle en fait.

Conception/connaissances : Pour toutes et tous les répondants, la culture générale comprend des connaissances. Elle suppose au moins certaines connaissances de base sur divers sujets. Toutefois, elle ne peut pas se limiter à une juxtaposition de connaissances mémorisées.

²¹ Chaque numéro entre parenthèses correspond à l'une des personnes interviewées.

4.1.1.2 Habiletés intellectuelles

Au plan des habiletés intellectuelles, l'analyse de contenu mène principalement à trois thèmes : la recherche d'informations, les habiletés de pensée complexes et la capacité à communiquer.

Recherche d'informations : La culture générale suppose l'habileté à chercher l'information. D'une manière plus large, il est possible de considérer que, pour l'individu, *c'est plus important [de savoir] comment trouver les réponses dont il a besoin que d'être capable de répéter celles qui [lui ont été] données [au cours] (3)*. Pour effectuer une recherche, cela demande, entre autres, de *savoir comment fonctionne un catalogue dans une bibliothèque (9)* ou de *se débrouiller dans un dictionnaire anglophone, sur les sites anglophones (16)*.

Habiletés de pensée complexes : S'il est possible d'évoquer certaines habiletés simples telles que *maîtriser les calculs courants [comme] l'addition [et] la soustraction (3)*, un grand nombre de personnes participantes ont inclus des habiletés de pensée complexes. Être *capable de faire les tris entre ce qui est essentiel [et] ce qui est accessoire* ainsi qu'Être *capable d'identifier les lignes de force (3)* constituent une première étape dans le traitement de l'information. Ensuite, faire des liens entre les informations devient nécessaire. *La culture générale, c'est essentiellement être capable de faire des liens entre l'ensemble des connaissances que l'on a [et celles] que l'on va acquérir (10)* ; *connaître assez de choses dans assez de sujets pour pouvoir justement faire des liens (14)*.

Capacité de communiquer : Il faudrait aussi savoir communiquer les informations qui ont été traitées. Cette capacité intellectuelle de communiquer suppose qu'il faille être

capable de s'exprimer, à la fois par écrit et oralement. Il sera vu que la maîtrise de cette capacité constitue aussi une attente envers les jeunes.

Un fort consensus se dégage pour inclure les habiletés intellectuelles dans la culture générale. Pour certains, cependant, un doute subsiste : *Je dirais qu'il y a des habiletés qui favorisent la culture générale. Est-ce que les habiletés comme telles sont de la culture générale ? Je ne le sais pas* (9).

Conception/habiletés intellectuelles : Trois types d'habiletés intellectuelles ont été soulignés : la « recherche d'informations », les « habiletés de pensée complexes » et la « capacité de communiquer ». En ce qui a trait aux habiletés de pensée complexes, il y a une insistance sur la capacité de faire des liens entre les connaissances. Il y a presque consensus sur l'inclusion des habiletés intellectuelles dans la culture générale.

4.1.1.3 Attitudes

Très largement, les attitudes sont intégrées à la culture générale. Elles sont regroupées en deux grandes catégories : celles qui se rapportent plus immédiatement à soi et celles qui sont en lien avec autrui.

Par rapport à soi : Les attitudes les plus évoquées sont la curiosité, l'intérêt et l'ouverture d'esprit. *La culture générale, c'est d'abord une ouverture d'esprit sur tout ce qui existe, que ce soit de l'histoire, de la géographie, de la littérature, de la musique, du théâtre, tous les arts, [en plus du] cinéma* (2), mais aussi au regard de son propre champ de compétences, tout en conservant *une attitude critique* (12). La culture générale exige de la *débrouillardise* (14), de *faire un effort* (12) : *apprendre la littérature [...] nécessite un effort de compréhension* (12).

Par rapport aux autres : La culture générale peut être perçue comme un *lien avec les autres qui ont la même culture* (16). Des valeurs, comme le *respect de l'être humain*

(12), peuvent être incluses dans la culture générale (18). La culture, *c'est tout ce qui permettrait finalement d'avoir un sentiment d'appartenance, un sentiment d'obligation envers un autre être humain* (4). *Une personne qui est avide de culture [...] est socialement [...] engagée et ne pense pas [seulement] à son petit nombril, à sa petite personne, à son petit cours, à sa petite famille, à son petit environnement* (5).

La grande majorité inclut donc les attitudes dans la culture générale. Quelques personnes cependant les excluent, mais pour plusieurs certaines attitudes, comme la curiosité, favorisent son développement. Ainsi, on peut considérer que *quelqu'un qui n'a pas de curiosité n'aura pas une culture générale très étendue, parce qu'il faut aller [...] chercher la culture générale* (14).

Conception/attitudes : La majorité considère certaines attitudes comme faisant partie de la culture générale. Par rapport à soi, on souligne la curiosité, l'intérêt, l'ouverture d'esprit et l'effort. Au regard de la société, la culture générale est associée aux valeurs telles que le respect des autres et l'engagement social.

4.1.1.4 Expériences de vie

Ce qu'on entend par « expériences de vie » ne fait pas l'unanimité. Sous cette rubrique, la plupart des personnes rencontrées font référence à des activités en dehors de la vie quotidienne : visites au musée et voyages, principalement. Certains lient la culture générale à l'action comme celle de cuisiner ou à la pratique comme celle d'un sport ou d'un art. La vie professionnelle en tant qu'expérience de vie alimente aussi la culture générale. En revanche, selon une intervention, l'expérience de vie quotidienne des jeunes n'en ferait pas partie.

Conception/expériences de vie : Pour la majorité, la culture générale comprend des expériences de vie telles que les visites au musée et les voyages, mais aussi des expériences de pratique d'un sport ou d'un art, incluant l'art culinaire. L'expérience professionnelle alimente également la culture générale.

4.1.2 Domaines

Pour préciser les domaines couverts par la culture générale, il est souvent fait référence aux connaissances. Au départ, il est souligné que de multiples domaines sont sollicités. Par la suite, les grands domaines évoqués sont présentés, ainsi que d'autres considérés comme plus périphériques. Enfin, il est question de la réticence à inclure des domaines spécialisés.

4.1.2.1 Multiples domaines

Plusieurs ont manifesté l'idée que la culture générale touche un grand nombre de domaines, voire tous les domaines d'études : *connaître le plus de choses possible sur le plus de sujets possible* (1). La personne cultivée, *c'est l'homme de la Renaissance, [...] aux multiples savoirs, [...] aux multiples intérêts, [...] intéressé par tout* (17). La culture générale signifie *avoir un minimum de connaissances sur un maximum de sujets* (14). Il est souligné *qu'une personne éduquée [a] passé par une initiation minimale mais solide dans chacun des grands champs du savoir* (3). Cependant, il y a des limites à la connaissance d'un individu : *on ne peut pas espérer savoir tout, même tout ce qui est important, [et] même tout ce qu'on considère important dans un domaine* (9).

Conception/multiples domaines : La culture générale recoupe de multiples domaines. La personne cultivée possède un minimum de connaissances dans les grands champs du savoir, voire idéalement dans tous les champs du savoir. Toutefois, il y a des limites à l'étendue de connaissances d'une personne.

4.1.2.2 Grands domaines associés à la culture générale

Il s'agit ici de la culture classique, des arts et lettres, des sciences humaines, des sciences de la nature. Historiquement, la culture générale correspond à la culture classique et donc, au curriculum du cours classique. Elle englobe encore aujourd'hui la philosophie, notamment son champ éthique. S'ajoutent aussi les religions et les courants de pensée.

Peu importe la discipline enseignée, la plupart des personnes incluent d'emblée les arts et lettres. Toutefois, certains excluent de la culture générale *la culture qui cherche à divertir* : [...] *la plupart des choses qu'on voit à la télévision [et...] qu'on entend à la radio, la plupart des films qu'on nous présente dans les cinémas commerciaux* (18).

La culture générale couvre aussi le domaine des sciences humaines où l'histoire est considérée comme un pivot. Toutefois, tout n'est pas de la culture générale. *Savoir que Napoléon a essayé de conquérir d'autres pays puis qu'il s'est battu puis qu'il a fini par perdre, etc.* (11) fait partie de la culture générale, mais non pas connaître *la date exacte de la bataille de Waterloo* (11). Il faut avoir un aperçu de *l'histoire : il y a eu un empire romain, un empire grec* (11). *Comprendre une œuvre implique qu'on comprend, qu'on maîtrise les idéologies et les valeurs des gens [...] à cette époque-là* (18). Il est important [...] *d'avoir une conscience historique [et de...] maîtriser l'histoire des idées* (18). Des éléments d'histoire des sciences sont également inclus dans des réponses.

Plusieurs, dont certaines personnes enseignant en arts et lettres, tiennent à inclure les sciences de la nature dans la culture générale, de même que les mathématiques. De plus, la maîtrise d'une deuxième langue pourrait faire *partie de la culture générale de base* (11).

Conception/grands domaines associés à la culture générale : La culture générale si elle inclut encore la culture classique s'est élargie à d'autres domaines. La philosophie, l'éthique et les sciences religieuses y ont toujours leur place. Les arts et lettres constituent un des domaines de cette culture, mais certains s'inquiètent du glissement vers la culture de masse. La connaissance d'une deuxième langue enrichit la culture générale. Dans les sciences humaines, l'histoire y joue un rôle de premier plan. Les sciences de la nature sont considérées comme étant un des domaines liés à la culture générale.

4.1.2.3 Domaines périphériques

Des domaines sont considérés comme gravitant autour de la culture générale comme la culture populaire, certaines connaissances pratiques, l'utilisation des nouvelles technologies et l'actualité.

La culture populaire peut faire partie de la culture générale. Le monde du divertissement lui serait rattaché ainsi que les sports, alors que, pour d'autres, c'est totalement exclu. Certains nuancent : *connaître les principaux sports, les fondements du sport. Comment ça se fait que l'humanité s'est toujours enthousiasmée pour le sport* (3). On concède qu'*une culture sportive au sens mondial*, telle que des connaissances touchant les jeux olympiques, puissent faire partie de la culture générale, mais non de *savoir qui est le meilleur joueur de hockey* (10).

Des aspects pratiques sont apparus plus spontanément comme le fait d'avoir un minimum de connaissances en chimie afin de ne pas, par exemple, provoquer une explosion en combinant certains nettoyants ou pouvoir compléter ses rapports d'impôt sur le revenu. La connaissance de l'alimentation et du vin est évoquée. Il est même fait mention d'une certaine connaissance des grandes villes. Quelques personnes répondantes incluent des éléments pratiques concernant la santé physique ou la santé mentale. Toutefois, une des personnes exclut l'éducation physique, car *cela fait partie des bonnes habitudes de vie, [comme] prendre sa douche, se laver les cheveux* (12), savoir bien s'alimenter.

S'ajoute l'utilisation des nouvelles technologies : savoir exploiter un ordinateur et savoir comment fonctionne Internet. L'utilisation d'Internet *favorise aussi l'acquisition d'autres éléments de culture générale* (9). Pour cela, il faut connaître les sources d'information sur ce réseau. L'usage du téléphone portable est même mentionné. Toutefois, quelques-uns ne considèrent pas l'informatique comme faisant partie de la culture générale. Par ailleurs, certains pensent que le fait d'être au courant de l'actualité constitue un élément de la culture générale.

Conception/domaines périphériques : Il n'y a pas de consensus quant à inclure dans la culture générale certains domaines tels que la culture populaire, certaines connaissances pratiques, l'utilisation des nouvelles technologies. Une personne cultivée serait au courant de l'actualité.

4.1.2.4 Exclusion de la spécialisation

Certains soulignent qu'être spécialiste dans un domaine sans en connaître d'autres ne signifie pas que la personne soit cultivée ; elle a plutôt une culture spécialisée. La culture générale suppose de *connaître autre chose que juste son domaine précis* (11). *Les notions très poussées, très spécialisées, [...] ça sort un peu de la culture générale* (9). La culture générale, traditionnellement liée à la culture classique, faisait consensus. Les domaines de la culture générale sont maintenant fonction des goûts ou de la spécialité de la personne : *quelqu'un qui serait plus en sciences pures pourrait dire [...] « ma culture générale ça engloberait ceci mais enlevez-moi le cinéma ou les arts plastiques »* (2).

Conception/spécialisation : Les connaissances trop spécialisées ne font pas partie de la culture générale. Le spécialiste, pour être cultivé, doit connaître autre chose que son seul domaine. Toutefois, il est possible que le spécialiste considère que son univers corresponde à sa culture générale et que d'autres domaines n'en fassent pas partie.

4.1.3 Finalités

Pour la plupart des personnes répondantes, la culture générale est *un passeport à toutes sortes de choses* (16). Les *acquis de la culture générale doivent pouvoir se transférer dans différents domaines*. (12). Elle est une des supériorités qui distinguent l'être humain des autres animaux. À l'opposé, il est possible de considérer que la culture générale ne soit pas explicitement utile, car, entre autres, elle *ne donne pas de diplôme, puis on ne sait pas à quoi ça va servir* (6). *Dans une culture [...] utilitaire [...], ça ne sert à rien*. (10). Dans la présentation qui suit, les finalités sont classées en deux catégories : les finalités individuelles et celles qui ont une portée sociale.

4.1.3.1 Les finalités individuelles

Au regard de soi, les finalités de la culture générale relèvent de quatre thématiques : bien-être et enrichissement de la personne ; connaissance de soi, des autres et du monde ; habiletés de pensée complexes ; et capacité d'adaptation.

Bien-être et enrichissement de la personne : La culture générale contribue *au développement de la personne* (12), à *l'enrichissement personnel* (8). Grâce à cette culture, l'horizon reste ouvert, car la personne *a toujours envie de quelque chose d'autre. S'il n'y a pas de hockey à la télévision, ça ne [...] dérange pas [...]. [Elle] peut aller au cinéma, [...] lire, [...] louer un film, [...] visiter les jardins* (2). Elle [...] *aide à rendre les choses significatives* (6). Particulièrement, elle *sert [...] quand on a des goûts [...] pour l'art* (11).

Dans les relations avec les autres, avoir de la culture générale influence la perception que les personnes ont d'elles-mêmes. L'individu cultivé peut *être perçu comme un interlocuteur pertinent dans à peu près tout type de discussion* (3). Par

ailleurs, *c'est plus intéressant d'être capable d'entendre tout type de discours [... et] d'avoir une idée de quoi il est question* (3). Fréquenter une personne cultivée est source d'enrichissement.

Au-delà du divertissement qui a été évoqué, la culture générale peut procurer du bonheur, car elle mène à *une satisfaction plus grande* (8), sert à *faire des citoyens [...] heureux* (21) et permet même de *mieux vivre* (6). Entre autres avenues, elle *nous aide à comprendre nos échecs, nos sentiments*. (18). Elle permet d'*avoir une vie plus riche* (14). Il est cependant noté que cette culture ne mène pas nécessairement au bonheur.

Connaissance de soi, des autres et du monde : La culture générale *permet [...] un certain éclairage [...] sur ce que nous sommes, ce que les autres sont, ce que l'univers est* (18). Elle aide à mieux se situer dans le temps et dans l'espace, à *comprendre l'enracinement historique de l'être humain* (15), *d'où l'on vient, par où on est passé et où on s'en va* (10).

La culture générale aide à se situer comme être humain et comme citoyen (7). Elle sert à sortir de *notre petite bulle* (9), à *s'ouvrir à d'autres champs d'intérêts* (12), à *s'ouvrir sur le monde* (12). Elle favorise une vision plus globale et complète de la réalité sociale, permettant ainsi de se percevoir comme faisant partie d'un ensemble. Ultimement, *la culture générale [...] sert aussi à comprendre nos vies* (18), à *se définir* (20), elle permet *de construire ce que [nous sommes]* (3). Elle aide à *ce que soi-même et les autres, devenions plus humains* (3). Elle contribue à *définir une identité justement commune, [...] à partir de laquelle on va définir nos différences individuelles* (19).

Habiletés de pensée complexes : La culture générale contribue à utiliser certaines habiletés de pensée complexes. Elle aide à *faire des liens entre différentes informations* (14). Elle *permet de « contextualiser » les choses, de prendre du recul, de comparer* [...Elle] *est un outil d'analyse [...] pour être capable de trouver les solutions qui sont appropriées à notre situation* (20). Elle *permet d'anticiper ou de projeter*. [...] *À partir de l'histoire, [...] on est capable d'anticiper certains mouvements* (12). Dans le domaine artistique, la culture générale donne accès à l'originalité d'une œuvre. Par exemple, pour comprendre le cinéma russe des années 1920, *un minimum de culture générale de base de ce qui s'est passé avec la révolution soviétique* (6) s'avère précieux.

La culture générale *sert [aussi] à développer le sens critique* (12). *En apportant plus d'arguments, elle aide à nuancer*. [...] *Les références historiques [...] permettent de comprendre des choses actuelles* (2). *L'histoire [...aide à] apprendre de nos erreurs, [...à nous] rendre peut-être plus humbles [...] ou plus vigilants* (4). *Les sujets traités dans la littérature [...] permettent de juger [...] la mentalité d'une époque, des valeurs importantes propres à une époque, comment ces valeurs-là ont changé* (4). La culture générale *permet peut-être de s'en faire conter un petit peu moins [...] par les politiciens ou dans des situations problématiques au travail* (14); elle *permet de prendre des décisions plus éclairées* (12). Par sa dimension critique, elle aide à *ne pas se faire happer par n'importe quel courant social parce que c'est la mode* (12). Une culture générale en sciences peut prévenir contre l'imposition de certaines idées : par exemple, quand *on veut interdire l'avortement en faisant appel à la religion, [...], quelqu'un qui n'a pas de culture [...] embarque peut-être là-dedans sans trop réfléchir* (11).

La culture générale contribue à la créativité qui est une des habiletés assez complexes. Elle *peut toujours servir [...à] créer quelque chose, [à] créer un nouveau*

sens (6). Que l'on soit administrateur, scientifique ou technicien, il est nécessaire d'être créatif, et *la culture générale va servir leur créativité* (10).

Capacité d'adaptation : La culture générale peut être liée à la capacité de s'adapter : *plus on connaît de choses, plus on est capable de s'adapter à toutes les situations dans la vie [et même] de survivre* (1). Elle sert à *être capable de se promener dans la vie avec une certaine fluidité [et] lorsqu'on rencontre un obstacle [...] de le regarder avant de décider comment [on] interréagit avec cet obstacle* (7). Cette capacité d'adaptation suppose une insertion harmonieuse dans la société : *les gens qui ont peu de culture générale, on [en] a vite fait le tour, à moins que ce soit des grands conteurs de blagues, peut-être qu'on va se désintéresser plus rapidement* (14).

La culture générale apparaît comme un atout ou une nécessité pour poursuivre des études ou pour être efficace dans son emploi. Même si *ce n'est pas mesurable*, pour les étudiantes et étudiants au collégial, cette culture *les prépare mieux pour les études universitaires* (15). Les employeurs sont plus intéressés par une personne cultivée *qui est capable d'apporter des choses à l'entreprise* (14). *Quelqu'un qui a, par exemple, une bonne culture générale va pouvoir être un bon chef de projets, un bon député, parce qu'il va avoir une bonne grille d'analyse ; il va être capable de mettre ensemble plusieurs données et [...] de rechercher des principes qui sont bons, pas bons dans le sens de la productivité, mais bons pour les êtres humains avec lesquels il va avoir à travailler* (12).

Conception/finalités individuelles : La culture générale constitue un enrichissement personnel qui permet de mieux se connaître et d'être plus heureux, au-delà de son utilité mondaine et aussi celle de divertissement. Elle aide à se situer par rapport aux autres et au monde en général. La culture historique joue un rôle essentiel dans cette mise en perspective. La culture générale ouvre la personne à une vision plus globale de la société et de la vie en général. Elle favorise la construction de l'identité personnelle et sociale. Elle développe des habiletés de pensée complexes permettant de nuancer son jugement. En ce sens, elle protège contre les tentatives de manipulation. De plus, elle peut favoriser la créativité. Elle aide à mieux s'adapter dans la vie de tous les jours et à mieux s'insérer dans la société et, plus spécifiquement, dans le monde du travail. Par ailleurs, elle est un atout dans la poursuite des études.

4.1.3.2 Les finalités à portée sociale

La culture générale peut avoir une finalité éducative. Par exemple, elle permet à *un parent [...] de répondre à la majorité des questions de son enfant [telles que] comment on fait la vitre [...] ou pourquoi le ciel est bleu* (14). La culture générale aide à mieux comprendre les autres (6) et à être ouvert à leur réalité. Elle contribue [...] à l'enrichissement des relations sociales (12). Par exemple, *c'est [...] un des meilleurs moyens [...] de lutter contre le racisme, [...] contre [...] le fossé qui existe entre les riches et les pauvres [...]. C'est la connaissance de base qu'un citoyen actif ou intéressé doit posséder sur toutes les facettes de son environnement immédiat et, plus largement, social* (13). Cela permet d'avoir des citoyens un petit peu plus éclairés (14). En outre, plus on a de culture générale plus on peut être un *citoyen actif* (7). Une personne cultivée va contribuer au développement de la société (21).

Conception/finalités à visée sociale : La culture générale de chacun peut avoir une finalité sociale dans le sens où elle constitue un levier dans l'éducation des enfants, où elle permet la compréhension mutuelle et l'ouverture aux autres. Elle aide à éviter les préjugés et contribue à l'engagement social des individus.

4.2 Attentes

En ce qui a trait à la culture générale, le protocole d'entrevue a incité les personnes rencontrées à distinguer leurs attentes à l'égard des nouveaux élèves de

celles envers les finissantes et finissants du collégial. Ils ont eu également à exprimer leur degré de satisfaction par rapport à cette culture. Pour présenter l'analyse, les attentes sont classées selon les dimensions de la personne (connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et expériences de vie), puis selon les domaines.

4.2.1 Connaissances

Plusieurs soutiennent qu'en entrant au collégial, les connaissances des élèves sont faibles. Il ne faut pas s'attendre à ce que *l'élève en sache beaucoup* (10). Les finissantes et finissants devraient *avoir certains repères* (18). On *espère qu'ils ont installé certains repères un petit peu plus solidement*. [...] *En biologie, la cellule, les gènes, l'évolution avec Darwin, la génétique, l'écologie, les notions de base sur ces domaines* (9). *Les programmes actuels devraient faire en sorte que les étudiants aient une bonne base* (18). À la fin du cégep, il est observé un certain enrichissement des connaissances, par exemple sur les aspects sociaux et historiques. Cependant, plusieurs personnes avouent leur désillusion.

Attentes/connaissances : Quand les élèves arrivent au cégep, leurs connaissances sont perçues comme étant généralement pauvres. Si un progrès est noté chez ceux qui terminent, il reste qu'une perception d'un faible niveau de culture générale en désole certains.

4.2.2 Habiletés intellectuelles

Les professeures et professeurs s'attendent au moins à *des habiletés de base* (9) chez les élèves commençant leurs études collégiales. Les habiletés ci-après ont été soulignées : la maîtrise de la langue, la recherche d'informations, les habiletés de pensée complexes et la capacité de travailler en équipe.

4.2.2.1 Maîtrise de la langue

Globalement, le niveau de maîtrise de la langue est *disparate* : *on voit des lacunes [sévères] chez certains [...]. Par contre, il y en a d'autres pour qui c'est impeccable* (9). En ce qui concerne la lecture, les jugements sont assez négatifs. S'ils ont *dix à quinze pages à lire pour préparer le cours, [...] ils ne font pas leur lecture ou [...] ils ne soulignent pas leur volume [...], n'utilisent pas de marqueur ou [...n'ajoutent pas] les indications en marge* (17). Même à la fin du cégep, ils ont *encore besoin d'être encadrés pour être capables de regarder un texte, de discriminer les affaires importantes* (21). Par ailleurs, malgré plusieurs années d'étude de l'anglais, il semble impossible de leur proposer des textes en anglais.

Pour ce qui est de la langue parlée, le niveau atteint par les élèves qui commencent est raisonnable bien que plusieurs personnes répondantes émettent des réserves. Les présentations orales devraient être meilleures qu'elles le sont à la fin du cégep.

La compétence en écriture semble sévèrement jugée. Peu sont capables d'*écrire dans un français compréhensible, sans trop de fautes* (12). *Écrire leur pensée, la structurer* (11) demeurent une difficulté majeure pour eux. À la fin des études collégiales, les progrès ne semblent pas plus satisfaisants : *ils n'écrivent pas encore convenablement* (14), *ils font plein de fautes* (21) et ils ne structurent pas assez leur texte.

4.2.2.2 Recherche d'informations

Les élèves commençant leurs études collégiales peinent à faire de la recherche d'informations, entre autres lieux, à la bibliothèque ou sur Internet. *Chercher de*

l'information un petit peu plus efficacement pendant leur passage (9) au collégial est une attente d'apprentissage.

4.2.2.3 Habiletés de pensée complexes

En arrivant au collégial, les élèves devraient être habiles à défendre leur point de vue, à argumenter. Ils devraient être *capables de structurer leur pensée, d'argumenter, de justifier clairement leurs choix de méthodes de travail* (12). À la lecture du travail d'une étudiante ou un étudiant, la personne enseignante devrait être *capable de lire un texte qui coule, du début à la fin, et qui a une logique intrinsèque qui nous amène quelque part* (12). *Ils ont une culture très, très, très anecdotique et ils ne sont pas capables de faire des liens. [...] D'ailleurs on a la preuve quand ils participent à des jeux comme « Génies en herbe », ça fait de savants dictionnaires encyclopédiques. Mais quand [...] on leur demande quel est le lien ? Comment analyser ? Là, ils sont complètement déroutés* (10). *À l'entrée, c'est sûr que d'être capable d'articuler un propos sur un sujet spécifique bien précis, c'est difficile* (8), en conséquence leur capacité argumentative resterait à améliorer.

La pensée critique est une des compétences attendues. Par exemple, en regardant une émission de télévision, *être critique : [...] voir comment [...] cette émission [a été produite et dégager] quelle valeur [...] est véhiculée en arrière* (21). Ainsi en lisant un texte sur le suicide d'une personne connue, se poser des questions telles que : *pourquoi a-t-on un taux de suicide plus élevé au Québec ? Est-ce que ce sont les chiffres qui sont erronés ?* (21)

Des constats positifs sont amenés à propos des jeunes qui ont cheminé au collégial : *Ils sont capables de soutenir un discours intelligent sur plusieurs réalités qui font la vie sociale d'aujourd'hui* (3). *La cohorte [...] qui sort [est] outillée pour*

s'interroger sur l'environnement social et culturel de nos sociétés (17). Il y a [...] une progression [...] des habiletés intellectuelles (15), car en sortant ils sont capables de faire des choix éclairés, beaucoup plus qu'à l'entrée (5). Toutefois, d'autres considèrent que les progrès sont insuffisants, ne serait-ce que dans le fait de présenter clairement sa pensée à l'oral.

En ce qui a trait à la capacité de travailler en équipe, il est noté qu'il n'y aurait malheureusement pas une évolution notable entre l'entrée des élèves au collégial et le moment où ils terminent.

Attentes/habiletés intellectuelles : En arrivant au collégial, les principales habiletés attendues de la part des élèves sont la maîtrise du langage, la recherche d'informations, les habiletés de pensée complexes et la capacité de travailler en équipe.

Globalement, les jeunes qui arrivent au cégep sont considérés comme n'ayant pas une maîtrise satisfaisante de la langue et la progression au collégial à cet égard ne semble pas suffisante. Ils sont mal outillés quand vient le temps de se mettre en quête d'informations. Il est espéré qu'ils amélioreront cette habileté au cégep.

Les jeunes qui entrent au cégep sont considérés comme ayant des carences en ce qui a trait aux habiletés de pensée complexes. Ils devraient être critiques au regard des médias, capables de structurer leur pensée et prêts à défendre leur point de vue. À la fin du cégep, les opinions sont contrastées quant à la satisfaction à l'égard du niveau de maîtrise de ces derniers. Concernant la capacité de travailler en équipe, il n'y aurait malheureusement pas vraiment de progrès durant les études collégiales.

4.2.3 Attitudes

Quatre attitudes ressortent de l'analyse : la curiosité, le sens de l'effort, la confiance en soi et l'engagement.

4.2.3.1 Curiosité

La curiosité est l'attitude la plus soulignée. Dans la sphère de la curiosité sont inclus ici l'ouverture d'esprit, le goût d'apprendre et celui de découvrir. *Il faut que les étudiants soient avides de recherche [...], curieux [et] avides de connaissances* (5). Certaines personnes répondantes sont déçues du faible niveau de curiosité des jeunes qui arrivent au collégial, certains ont envie d'apprendre, mais d'autres sont fermés : *ils n'ont [...] pas d'intérêt [...] pour les thèmes qu'on aborde en philosophie, en géographie, en maths, en psychologie* (17). *Du côté de la connaissance en général [...], la curiosité n'est pas là* (17). Toutefois, *on espère que leur passage au collégial [...] leur aura permis de s'ouvrir* (10), par exemple, de prendre conscience *que ce n'est pas parce qu'on est en français qu'on ne peut pas parler de biologie* (10). *Il faut que [les] cours servent à leur donner le goût de la culture pour le restant de leur vie* (18). De plus, *on espère [...] qu'ils soient capables de s'outiller eux-mêmes pour aller chercher de l'information [...] dans divers domaines, [...] qu'ils développent une curiosité* (20). *Il importe de leur ouvrir les yeux [...] pour qu'[ils] continuent [...] à construire ça* (9).

Pour les jeunes qui terminent leur parcours collégial, les constats sont assez positifs. Il y a progrès : *On éveille, on les oblige à s'ouvrir, à lire, pour [...] argumenter* (2). *Ils ont cheminé [et] compris à quoi ça pouvait servir [d'avoir une] attitude d'ouverture* (6). *Dans notre première cohorte, [...] à peu près 25% de nos étudiants [...] ont décidé de poursuivre des études universitaires. [...] Quand un étudiant en technique [...] le goût de poursuivre des études universitaires, [...] peut-être que, côté culture [...], indirectement, on leur a [...] inculqué [...] certainement le goût des études, donc le goût de s'instruire, le goût d'aller plus loin* (5).

4.2.3.2 Sens de l'effort

Plusieurs jeunes arrivant au cégep ne fournissent pas un effort suffisant. *Chez certains, c'est un manque de débrouillardise ; chez [...d'autres] une espèce de paresse [...]. Aussitôt qu'on leur demande un effort, on les dérange* (9). Par exemple, la persistance leur manque en lecture. Toutefois, il ne faut pas généraliser : *c'est faux de dire que [les cégépiennes et cégépiens] sont paresseux, qu'ils ne veulent pas étudier [...]. Il y en a, mais il y en a aussi qui aiment les études et qui n'avaient pas nécessairement envisagé ça au début* (5). Plusieurs personnes répondantes ont plutôt une vision positive des jeunes qui finissent, considérant que leurs comportements sont *plus matures* (14), *qu'ils en demandent plus* (19). Toutefois, d'autres peuvent *déplorer qu'ils n'ont pas le sens de l'effort* (3) même à la fin des études au cégep.

4.2.3.3 Confiance en soi

Une autre attitude considérée comme étant importante à développer est la confiance en soi. Toutefois, aucune appréciation sur la confiance en soi des nouvelles et nouveaux n'a été relevée. Par contre, un jugement négatif a été porté à l'encontre de ceux qui terminent : *il se trouve parfois qu'ils ont acquis beaucoup de choses mais qu'ils ont très peu de confiance en eux* (1).

4.2.3.4 Engagement

Au regard d'une attitude plus sociale, il est à noter que *les préoccupations des jeunes [...telles que] l'environnement, la mondialisation [ressortent s'ils ont] une tribune pour s'exprimer* (15). Quelquefois, *on sous-estime peut-être le potentiel de nos jeunes à ce niveau-là, [...] parce qu'on déplore toujours [qu'] ils ne lisent pas, [qu'ils sont] des grands consommateurs* (15).

Attentes/attitudes : En arrivant au cégep, les élèves sont considérés comme ayant peu de curiosité. Il est espéré que leur passage au collégial permettra de développer leur ouverture d'esprit. Cela semble bien être le cas. D'ailleurs, un certain nombre dans les programmes techniques décident de poursuivre des études universitaires. Pour plusieurs, les jeunes qui arrivent du secondaire sont peu enclins à l'effort. Toutefois, ceux qui terminent semblent avoir développé un certain sens de l'effort. Par contre, la confiance en soi ne se serait pas nécessairement développée. Néanmoins, si les jeunes en ont la chance, ils expriment un certain engagement social. Lors de leur passage au collégial, ils acquièrent une maturité qui se répercute positivement sur leurs attitudes.

4.2.4 Expériences de vie

Les élèves arrivant au cégep devraient avoir quelque peu fréquenté les musées, assisté à des concerts et fait quelques voyages. Au moins, il y aurait quelques événements culturels qu'ils devraient connaître. Il semble que ces expériences sont loin d'être généralisées. Par exemple, parmi ceux qui fréquentent un cégep près de la métropole québécoise, il y en a *qui ne sont jamais allés à Montréal ou ils ne sont jamais allés au musée des Beaux-arts* (5). S'ils vivent certaines expériences au collégial et que cela les transforme, il reste que les jeunes finissants fréquentent peu le cinéma, le théâtre et les salles de concert.

Attentes/expériences de vie : À l'entrée au cégep, les élèves semblent avoir peu fréquenté les lieux culturels. Néanmoins, durant leur séjour au collégial, l'expérience de vie et la participation à des activités culturelles les transforment. Cependant, les pratiques culturelles restent insuffisantes.

4.2.5 Domaines

Les personnes répondantes ont abordé de multiples domaines pour parler de leurs attentes. Ils sont regroupés de la manière suivante : littérature et arts ; histoire ; géographie ; société et monde politique ; sciences biologiques et physiques ; actualités ; et, enfin, domaines spécialisés.

4.2.5.1 Littérature et arts

La culture des jeunes au regard de la littérature et des arts est jugée convenable. Par exemple, ils *sont au fait d'éléments de culture générale [...] musicale [...]. Ils ont une culture cinématographique [...] qui est la leur, [...] mais qui n'est pas à négliger non plus.* (13) *Ce sont des gens qui [regardent] beaucoup la télé [...]. Ils ont [...] des connaissances [...dans le] domaine musical. Ils connaissent même Félix Leclerc* (2). Néanmoins, le personnel d'expérience a dû s'adapter, car les jeunes d'aujourd'hui ne semblent pas avoir la culture humaniste de ceux qui les ont précédés. S'ils ont des connaissances en littérature, c'est essentiellement la littérature québécoise ou la littérature contemporaine. Certains ignorent les tableaux marquants de l'histoire de l'art. En ce qui concerne les finissantes et finissants, *on a l'impression qu'ils n'ont pas vraiment progressé en anglais* (12). De plus, ils n'ont pas de *notions de littérature anglaise* (12).

4.2.5.2 Histoire

Des repères en sciences humaines sont souhaitables, car il faut *un minimum de connaissances générales sur les structures sociales et sur les sociétés modernes* (15). Ils ont besoin de *repères historiques* (9) et d'un *minimum de connaissances générales [...] sur l'histoire du Québec* (15). Ils doivent connaître *un peu aussi les grands mouvements internationaux comme les grandes guerres, la participation qu'on y a eue* (12). *On peut ne pas savoir qui est Gilles Vigneault et [...] qui a gagné le prix Nobel. Ça, c'est très spécifique. Mais on ne peut pas vivre [sans...] se situer dans le temps* (7). Quand l'enseignement *fait référence à certains éléments historiques, sans aller au troisième siècle avant Jésus-Christ, par exemple la crise d'Octobre, des éléments politiques, des noms de premier ministre ou d'hommes politiques importants, [il serait souhaitable qu'ils aient] quelques connaissances* (2). À leur arrivée au collégial, il est souligné que le bagage historique est plutôt pauvre, même

au sujet du Québec. Plusieurs ont de la difficulté à situer la Grèce *dans le temps et dans l'espace* (3). L'histoire récente est plus ou moins connue. Des personnages historiques importants tels que Gandhi, Golda Meir ou René Lévesque restent ignorés.

En terminant les études collégiales, leur compréhension de l'histoire est considérée comme étant plus grande. Toutefois, *les événements historiques, pas vraiment, sinon les plus capitaux : la Révolution française, révolution industrielle, Deuxième Guerre peut-être, mais [...] pas plus loin que ça. [...] Ils connaissent quelques grands noms [en ...] littérature [ou...] en philosophie ; ils sont capables de les situer* (18). Ils connaissent, *dans le cas du Québec, les grands noms, [...] les grands jalons [...] de la littérature québécoise puis aussi évidemment l'histoire du Québec parce qu'en littérature québécoise c'est un peu plus difficile de faire fi de l'histoire avec le « Refus global », avec la révolution tranquille, évidemment avec Duplessis* (18).

4.2.5.3 Géographie

Souvent, quand il est question de l'histoire, il est fait référence à la géographie avec l'idée maîtresse que le jeune doit se situer non seulement dans le temps, mais aussi dans l'espace. Il est attendu de lui *qu'il sache comment son lieu, son habitat est organisé, qu'il y a une ville, une province, un pays, un continent* (14). Pour le Québec, il est souligné que *certaines connaissent [très] bien le Québec géographique, [car ils y] ont voyagé, [...par exemple la] Gaspésie, [...], le Saguenay et le lac St-Jean* (2). Cependant, ils ont une méconnaissance de la géographie mondiale, même des pays dont il est question dans l'actualité.

4.2.5.4 Société et monde politique

En arrivant au collégial, il est souhaité que le jeune *sache se situer socialement*. *Qu'il connaisse un peu l'organisation politique* (14). Pour ceux qui terminent, *il est indéniable [...] qu'ils ont beaucoup élargi leur compréhension sociale* (15). En revanche, *on s'étonne de [la pauvreté de] leurs connaissances politiques et, pourtant, ils ont le droit de vote, [...] normalement à partir de la première année* (18). De plus, *idéalement, [on] espérerait qu'ils aient [...] un petit peu plus de connaissances religieuses* (10). Une déception est exprimée à la fin du cégep quant au manque d'intérêt pour la politique, pour la société, autrement dit pour tout *ce qui se passe autour d'eux* (13).

4.2.5.5 Sciences biologiques et physiques

On veut qu'ils aient certains repères en sciences (9). Par exemple, ils devraient *avoir une petite idée de ce qu'est un atome* (9), *de ce que [Darwin] a apporté à la biologie, [...] à la théorie] de l'évolution*. En arrivant au cégep, ils devraient avoir des connaissances sur la biologie humaine (15). *On s'attendrait à ce qu'une cellule, ils [en] aient déjà entendu parler* (9). Plusieurs sont perçus comme étant incapables de faire les distinctions et les liens entre le gène, le chromosome et l'ADN. *L'écologie, ils savent à peu près à quoi ça touche* (9). Par ailleurs, il ne semble *pas toujours très clair ce qu'est [...] un discours scientifique [et...] les grandes étapes de sa méthode* (3).

4.2.5.6 Actualités

Une compréhension du présent paraît aussi nécessaire. *L'actualité, [...] puis le fonctionnement social [...], ça devrait être à la base* (13). Les étudiantes et étudiants devraient être [...] *au courant des [...] événements culturels, qui se passent dans leur*

ville, pas dans le détail, des événements culturels et politiques qui se passent à l'intérieur du pays, des grands événements politiques qui se passent dans le monde (7).

Il est souhaité que les élèves aient une vision globale des problèmes planétaires, comme ceux qui sont liés à l'environnement ou à la mauvaise répartition des richesses. En quittant le cégep, ils devraient avoir des idées sur les solutions envisageables et avoir commencé à poser des gestes au quotidien. Il est décevant de constater que les jeunes ne s'intéressent guère à l'actualité. Il est *inconcevable qu'un étudiant [de] première année de cégep ne connaisse pas le nom du premier ministre du Québec (14)*. Certains ignorent même l'actualité en lien direct avec la spécialité qu'ils ont choisie dans leurs études : par exemple, ne pas connaître le scandale lié à Cinar quand la voie choisie est le dessin animé. Par ailleurs, ils ont généralement une bonne maîtrise des outils actuels de communication (Internet, courriel, etc.).

4.2.5.7 Domaines spécialisés

Les étudiantes et étudiants s'enferment souvent dans leur propre spécialité. *Au « niveau de la culture », c'est comme s'ils avaient de la difficulté à sortir de leur spécialité [...]. Quand on parle de la question éthique, qu'ils ont vue dans leur cours de philosophie, c'est du chinois [...]. Ils ne voient pas le lien (21).*

Attentes/domaines : Même si les étudiantes et étudiants de cégep ont une certaine culture générale qui leur est propre, elle est perçue comme insuffisante. Par exemple, la littérature qu'ils connaissent est essentiellement actuelle et québécoise. En langue seconde anglaise, ils n'ont pas vraiment progressé durant leur séjour au collégial. S'il est essentiel qu'ils puissent se situer dans le temps et dans l'espace, les repères historiques et même les repères géographiques, hormis peut-être ceux du Québec, sont considérés pauvres. Ils connaissent mal l'histoire récente et se désintéressent de l'actualité. Ils ont peu de sensibilité vis-à-vis des problèmes planétaires. Même si les finissantes et finissants ont élargi leur compréhension de l'histoire, elle semble se limiter à de grands repères historiques et à certains personnages importants. Les élèves qui arrivent ont peu d'intérêt pour la chose politique. Même si à la fin de leur parcours collégial, ils ont élargi leur compréhension de la société, ils se préoccupent peu des réalités sociopolitiques. Les nouvelles et nouveaux devraient avoir des connaissances de base en sciences. Si plusieurs éléments sont tout de même maîtrisés, il y a beaucoup trop d'ignorance, au sujet du discours ou de la méthode scientifiques, par exemple. Par contre, ils maîtrisent les nouvelles technologies de l'information. Il y a une forme de déception du fait que beaucoup se cantonnent à leur spécialité et sont peu ouverts aux autres domaines.

4.2.6 Évaluation globale

Pour plusieurs des répondantes et répondants, une personne inscrite dans un programme préuniversitaire et une autre dans un programme technique *devraient avoir la même culture générale* (10). *Il faut qu'il y ait un fond commun, une base qui soit commune à tout le monde* (12). Pour d'autres, les attentes au regard des jeunes qui poursuivent à l'université devraient être différentes de celles envers les jeunes qui complètent un programme technique. Les étudiantes et étudiants qui ont choisi la voie technique pourraient se contenter de la culture générale acquise au secondaire. *Une infirmière, [...] on veut qu'elle soit compétente, [par exemple] qu'elle soit capable de faire une injection. Tu n'as pas besoin nécessairement de connaître Socrate [...] pour faire une injection* (11). Par ailleurs, les attentes peuvent différer selon les programmes préuniversitaires : *les gens qui vont au préuniversitaire, en sciences sociales [...] ont une culture générale plus grande que ceux qui vont en sciences de la nature où déjà ils ont des cours qui sont plus professionnels* (12). Ces attentes sont en partie comblées, car les jeunes du cégep qui ont choisi des programmes préuniversitaires sont perçus comme possédant déjà un plus grand bagage de culture générale et davantage intéressés à l'enrichir au cours de leurs études.

Il y a un certain décalage entre les attentes et le niveau réel atteint par les élèves : *On a l'impression qu'ils n'apprennent rien au secondaire mais c'est vu de l'extérieur (11). Des fois, on retombe un peu les deux pieds sur terre quand on les voit aller parce que, entre nos attentes et ce qu'ils sont réellement, [...] il peut y avoir [...] un petit décalage (5).* Globalement, on peut considérer que les attentes sont peut-être un peu grandes (5). *Souvent les enseignants qui n'ont pas eu l'expérience du secondaire se font une image [...qui] est loin de ce qu'ils sont censés être ou de ce qu'ils devraient être (5).*

Au regard des multiples remarques négatives sur des aspects précis, il est étonnant que les évaluations globales de la culture générale des élèves venant du secondaire soient plus positives que négatives. *Il y en a quelques-uns qui sortent du secondaire qui ont moins d'expérience peut-être mais qui souvent sont cultivés (20). [...] Il ne faut pas oublier qu'ils ont une culture générale qui n'est pas la nôtre nécessairement, [mais...] il y a quand même des choses essentielles (7).* *Souvent on sous-estime l'ampleur de ce que les étudiants savent (15). Ça s'est beaucoup amélioré par rapport à une dizaine d'années (15).* À l'inverse, le jugement peut s'avérer plutôt négatif : inégalité de la formation, disparité de la culture générale, limites culturelles des élèves, et même absence de culture générale. La perception négative peut faire en sorte que le corps enseignant n'ait pas beaucoup d'attentes (18).

Le nombre d'années d'enseignement peut jouer un rôle dans la perception du personnel enseignant : *Le fait que ça fait vingt-neuf ans que je suis dans le monde scolaire, je suis peut-être désabusé un peu. Ça peut jouer sur ma perception des étudiants (17). Il y a plusieurs années, à un moment donné, je les voyais sans culture. Maintenant, j'accepte qu'ils soient différents de moi (17).*

Globalement, le niveau de culture générale des jeunes qui terminent le cégep serait satisfaisant, mais pas celui des élèves qui y font leur entrée : *au secondaire, [...] la culture générale [...] s'installe par le biais des cours. Au cégep ça continue. Donc, c'est sûr que quand ils entrent ce n'est pas comme quand ils sortent* (9). *On part de plus loin mais on peut quand même atteindre notre objectif.* (5). *Il faut leur donner plus de crédits qu'on ne le pense* (7). Le chemin parcouru peut être mesuré *quand on voit qu'ils ont de l'autonomie, de la maturité, une ouverture d'esprit et qu'ils sont conscients des gestes qu'ils posent* (5). Toutefois, la différence entre le cheminement des étudiantes et étudiants et les résultats escomptés déçoit bon nombre de professeures et professeurs.

Attentes/évaluation globale : Pour les élèves qui accèdent au cégep, plusieurs tablent sur une formation de base commune dans presque tous les domaines. Les attentes envers les étudiantes et étudiants diffèrent selon les programmes ou le secteur collégial, Ainsi, on peut envisager que dans certains programmes techniques, par exemple, la culture générale pourrait être moins présente.

Les attentes sur le plan de la culture générale sont plus grandes que le niveau réel atteint par les élèves qui arrivent du secondaire, un niveau souvent jugé inégal. Il est toutefois admis que, dans certains champs de la connaissance, ils peuvent parfois étonner. Les étudiantes et étudiants de certains programmes, comme en arts et lettres, font montre d'une culture générale plus grande que les autres. Ceux qui se destinent à l'université sont plus intéressés par la culture générale. Pour une majorité de répondantes et répondants, il demeure que, dans l'ensemble, leur culture générale est disparate et considérée faible. Quant aux finissantes et finissants, ils ont certes développé une culture générale, mais insuffisante. Le jugement du personnel enseignant plus expérimenté se tempère avec le temps passant d'un constat plutôt négatif à une acception d'une culture générale autre que la leur.

4.3 Facteurs

Les professeures et professeurs ont évoqué, sans qu'il y ait de questions à ce propos dans le protocole d'entrevue, plusieurs facteurs susceptibles d'influencer le développement de la culture générale des jeunes : la société, la famille, l'école, le cégep comme milieu culturel et les programmes d'études.

4.3.1 Société, famille et école

La société, la famille et l'école constituent trois milieux où baignent les jeunes ; ils sont donc des facteurs considérés essentiels au développement de la culture générale.

4.3.1.1 Société

La société contribue au développement de la culture générale des jeunes. Les lieux d'accès à la culture sont multiples. Grâce aux médias, dont Internet, les possibilités qu'ont les jeunes de connaître ce qui se passe dans le monde sont nombreuses. Par contre, la pauvreté culturelle des médias de masse qui freine le développement de la culture générale est soulignée. Le gouvernement n'encourage pas suffisamment la culture, si ce n'est celle du divertissement. Le niveau culturel de la radio et de la télévision d'État, Radio-Canada, aurait perdu de sa qualité. Les jeunes consacrent trop d'heures à leur emploi, dont plusieurs qui travaillent au-delà de vingt-cinq heures par semaine. Le temps restreint consacré à leurs études a un impact sur le développement de leur culture générale. L'idéal serait qu'ils *ne travaillent pas [...] pour que leur esprit soit ouvert* à la culture (13).

4.3.1.2 Famille

Provenir d'un milieu aisé et avoir la possibilité de voyager sont des atouts pour le développement de la culture générale des jeunes. Malheureusement, ce n'est pas le cas de la majorité. Cette situation est hors du contrôle des jeunes : *dans une maison où il n'y a pas de dictionnaires, pas de journaux [...], pas de radio, pas de télé significative, [...] on ne peut pas blâmer vraiment l'élève* (14).

4.3.1.3 École

L'école est le lieu privilégié pour développer la culture générale et instaurer une sorte de *fonds culturel commun* (12). En ce sens, l'apprentissage scolaire constitue en soi un moyen pour la développer. Toutefois, le fait que les élèves aient fréquenté une école privée ou à vocation internationale serait un facteur important pour la qualité de la culture générale.

La préparation que les élèves ont reçue au secondaire peut être jugée insatisfaisante, notamment au regard de la qualité de la langue. L'efficacité des méthodes d'apprentissage du français écrit au primaire et au secondaire suscite des interrogations. Plusieurs jeunes n'ont pas lu un seul livre avant d'accéder au collégial : cette situation est jugée anormale. Toutefois, *on ne jette pas la pierre* [aux] *collègues de français du secondaire* (10). Les enseignantes et enseignants de français ne sont pas en cause ; ce souci de la qualité de la langue concerne aussi celles et ceux qui enseignent d'autres matières.

Au cégep, la maturation des jeunes de 17 à 19 ans est un facteur à prendre en compte. Ils y étudient durant 2 ou 3 ans et passent de l'adolescence à l'âge adulte. Cette maturité qui s'affirme influence positivement le développement de leur culture générale. Au cégep, des facteurs problématiques qui freineraient en quelque sorte le développement de la culture générale sont soulevés. Les difficultés peuvent être d'ordre organisationnel ou liées à une vision éducative inadéquate. En ce qui a trait aux difficultés d'ordre organisationnel, la lourdeur de la tâche pour réaliser des activités avec des grands groupes est soulignée. Quant aux difficultés reliées à une vision éducative inadéquate, il est dit *qu'on ne donne pas assez d'importance* [...aux] *arts*, [au] *plaisir*, [au] *respect de l'environnement*, [au] *respect de la nature humaine*, [au] *respect de soi*, [au] *respect des autres*. *Évidemment on est axé sur la réussite*

sociale basée sur l'argent, basée sur [...] le vedettariat (1). L'absence de prise en compte de l'idée de citoyen du monde dans la mission du cégep est déplorée. La formation collégiale est plutôt perçue comme axée sur les résultats scolaires.

Facteurs/société, famille et école : La société contribue au développement de la culture générale des jeunes. Grâce aux médias, dont Internet, l'accès à la culture est devenu facile. Le contenu serait cependant pauvre, cela est dû, entre autres, au manque d'encouragement du gouvernement et à l'offre culturellement peu valorisante des médias. Le temps que les jeunes consacrent à leur emploi constitue une entrave au développement de leur culture générale. Le milieu familial joue aussi un rôle important. Ainsi, provenir d'un milieu aisé est considéré un atout.

L'école est perçue comme étant un lieu privilégié pour développer la culture générale. Au secondaire, les élèves s'initient à la culture générale ; celle-ci sera d'autant plus grande s'ils ont fréquenté une école privée ou une école à vocation internationale. Globalement, leur préparation au secondaire est néanmoins jugée insatisfaisante, notamment au regard de l'apprentissage du français. Le collégial constitue un lieu de maturation propice au développement de la culture générale. Toutefois, quelques difficultés freinent ce développement : elles peuvent être d'ordre organisationnel, comme celle de réaliser des activités avec des grands groupes, ou liées à un manque de vision éducative.

4.3.2 Cégep comme milieu culturel

La plupart considèrent que le cégep est un milieu culturel très riche. *Par sa nature même le collège tend à favoriser [...] la dimension esthétique de la culture générale* (15). D'ailleurs, *il y a une foule d'activités qui [...] donnent accès à toutes sortes de moyens d'expressions culturelles* (13). Les propos prennent en compte des activités dans lesquelles les étudiantes et étudiants peuvent s'exprimer et d'autres au cours desquelles ils jouent le rôle de spectateurs : concours d'écriture, kiosques, récitals de poésie, spectacles de musique dont « Cégep en spectacle », ciné-club, club vidéo, club de photographie, pièces de théâtre, formations (par exemple en musique), expositions et semaines thématiques. La bibliothèque et les centres de documentation contribuent à enrichir le milieu. L'accessibilité, la visibilité et l'attrait qu'exerce la bibliothèque, en étant, par exemple, *très ouverte, très lumineuse* (14), sont des atouts pour accueillir les jeunes.

En ce qui a trait aux activités, des choix sont faits quant à la qualité, à l'ouverture ou à la responsabilisation. Les spectacles de musique peuvent porter sur des thèmes tels que la musique africaine. Dans le cas du ciné-club, ce ne sont pas des films à succès qui sont projetés, mais plutôt des chefs d'œuvre. *C'est en général des films qui apportent quelque chose, pas des divertissements* (14). Les présentations sont parfois complémentaires à certains cours. Les semaines thématiques comprennent diverses activités sur des sujets comme la citoyenneté, l'« interculturelité » ou une région du monde comme le Tibet.

Le cégep est aussi un milieu culturel riche grâce aux activités organisées à l'extérieur de l'institution : spectacles musicaux tels que l'opéra, pièces de théâtre, visite de musées et de lieux de travail, voyages à l'étranger. Ces activités peuvent faire partie ou non d'un cours. De plus, plusieurs professeures et professeurs sont des auteurs reconnus auxquels il est possible de faire référence.

Certains ont relevé des aspects négatifs. Le personnel enseignant doit aussi animer des activités culturelles en dehors de la classe, car cela fait partie de la tâche d'enseignement. Malheureusement, plusieurs ne jouent pas ce rôle. Les professeurs en insertion professionnelle, de même que la gent étudiante, sont perçus très individualistes, ce qui rend difficile l'organisation d'activités. Il est souligné qu'il n'y a pas de dîners conférence ou de débats dans le cégep. Le manque de ressources et l'alourdissement de la tâche expliqueraient en partie les lacunes soulignées.

Facteurs/cégep comme milieu culturel : Le cégep est considéré comme un milieu culturel très riche. Il y a une foule d'activités internes qui donnent accès à des moyens d'expression culturelle variés. Les étudiantes et étudiants peuvent assister aux activités ou s'y exprimer. Des choix sont faits en fonction de certains critères comme la qualité, l'ouverture ou la responsabilisation. De plus, certaines activités sont organisées à l'extérieur de l'institution. La participation à ces activités peut être une exigence de cours ou non. La difficulté de les organiser s'expliquerait par une attitude trop individualiste et par l'alourdissement de la tâche.

4.3.3 Programmes d'études

La richesse du contenu des programmes, en termes de culture générale, compte aussi. Dans les départements, certains contenus peuvent être déterminés, *mais il n'y a pas de concertation vraiment en ce qui a trait à la culture générale. On s'entend quand même sur, pour chacun des cours, [...] des courants incontournables* (18). La formation générale associée aux programmes est souvent liée à la culture générale, notamment dans les cours de français et de philosophie. Ces derniers *sont deux des cours qui sont fondamentaux dans la vie, dans la définition d'un citoyen ouvert. À travers les cours de français tu as accès à la littérature, la poésie, le théâtre, le roman, etc. Puis à travers la philosophie tu as accès à la pensée universelle. [...] Il faut préserver ces acquis, [...] car] ce sont deux lieux privilégiés où on peut avoir accès à la culture générale* (13). On voit mal comment ces cours généraux peuvent être abolis : *Quand on voit des volontés ministérielles d'abolir des cours de formation générale pour les techniciens en se disant qu'ils vont être des bons techniciens. [...Certes,] on peut se contenter d'être productif sans rien d'autres, mais ça [...] apparaît assez déprimant* (6). Pour plusieurs, il semble que la formation générale constitue un ancrage essentiel au développement de la culture générale. À cet égard, il y aurait une satisfaction dans *ce qu'on fait comme cours de formation générale au cégep* (11).

La formation spécifique de certains programmes est également considérée propice au développement de la culture générale : *il y'a un développement [...] au niveau social et politique. [...] Ils deviennent plus intéressés [...] à cause de la façon dont [le programme de techniques de travail social] a été conçu* (13). Un programme comprenant *des cours d'intervention collective, [...] des cours au niveau des législations, au niveau de la défense de droits [...où le professeur] parle constamment de l'actualité puis des lois qui nous gouvernent, [...] fait en sorte que les étudiants ne peuvent pas traverser le programme sans [...] avoir été attentifs à ces questions* (13).

L'insertion de l'histoire dans un programme de sciences introduit une dose de culture générale : *dans le nouveau programme de sciences de la nature, on nous encourage à situer dans un contexte historique les choses, ce qu'on ne faisait pas avant* (11). *Tous les cours optionnels qui peuvent être offerts, [...] en sciences humaines, [tels] que [...] les cours de philo, [...] les cours de politique, [...] les cours d'histoire, les cours de géographie, les cours de psychologie, [sont] autant de lieux où [...] développer* (13) la culture générale. Dans certains cas, la formation spécifique du programme peut être considérée comme peu propice au développement de la culture générale ; c'est le cas en sciences de la nature, où il y aurait peu d'espace pour introduire des éléments de culture générale : *en sciences, la seule chose qu'on a maintenant comme outil c'est un peu les introductions de chapitre où on fait un peu d'historique* (11).

Dans certaines disciplines, des cours sont davantage ciblés pour aborder des éléments de culture générale : *le cours qui a rapport avec l'écologie [...offre] l'occasion [...] d'enseigner un contenu qui [...] parle [...] de culture générale en termes de problèmes environnementaux* (4). Plusieurs font référence à certains contenus de leurs cours comme faisant partie de la culture générale : *savoir ce qu'est un gène* (9). Des savoirs qui peuvent sembler inutiles dans la vie future de l'étudiante ou de l'étudiant contribuent néanmoins à son développement. Ainsi, s'il ne choisit pas les mathématiques ou la physique, le jeune n'aura jamais, par la suite, à utiliser les intégrales. Toutefois, *c'est une façon de structurer le raisonnement* (11).

Quelques personnes expriment la difficulté qu'elles rencontrent pour insérer des éléments de culture générale dans des cours qui, selon leur compréhension du programme, n'en comprennent pas. *Les programmes sont tellement chargés que, même si les professeurs en ont des connaissances générales, [...] ils n'ont même pas le temps d'y penser ni de voir comment insérer ça* (7). Le temps manque et si on ajoute des éléments de culture générale, il est nécessaire d'*enlever quelque chose* (4).

Les professeures et professeurs qui enseignent des matières qu'ils ne considèrent pas comme étant directement liées à la culture générale font, en ce sens, des interventions plus limitées. Pour certains, aborder des éléments de culture générale ne peut être possible qu'en dehors de la matière. Ils n'interviennent alors que succinctement. Cela peut être, par exemple, une *petite minute environnementale rattachée [...au] cours* (4). Le personnel enseignant, dans les cours de formation spécifique, ignore, malgré son importance, la contribution des disciplines de la formation générale : *le nom des trois cours de philosophie, ils ne le savent pas. [...] Ça ne les intéresse pas. [...] Ils sont dans leur discipline. [...] Ils n'enseignent pas autre chose* (21). Par ailleurs, l'approche par compétences ne va pas de pair avec le développement de la culture générale ; cette approche est limitative et laisse moins de temps à consacrer à la culture générale.

Selon les programmes, les exigences doivent être différentes, par exemple *on ne peut pas enseigner le même cours de français à quelqu'un qui est en soins infirmiers [et à] quelqu'un qui est en arts et lettres* (11). Les exigences en termes de culture générale doivent être moins grandes pour les étudiantes et étudiants en techniques que pour celles et ceux qui se dirigent vers l'université. Il faut jumeler les compétences de la formation générale aux compétences de la formation spécifique et créer des groupes homogènes pour la formation générale afin de mieux l'arrimer à la formation spécifique.

En revanche, pour certains, les programmes sont trop axés sur la spécialisation. Il serait nécessaire de donner une formation plus vaste, plus multidisciplinaire en élargissant *l'éventail des disciplines contributives* (3). Il faudrait inclure des cours d'histoire dans la formation générale et peut-être même de sociologie. Il devrait y avoir davantage de culture générale dans les programmes techniques. Il est même proposé d'ajouter une quatrième année à certains programmes techniques. Pour

augmenter le contenu de la culture générale dans certains cours, il est suggéré *d'avoir un plan cadre, un énoncé de compétences qui [...] donne la liberté pédagogique de [...] consacrer du temps à ça* (4).

Facteurs/programmes : Le programme de formation joue un rôle important dans le développement de la culture générale. Les composantes des formations générales, notamment le français et la philosophie, y contribuent dans tous les programmes. Par exemple, la philosophie donne accès à la pensée universelle. La composante spécifique de certains programmes est considérée comme étant propice au développement de la culture générale ; ceci est moins vrai pour d'autres programmes. Certains cours sont aussi plus favorables à ce développement.

Les exigences en termes de culture générale doivent être ajustées selon les programmes, c'est-à-dire moins grandes pour les étudiantes et étudiants de techniques que pour celles et ceux qui se dirigent vers l'université. Par manque de temps, il est difficile d'insérer des éléments de culture générale dans les cours où ces éléments sont quasi absents. Il semble que les personnes enseignant exclusivement en formation spécialisée ignorent trop souvent la contribution de la formation générale. En étant limitative et en enlevant du temps pour insérer de la culture générale dans les cours, l'approche par compétences peut être perçue comme un frein au développement de cette dernière.

D'un côté, il est déploré que les programmes soient trop axés sur la spécialisation, mais, d'un autre côté, il est proposé de jumeler les compétences de la formation générale aux compétences de la formation spécifique. Cette proposition suppose la création de groupes homogènes. Pour régler le problème du manque de temps pour mieux intégrer la culture générale dans certains cours, il est suggéré d'augmenter sa place dans les contenus en modifiant les plans-cadres, voire en insérant un énoncé de compétence dans le programme. L'histoire et possiblement la sociologie devraient faire partie intégrante de ces contenus.

4.4 Pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques déclarées des personnes rencontrées sont reliées, d'une part, aux dimensions de la personne, connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes, expériences de vie et, d'autre part, aux divers domaines que touche la culture générale. Les pratiques pédagogiques évoquées sont surtout justifiées par des visées de développement d'attitudes ou d'habiletés. Ce n'est qu'en général et indirectement qu'il est fait référence aux connaissances et aux domaines.

Les personnes interviewées ont fait part de leur propre pratique, mais aussi, quelquefois, de la pratique d'autres professeures et professeurs. Plus le contenu d'une discipline enseignée se rapproche de ce qui est considéré comme étant de la culture générale par la personne, plus il est fait état de pratiques pédagogiques qui enrichissent le contenu déterminé d'un cours. Les cours donnés dans certaines disciplines peuvent être très riches en activités, par exemple en français et littérature : pièces de théâtre, récitals de poésie, production d'anthologies de poèmes, exposés oraux, tables rondes, débats, essais polémiques, etc. La personne enseignante ayant l'impression que le contenu de son cours contient peu d'éléments de culture générale est portée à dire que *les choses que je peux faire sont souvent très ponctuelles* (4).

C'est l'expression « pratiques pédagogiques » qui a été choisie lors de l'élaboration des objectifs. Après la collecte des données, il est remarqué qu'il est surtout question de moyens (stratégies ou activités) pédagogiques pour développer la culture générale qui sont utilisés de façon plus ou moins ponctuelle et qui s'étalent sur une période de temps plus ou moins longue. Les pratiques et moyens sont examinés en commençant par ceux qui visent l'acquisition de connaissances.

Dans la section suivante, la présentation diffère quelque peu afin de bien distinguer les diverses pratiques pédagogiques. Nous nommons la pratique, donnons une brève explication et ensuite présentons des exemples. La grille de classification utilisée a consisté à rapporter ces pratiques selon les dimensions (connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et expérience de vie). L'analyse s'est faite à partir d'un cadre émergent. Ainsi, la distinction entre les pratiques en classe et celles qui ont lieu à l'extérieur de la classe provient des propos des personnes interviewées, de même que la distinction entre les pratiques ponctuelles et les pratiques plus élaborées. Il n'aurait pas vraiment été possible d'indiquer des champs disciplinaires (par exemple histoire et géographie) comme favorisant le développement de la culture

générale. Autant que possible, pour chaque section, les types de pratiques sont présentés selon un ordre semblable. Par exemple « partir des étudiantes et étudiants » se retrouve au début de chaque section.

4.4.1 Connaissances

Les pratiques ou moyens pédagogiques faisant plus directement référence aux connaissances touchent essentiellement la question des connaissances antérieures des étudiantes et étudiants et la question des connaissances contextualisées.

Partir de ce que les jeunes savent déjà pour élargir leur champ de connaissances

Il s'agit de tabler sur les connaissances que les jeunes ont acquises lors de leur formation antérieure ou d'y revenir pour consolider les bases.

- *Il faut quand même partir de leur vécu présent et [...] élargir le cercle des connaissances (7).*
- *Il y a des repères qui sont installés [...]. Il y a un certain nombre d'élèves, [en] biologie, qui ont une idée de ce que c'est une cellule (3). À partir de connaissances antérieures, il est possible d'en ajouter.*
- *Lorsqu'il est question de la Grèce, il y a des attentes quant à savoir la situer dans le temps et dans l'espace. [...] Ce n'est pas toujours le cas [...]. Alors [...], dans les premières leçons, (3), il devient nécessaire de partir des connaissances antérieures acquises, même si les attentes sont plus grandes.*

Faire des liens par contextualisation et mise en réseau

Il s'agit d'amener les jeunes à faire des liens en contextualisant les connaissances et en les mettant en réseau.

- *Cela peut prendre la forme d'une contextualisation rapide où, en parlant d'auteurs comme *Eco*, [ou] *Scott Fitzgerald*, [...une question est posée :] « est-ce qu'il y a quelqu'un qui connaît ces auteurs-là ? » (16). À partir des réponses, il est possible de réaliser une mise en contexte et de faire *des liens* (16).*

- La mise en réseau de connaissances peut aider à établir des liens dans un contexte relativement large. *J'essaie, tant que je peux [...] de faire des liens avec la société en général (11). Je parle beaucoup des autres arts, de l'actualité, [...] du passé, du contexte social, des découvertes scientifiques, puis des événements majeurs de l'époque (18).*

Utiliser l'actualité pour établir des liens avec les contenus de cours

Il s'agit de mettre en relation l'actualité avec les contenus de cours.

- Tirer profit de l'actualité aide à faire des liens avec le contenu du cours, car l'actualité *consolide [...] ce que l'élève a vu en théorie en classe (9).*
- Avec ce qui se passe de nos jours dans l'actualité, il est facile de sauter *sur l'occasion pour parler [...] de l'islam ou du christianisme (7).*
- L'actualité peut servir à rappeler des aspects historiques. Quand l'occasion se présente, par exemple lors d'un anniversaire important tel que *la Déclaration des droits de l'homme (21)*, il est possible d'utiliser les informations parues dans les journaux.
- Aborder des questions chocs telles que la drogue, la guerre, la mondialisation peut servir de moyen pour susciter l'intérêt et faire des associations avec certains contenus de cours.

S'appuyer sur l'histoire, la géographie, la sociologie pour établir des liens

Il s'agit de s'appuyer sur l'histoire, la géographie, la sociologie pour mettre les connaissances en réseau.

- L'histoire d'une langue apporte une contribution au développement de la culture générale : *Cette année, [...] j'ai donné un cours d'histoire de l'anglais (16)*. Cela a été l'occasion d'expliquer pourquoi plusieurs mots de la langue française proviennent de l'anglais.
- Il est possible de rattacher une situation à son contexte passé. En enseignant l'essai, *c'est très facile d'amener l'étudiant à réfléchir sur un problème social (7)*. Cela peut être, par exemple, le problème de *la pauvreté ou les sans-abris*. C'est l'occasion de discuter de ce qui se faisait dans sa propre ville pour les sans-abris, de créer des liens avec le passé tout en aidant à *faire des projections dans le futur (7)*.
- Le contexte historique est évoqué parfois par des questions à réponses brèves : *nommez-moi des grands leaders négatifs de l'histoire [...], puis les grands leaders positifs (2)*.

- L'utilisation d'un documentaire vidéo sur un événement peut servir de tremplin pour aborder des événements riches en liens possibles. La catastrophe de la centrale nucléaire de Tchernobyl est méconnue des jeunes : *Mes élèves sont nés à peu près en même temps [...]. Ils avaient entendu le nom, mais ils n'étaient pas là ou très jeunes dans ce temps-là.* (9). En dehors des aspects plutôt liés au contenu du cours de biologie comme les bactéries et la tentative de découvrir des antibiotiques, le fait d'y revenir permet d'aborder des dimensions historiques importantes.
- Placer le contexte en parlant de ses expériences de voyage donne l'occasion de fournir des informations sur la situation géographique.
- Faire référence à d'autres cours est une autre stratégie pour élargir le réseau de connaissances.
- Il est possible de proposer des livres de références riches en contexte socio-historique. Un livre sur l'histoire de l'art peut présenter, pour chacun des courants, une synthèse historique des événements marquants sur les plans scientifique, littéraire et musical. Certains livres de références sont des sources pour retracer *le contexte historique de certaines découvertes* (9).
- Le lieu de stage peut permettre une ouverture historique, soit sur le tas, soit avec une préparation adéquate s'il a lieu à l'étranger, par exemple.

Intégrer des mises en situation pour reconstituer certaines connaissances

Il s'agit de procéder à des mises en situation pour reconstruire certaines connaissances, particulièrement en équipe.

- *Quand on commence la génétique, on les fait travailler sur une mise en situation. Les élèves font une expérience en croisant des fleurs [...], on n'a pas vu les lois de Mendel, mais les élèves doivent essayer de comprendre [...] ce qui se passe dans l'expérience [...]. Ensuite, ils doivent en équipe se poser des questions [...] pour expliquer les faits* (9).

Faire appel aux connaissances des parents

Il s'agit d'inciter les jeunes à interroger leurs parents sur certaines connaissances pour les motiver à s'informer.

- *Dans l'étude d'une œuvre littéraire, j'essaie de choisir un auteur canadien et si je peux trouver un canadien québécois, en plus, et que l'histoire se situe souvent à Montréal, [...] je peux demander] « dans les disques de vos parents est-ce qu'il y a du Gilles Vigneault, est-ce qu'il y a du Pauline Julien ? » Et*

qu'on me répond : « [...] Jamais entendu parler de ça ! » Là je peux dire, « demande à tes parents de t'en parler » (7).

Pratiques pédagogiques/connaissances

- ♦ Partir de ce que les jeunes savent déjà veut dire, entre autres, tabler sur les connaissances qu'ils ont acquises lors de leur formation antérieure ou y revenir pour consolider les bases. Cela peut signifier partir de leur vécu.
- ♦ Faire des liens est associé à la contextualisation et à la mise en réseau de connaissances. La mise en contexte s'élargit en faisant appel à plusieurs domaines.
- ♦ Utiliser l'actualité permet de faire le lien avec certains contenus de cours. Un anniversaire d'un événement important peut servir d'occasion.
- ♦ S'appuyer sur l'histoire, la géographie et la sociologie aide à la mise en réseau de connaissances. Un stage peut être une occasion d'ouvrir les esprits à ces trois domaines. Un film documentaire sur un événement historique peut être le point de départ d'une réflexion plus large.
- ♦ Intégrer une mise en situation ouvre une avenue pour reconstituer certaines connaissances, particulièrement en équipe. Les expériences en sciences peuvent être une occasion.
- ♦ Inciter les jeunes à interroger leurs parents sur certaines connaissances peut les motiver à s'informer. Il peut être fait appel à des personnes que les jeunes connaissent moins comme Pauline Julien et Gilles Vigneault.

4.4.2 Habiletés intellectuelles

Les pratiques et moyens pédagogiques signalés au regard des habiletés intellectuelles touchent la maîtrise de la langue, les capacités de recherche d'informations et les habiletés de pensée complexes.

4.4.2.1 Maîtrise de la langue

Pour chacune des trois compétences langagières, lire, écrire et communiquer oralement, les professeures et professeurs rencontrés ont fait part de pratiques et de moyens pédagogiques, principalement en lecture et, dans une moindre mesure, en rédaction et en communication orale.

Lecture : Une des missions de tout le personnel enseignant est d'aider les jeunes à développer leur compétence en lecture.

Partir des intérêts des jeunes afin de les inciter à lire

Il s'agit de s'appuyer sur les intérêts des jeunes pour les inciter à lire et à élargir leur choix de lecture.

- En classe, la personne enseignante peut s'intéresser à la lecture personnelle des jeunes en les amenant à parler de ce qu'ils lisent, de leurs coups de cœur. À ceux qui ne lisent presque rien, elle peut les inciter à lire un livre et à en parler.
- *Des suggestions pour susciter la lecture* (21) constituent une approche. Ces suggestions peuvent être reliées à des aspects soulevés en cours ou à un thème qui intéresse les jeunes. Par exemple, *L'Étranger de Camus, il y en a vraiment pour qui c'est une révélation* (8). Ils ne connaissaient pas ce livre et en découvrent l'intérêt. À partir de cette lecture, d'autres titres peuvent être proposés.

Proposer des supports variés et des situations pédagogiques pour améliorer les capacités de lecture

Il s'agit d'offrir divers supports et situations pédagogiques pour améliorer les capacités de lecture en modulant les apprentissages.

- Il est possible d'opter pour des textes courts afin de ne pas apeurer. *S'ils se sentent obligés de lire trois cents pages pour savoir qui était Gandhi, [il n'est] pas sûr que ça va les intéresser. Si on peut leur procurer un petit truc de sept, huit pages, [...] ils vont le lire* (2).
- Présenter des articles de journaux est considéré une bonne avenue pour favoriser la lecture. En excluant le *Journal de Montréal*, sur un thème tel que la question de la peine de mort, il est possible de *les obliger à lire les journaux* (2).
- Dans un cours d'anglais, inviter à lire les journaux dans cette langue (qui sont disponibles dans un centre d'anglais, par exemple) sur un thème donné tel que la politique et ensuite, verbalement, en faire part est une approche.
- Développer *des stratégies pour acquérir du vocabulaire* (16) peut vouloir dire avoir le réflexe d'*aller chercher dans le dictionnaire* (16). En ce sens, la présence de divers dictionnaires en classe constitue un atout.

- Les centres d'aide en français peuvent contribuer à développer des stratégies de lecture chez les jeunes.
- Les travaux évalués qui exigent de la lecture peuvent servir d'incitatif.
- Après avoir cherché, *dans les revues de vulgarisation scientifique, [...] sur des sites Internet d'actualité scientifique [...], une nouvelle récente en biologie* (9) qui est associée au cours, une présentation au groupe peut déborder du contenu strict du cours.
- Dans une activité d'intégration, lors de la dernière session de formation, des lectures peuvent être exigées pour favoriser le développement d'*un petit peu de culture générale scientifique* (11).

Utiliser des auteurs du cégep comme modèles

Des professeures et professeurs, rattachés à l'institution où étudient les jeunes, qui sont aussi auteurs, peuvent contribuer à les motiver à lire leurs œuvres.

- Il peut être fait référence à des collègues qui publient, par exemple en demandant s'ils ont lu le dernier livre de telle ou telle personne. Du fait que ce soit des personnes connues, cela peut inciter les jeunes à les lire.

Utiliser des mises en situation qui exigent de la lecture

L'apprentissage exige très souvent de la lecture dans la mise en situation

- Pour comprendre la mise en situation ainsi que son contexte, les étudiantes et étudiants peuvent être incités à *aller fouiller dans leurs livres, dans certaines pages qu'on leur a délimitées* (9).

Rédaction : La compétence à rédiger est l'une des grandes faiblesses constatées chez les jeunes du cégep ; il est possible de contribuer à l'améliorer de différentes façons.

Associer l'ensemble du personnel enseignant pour améliorer l'écriture

L'ensemble du personnel enseignant devrait contribuer à améliorer la compétence à rédiger des jeunes. Il ne faut pas se restreindre à la discipline « français ».

- En ce qui a trait à la maîtrise écrite de la langue, dans certaines disciplines autres que le français et la littérature, *écrire, [...] les oblige [...] à faire attention peut-être au français* (9).

- Certaines disciplines peuvent avoir de fortes exigences en matière de rédaction quant à la qualité et à la rigueur.

Offrir des sources de motivation pour amener les jeunes à rédiger

Les concours comportant des prix ainsi que les discussions animées peuvent être une source de motivation pour amener les jeunes à rédiger.

- *En association avec le département d'arts et lettres, on a fait visionner un film de la propagandiste [...] nazie [Leni Riefenstahl]. Ensuite, ils devaient [discuter à partir de] la question : L'art peut-il être au service de la propagande ? (3).*
- La participation au concours « Philosophe » qui exige la rédaction d'une dissertation à partir d'un thème est encouragée. Ce concours s'adresse à l'ensemble des jeunes inscrits au collégial.

Communication orale : L'amélioration de la communication orale mériterait une attention plus grande de la part du corps professoral.

Associer l'ensemble du personnel enseignant pour contribuer à l'amélioration de la communication orale

La qualité de la communication orale et de la langue parlée devrait préoccuper non seulement le personnel enseignant en français, mais tout le corps professoral.

S'offrir comme exemple d'une langue parlée de qualité

Au regard de la langue parlée, les jeunes peuvent s'améliorer si les professeures et professeurs donnent l'exemple.

- Il est important de donner l'exemple *en parlant comme il faut en avant* (11), dans la classe.

4.4.2.2 Recherche d'informations

La recherche d'informations constitue une habileté importante à développer au niveau collégial.

S'appuyer sur les intérêts des jeunes pour les amener à faire de la recherche d'informations

Il s'agit d'amener les jeunes à faire de la recherche d'informations en partant de leurs intérêts afin de développer leur habileté en la matière.

- La recherche d'informations peut prendre appui sur les intérêts des élèves qui arrivent du secondaire et même partir *de leur passion* (20). Pour y arriver, il est important de connaître ces passions.
- Il est possible de tabler sur un outil qu'ils affectionnent : *Généralement, ils sont des curieux de l'Internet [...et] ils aiment ça* (2).

Favoriser certaines stratégies pour améliorer les capacités de recherche

Il s'agit de favoriser certaines stratégies pour utiliser efficacement les ressources offertes à la bibliothèque ou dans les centres de documentation et pour consulter Internet de manière efficace.

- *Il serait important que les enseignants [...] rappellent aux étudiants qu'il y a tel document à la bibliothèque, [...] qu'il y a tel livre, telle revue* (14).
- Une visite à la bibliothèque permet de connaître la disposition des lieux et de s'initier à l'utilisation des outils de recherche. Cette visite peut s'intégrer à un travail où il est nécessaire de prendre bonne note des références.
- Il faut inciter les jeunes à se rendre dans les centres de documentation propres à leur champ d'études, tel qu'un centre sur les métiers d'art.
- *Les étudiants en première année [...] sont peu enclins à pousser la recherche, ils ont tendance à faire leur projet en utilisant des connaissances déjà acquises. [Souvent,] ils vont sur Internet, puis ils espèrent le contenu miracle* (5). Il est nécessaire de les guider *s'ils sont moins familiers [...] sur la façon de chercher sur Internet* (9).
- Le contenu du réseau Internet accessible en anglais est très riche et il est souvent nécessaire de les inciter à lire dans cette langue : *j'essaie de les*

amener à comprendre qu'il y a toute une foule d'informations intéressantes auxquelles ils peuvent avoir accès sur l'Internet, mais [...] en anglais (7).

- Pour certaines recherches, l'utilisation d'Internet peut être exclue afin que les jeunes consultent des livres et des périodiques *parce que, à cause d'Internet, ils oublient d'aller voir ces ressources (5).*

4.4.2.3 Habiletés de pensée complexes

Développer les habiletés de pensée complexes est un objectif d'importance qui permet d'intégrer les acquis et de se prémunir contre la manipulation.

S'appuyer sur ce que les jeunes savent déjà pour développer des habiletés de pensée complexes

Il s'agit de partir des habiletés de pensée déjà acquises par les jeunes pour développer des habiletés plus complexes.

- En première année, il est nécessaire de partir du début, car *ils ont une culture très, très, très anecdotique et ils ne sont pas capables de faire des liens (10).*

Faire part des objectifs d'apprentissage associés à la maîtrise d'habiletés complexes

Il s'agit d'annoncer les objectifs d'apprentissage associés à la maîtrise d'habiletés de pensée complexes en indiquant les retombées d'une telle maîtrise.

- Savoir penser aide à réfléchir, à avoir une certaine distance face aux événements. *Je veux vous faire penser, je veux vous faire réfléchir sur comment regarder la télévision (16).*
- Il est nécessaire d'apprendre à faire la part des choses. Cela peut supposer de montrer comment établir des liens pour soutenir les idées. Pour l'intéresser au *modèle de la dissertation dialectique [...], je dis au jeune que ça va te rendre service toute ta vie. « Tu as droit à tes idées, mais il y a toujours des gens qui vont soutenir le point de vue inverse au tien » (3).*

Ouvrir à diverses façons de voir, à diverses conceptions

Il s'agit de diriger les jeunes vers d'autres sentiers, de les amener à développer d'autres manières de concevoir ce qu'ils connaissent déjà afin de confronter ces différentes conceptions aux leurs.

- Au sujet du tableau de La Joconde, je peux leur expliquer pourquoi c'est un *chef-d'œuvre, c'est un consensus depuis des siècles autour d'une œuvre qui a changé la face du monde*. [...] *On ne l'aime pas. Ça ne change rien*. [...] *Il faut le savoir si on étudie en histoire de l'art*. [...] *J'essaie tout simplement de les amener dans une autre façon de concevoir* (6).
- Dans un exposé, il est possible de *s'organiser pour aborder la matière sous un angle qui n'est pas [celui du cours] pour [...] faire des références à autre chose [...], faire des liens puis les amener sur la matière* (6).
- Dans des cours sur le cinéma, par un va-et-vient entre le connu et l'inconnu, il est possible de *montrer des extraits de films dont on peut supposer qu'ils ne les ont pas vus eux-mêmes [...]. Mais on s'assure aussi de leur montrer des extraits de films qu'ils sont susceptibles d'avoir vus, [...] pour leur montrer [...] à faire des liens* (14).

Placer les jeunes en contexte pour faire des liens

Il s'agit de placer les jeunes en contexte, c'est-à-dire dans des situations où ils ont à établir des liens avec leurs propres lectures ou avec d'autres domaines d'études.

- *Il peut comparer ses propres lectures avec ce qu'on fait en classe* (10).

Utiliser l'actualité pour susciter la réflexion

Il s'agit de contextualiser la matière enseignée en faisant des liens avec l'actualité et ainsi susciter la réflexion.

- Les premières quinze ou vingt minutes de chaque cours peuvent être consacrées à des d'articles de *La Presse* ou du *Devoir* et *dire comment on peut faire les liens avec [...] ce qu'ils apprennent* (8).
- *Des exemples de statistiques qu'il y a dans le journal* (11) enrichissent concrètement les cours de statistiques.
- Un événement important de l'actualité peut constituer une occasion pour réaliser une activité : *le 11 septembre, j'étais en classe avec mes étudiants et je me suis dit comment, comme enseignante, je peux récupérer cet événement*

et faire réfléchir mes étudiants ? Alors [...] on est allé voir tout ce qui se faisait en termes de diffusion Web sur l'événement (5). Un échange en équipe peut suivre cette recherche d'informations afin d'approfondir la réflexion.

Intégrer la résolution de problèmes

Les travaux inscrits dans une démarche de résolution de problèmes exigent le développement d'habiletés de pensée complexes.

- Il est possible *d'amener l'étudiant à réagir aux situations qui pourraient se présenter, en étant créateur. On ne juge pas nécessairement les solutions (17).*
- La résolution de problèmes peut faire appel à la pédagogie coopérative qui suppose des échanges sur toutes sortes de sujets et des ajustements en équipe de travail.

Accompagner les jeunes dans l'expression de leurs idées

Il s'agit d'accompagner les jeunes pour les inciter à exprimer leurs idées et à les soutenir correctement.

- Pour *développer leur sens critique, il faut qu'ils puissent s'appuyer sur quelque chose de solide et pas juste dire ce n'est pas vrai ou ça ne m'intéresse pas (7).*
- Il s'agit *d'essayer d'exiger que l'étudiant soit plus clair dans sa pensée (12).*
- Cela peut supposer pousser le jeune à clarifier et à *justifier ses choix (12)* par des questions telles que *As-tu pensé à ? Sais-tu pourquoi ? Qu'est-ce qu'il y a eu avant ? (2).*

Utiliser des stratégies pour développer des habiletés de pensée complexes

Il s'agit d'utiliser des stratégies pour développer des habiletés de pensée complexes en plaçant les jeunes dans des situations où ils peuvent les exercer.

- *Écrire [...] oblige à structurer leurs idées (9).*
- Dans la rédaction, certaines exigences peuvent être imposées en ce qui a trait à la pensée critique telle qu'une argumentation claire et une pensée structurée.

- Il est possible de demander dans un *travail* [de...] *vulgarisation scientifique* [...] *expliquer un élément, une notion, une théorie* [...] *et de] le transférer dans le domaine du destinataire qu'ils auront choisi* (1).
- La rigueur dans la pensée peut passer par l'élaboration d'un dossier à l'aide de « *scrapbooks* » [...] *sur des articles qu'ils doivent résumer, qu'ils doivent critiquer et [à partir desquels...] ils doivent faire le lien aussi avec la matière* [...]. *Et, en même temps, chacun s'enrichit des propos des autres* (8) quand il y a échange sur le contenu de ces dossiers.
- Des discussions à partir de *situations très concrètes, très pratiques qui se vivent actuellement* (2) constituent une occasion d'exercer des habiletés de pensée complexes. Par exemple sur les institutions pour les jeunes, *il y a tout un débat théorique et pratique qui a eu lieu sur est-ce qu'on doit avoir une clientèle mixte [...] ? Est-ce que les intervenants doivent être mixtes eux aussi ? [...] On les amène à donner des idées, donc discuter* (2). La discussion peut prendre la forme d'un débat. Naturellement, les échanges doivent se faire dans *le respect de quelqu'un qui pense différemment* (12).
- Une conférence ou une exposition sur un thème connexe peut être un moyen pour *que les étudiants réfléchissent justement sur les connaissances qu'ils ont acquises* (4). Il est possible de s'assurer que le jeune ait apporté une attention adéquate en posant une question à un examen.
- Un centre d'aide et d'animation en philosophie peut fournir un soutien dans l'apprentissage de l'argumentation.

Pratiques pédagogiques/habiletés intellectuelles

Maîtrise de la langue

Lecture

- ♦ Partir des intérêts des jeunes peut les inciter à lire. Cela se fait, entre autres démarches, en les questionnant sur leur lecture. À cela peuvent s'ajouter des suggestions de lecture.
- ♦ Pour améliorer les capacités de lecture, divers supports et des situations pédagogiques peuvent être proposés en modulant les apprentissages. La lecture de textes courts tels que des articles de journaux constitue une approche afin de faciliter l'apprentissage.
- ♦ Proposer la lecture d'écrits de professeures et professeurs de l'institution où étudient les jeunes peut les inciter à la lecture.
- ♦ La mise en situation exige très souvent de la lecture. Pour aider les jeunes, les pages à lire peuvent être indiquées à l'avance.

Rédaction

- ♦ L'ensemble du personnel enseignant devrait contribuer à améliorer la capacité de rédaction des jeunes. Il ne faut pas se restreindre à la discipline « français ». Des exigences précises peuvent être demandées dans d'autres disciplines.
- ♦ Les concours comportant des prix ainsi que des débats seraient une source de motivation pour amener les jeunes à rédiger. Il est possible de tabler sur les concours qui s'adressent à l'ensemble des jeunes au collégial.

Communication orale

- ♦ La qualité de la communication orale devrait préoccuper non seulement le personnel enseignant de français, mais tout le corps professoral.
- ♦ Au regard de la langue parlée, les jeunes peuvent s'améliorer si les professeures et professeurs donnent l'exemple.

Recherche d'informations

- ♦ S'appuyer sur les intérêts des jeunes augmente les chances qu'ils fassent une meilleure recherche d'informations ; idéalement, tenir compte de leur passion.
- ♦ Améliorer les capacités de recherche suppose favoriser certaines stratégies pour que les jeunes utilisent les ressources de la bibliothèque et des centres de documentation et consultent Internet d'une manière efficace.

Habilités de pensée complexes

- ♦ Partir des habiletés de pensée déjà acquises par les jeunes aide à développer des habiletés plus complexes.
- ♦ Faire part des objectifs d'apprentissage associés à la maîtrise d'habiletés complexes peut se faire en indiquant des retombées d'une telle maîtrise.
- ♦ Diriger les jeunes vers d'autres sentiers consiste à les amener à développer d'autres manières de concevoir ce qu'ils connaissent déjà afin de confronter ces différentes conceptions aux leurs. Le domaine des arts peut être propice à cet égard.
- ♦ Placer les jeunes en contexte peut supposer de les mettre dans des situations où ils ont à établir des liens avec leurs propres lectures ou avec d'autres domaines d'études.
- ♦ Utiliser l'actualité peut permettre de faire des liens avec la matière et susciter la réflexion. Les articles de journaux constituent une source facilement disponible.
- ♦ Les travaux situés en résolution de problèmes impliquent le développement d'habiletés de pensée complexes. La pédagogie coopérative est l'une des approches possibles.
- ♦ Accompagner les jeunes suppose de les inciter à exprimer leurs idées et à les défendre correctement. Les questionner sur leur argumentation est l'une des manières de procéder.
- ♦ Utiliser des stratégies pour développer des habiletés de pensée complexes suppose que les jeunes soient placés dans des situations où ils peuvent les exercer. Les discussions constituent une occasion à cet égard.

4.4.3 Attitudes

En ce qui a trait aux attitudes, ce sont des pratiques pédagogiques liées à l'éveil de la curiosité dont il est fait le plus état. D'autres portent sur le sens de l'effort, la confiance en soi et l'engagement.

4.4.3.1 Curiosité

En plus des attitudes signalées dans la partie portant sur les conceptions, l'ouverture à d'autres horizons et celle aux autres sont des attitudes qui ont été incluses dans la catégorie « curiosité » à cause de la notion d'ouverture qui suppose le désir de connaître d'autres perspectives. En ce sens, des personnes rencontrées considèrent qu'un des rôles de la personne enseignante consiste à amener les jeunes à manifester une ouverture d'esprit.

Faire part des objectifs d'apprentissage associés à la curiosité

En faisant part des objectifs d'apprentissage associés à la curiosité, il y a des chances de susciter chez les jeunes à une plus grande ouverture, car ils peuvent entrevoir le sens des actions pédagogiques.

- Il est possible de dire qu'un de nos objectifs est de *les rendre curieux, curieux d'aller voir plus loin (7), que l'ouverture à la culture générale les amène à une satisfaction plus grande (20)*, qu'ils seront alors capables de *faire des liens avec d'autres (6) choses* et qu'ils rencontreront des personnes cultivées véhiculant des valeurs différentes.
- Il est possible de dire aux étudiantes et étudiants qu'ils feront face à d'autres cultures que celle dans laquelle ils vivent tout en soulignant *qu'on ne peut pas [...] dire qu'il y en a une qui est meilleure que l'autre (11)*.

S'offrir comme exemple ou modèle de personne curieuse

Il s'agit de motiver les jeunes à manifester de l'ouverture quant à élargissement de leurs connaissances en s'offrant comme modèle de personne curieuse

- Le personnel enseignant peut devenir un modèle de référence, *une sorte de héros grec (19), des êtres très enthousiastes et passionnés [...donnant] le goût d'apprendre et de lire (18)*.
- Faire part d'activités de formation suivies par le personnel enseignant correspond à cette idée du modèle ; quelqu'un donne l'exemple quand il s'exprime à propos de ses *cours à l'université [...]* : « *dans mon cours*

aujourd'hui à l'université on a vu tel peintre graveur » et je leur rapporte (19) certains propos.

- Si la discipline enseignée n'est pas considérée comme faisant partie de la culture générale, devenir un modèle aide à éveiller la curiosité : *comme prof de maths, [...] les seules choses qu'on peut faire c'est d'essayer d'éveiller la curiosité en donnant l'exemple (11).*
- Faire référence à ses propres connaissances peut être un atout : *cela donne le goût de connaître (18).*
- La personne enseignante peut donner le goût de voyager en essayant de montrer que des souvenirs de voyage, ça peut être des choses très importantes que tu as au cœur de ta vie ; puis finalement le prof est en train de te dire « si tu peux voyager, ça va t'apporter beaucoup » (18).
- Plusieurs professeures et professeurs écrivains *communiquent beaucoup cette passion de la curiosité, de l'observation (7).*
- Dans les cours de langue, les membres du corps professoral d'origine étrangère contribuent, par leur présence et leurs propos, à ouvrir les jeunes à d'autres cultures et peuvent servir de personnes-ressources auprès d'eux : *J'ai déjà eu un étudiant qui s'intéressait au russe. On a une dame qui est Russe. Je lui dis bien, va voir [XXX] parce qu'elle va pouvoir te guider (7).*

Partir des intérêts des jeunes pour les mener vers des horizons différents

Il s'agit de s'appuyer sur des intérêts des étudiantes et étudiants pour leur ouvrir des horizons.

- *Un petit truc souvent que je fais c'est de les laisser parler sur ce qui les intéresse et de beaucoup m'intéresser à ce qu'ils aiment pour qu'après, il y ait [...] une ouverture d'esprit à ce que je veux les amener à comprendre (1).*
- *J'avais un élève, [...] en ébénisterie, [...] qui ne voulait faire que des pointes de diamants. [...] alors j'ai ressorti [...] un livre sur lequel on voyait [...] toutes les possibilités de dessins qu'on pouvait faire à partir [...] du losange (20).* C'est un moyen de lier intérêt et contenu de cours.
- Tenter de créer une atmosphère avec le bagage des étudiantes et étudiants peut se faire en les abordant à propos des cours de langue qu'ils suivent : *Vous apprenez le japonais ? Dites-nous « j'apprends le japonais » en japonais, [...] ça crée toute une autre atmosphère d'apprentissage. [Et...] on passe [...] à la matière qu'on a à voir très, très facilement (19).*
- Il est possible de tenir compte de la composition pluriethnique du groupe pour créer une ouverture à d'autres qui sont d'origine linguistique différente. Cela peut mener à demander : *« est-ce que ça se chante en arabe bonne*

fête ? » Je n'en n'avais aucune idée. [...Et les jeunes de passer] du français à l'arabe en me chantant bonne fête (4).

- Dans une classe formée de jeunes d'origines ethniques diverses, *je dis que la source d'amidon ça peut être quoi [...] et que chaque région de la planète, chaque continent, chaque peuple a trouvé un plat de base qui revient à tous les jours comme source principale d'amidon (4)*. Et les jeunes sont invités à donner des exemples de sources d'amidon et à parler d'aliments, tels que le yucca, le manioc, la patate d'eau, qui ne sont pas connus par tous. Il arrive que certains en apportent dans un cours suivant.
- Partir d'un intérêt manifeste peut servir d'amorce pour animer un groupe : par exemple, il est possible, dans un cours de langue, de demander à quelqu'un qui arrive en classe avec un instrument de musique comme un violoncelle de présenter son instrument et de jouer une pièce et, par la suite, de laisser la possibilité aux membres de la classe de lui poser quelques questions dans la langue enseignée dans ce cours.

Susciter la curiosité dès le début d'un cours ou ponctuellement

Il s'agit de susciter la curiosité dès le début d'un cours ou ponctuellement pour présenter, par la suite, des contenus peu connus ou inconnus.

- Même s'il y a des limites dans le temps, une intervention réalisée dès le début d'un cours ou de façon ponctuelle contribue à élargir les horizons : *cinq minutes au début de chaque cours, je leur présente une chanson pour leur présenter un chanteur peut-être plus intéressant ou je leur fais la lecture d'un extrait de livre (18). Mais pendant qu'on parle d'une œuvre en profondeur, ici et là, lancer des noms, expliquer rapidement [...]. Si on voit Camus, quand même prendre le temps de dire qui est Simone de Beauvoir puis pourquoi elle a été importante au 20^e siècle, puis quel genre d'œuvres elle a faites (18)*.
- Miser sur la simplicité constitue une approche en faisant *des liens assez longuement. [...] entre la culture populaire de masse et le fascisme. Ça les intéresse justement parce que d'abord c'est simple et [...] on sait quand on [nous] présente des choses simplement mais auxquelles on n'avait jamais pensé, on a vraiment l'impression d'être très intelligent [...]. Ce sont des liens qui sont simples, qui font appel à plusieurs domaines de la connaissance : scientifique, philosophique, politique, littéraire (18)*. Cela donne le goût d'aller lire pour en apprendre davantage.
- *J'essaie toujours de poser des problèmes un peu surprenants pour voir s'ils sont intéressés à des choses différentes (1)*.
- *Des fois, il faut les piquer un peu pour provoquer le défi (6)*.

- En partant de faits, il est possible d'apporter un commentaire choc, une phrase choc du style [...] « on a aboli la peine de mort ici ; aux États-Unis, trente-huit États sur cinquante l'ont. Leur taux de criminalité de récidive est... comparez au nôtre. [...] Allez fouiller, voici une série d'articles de journaux qu'on a ramassés pour vous (2).
- Le fait de réaliser quelque chose en lien avec des personnes externes constitue une motivation importante qui peut servir à ouvrir les esprits : j'ai aussi travaillé beaucoup avec des intervenants de l'extérieur, des vrais clients, donc des gens qui viennent en classe, qui acceptent de participer au processus pédagogique. [...] Alors on a travaillé avec le musée d'art [XXX] ici, il y avait la galerie [YYY] ici à l'interne. Alors là, forcément, il faut qu'ils aillent visiter la galerie [...]. C'était de l'art conceptuel, alors eux ils n'avaient jamais vu ça (5).

Faire référence aux activités culturelles

Les informations sur les activités culturelles peuvent servir d'occasion pour inviter les jeunes à y participer.

- En classe, il est possible de donner des informations sur l'actualité culturelle : *je parle beaucoup de ce qui passe [... dans les domaines] des arts de la scène, de la musique, des arts visuels, [du] cinéma, etc.* (13).
- *Quand je donne [le cours de] littérature québécoise, au début de la semaine il y a toujours une espèce de petit carnet culturel* (10) où il est possible de parler des événements culturels à venir, des horaires et des coûts.
- Pour un autre, ce sera les musées : « *Avez-vous vu telle exposition au musée ? Savez-vous qu'il y a des ateliers gratuits au musée pour aller faire du bricolage ?* » (7).
- *Les profs doivent leur dire « regardez là il y a un film qui sort. Comment ça « vous ne le savez pas » ? [...] C'est annoncé à la télé, c'est annoncé partout* » (14).

Susciter la curiosité de façon générale et susciter l'intérêt pour aller au-delà du cours

Il s'agit de susciter la curiosité et de faire miroiter ce qui est à découvrir en dehors du champ scolaire en les obligeant même à tenter cette ouverture.

- *Il faut être ouvert à tout ce qui peut arriver, tout ce qui peut être autour, tout ce qui pourrait prendre un sens, sans nécessairement que ce soit toujours structuré avec de l'évaluation. [...Cela veut dire] essayer de*

développer cette ouverture [...] à partir d'exemples en lien avec la matière [...], mais pour ouvrir sur d'autres choses. [...] Des choses [par exemple,] qui semblent ne pas être importantes de savoir dans la vie mais qui, à un moment donné, peuvent prendre un sens (6).

- Cela peut consister à amener sur des pistes peut-être autres que le cours en particulier (1), leur faire prendre conscience de l'importance aussi de se tenir toujours au courant de ce qui se passe ailleurs aussi, pas juste chez nous (8).
- En allant chercher des exemples à l'extérieur de leur champ de spécialisation [...], ça leur montre qu'il y a autre chose à l'extérieur de leur petit monde (14).
- Essayer de continuer à enrichir leur bagage de toute forme d'expérience qui va leur donner une plus grande vision de la nature humaine (6).
- Il faut donner un coup de pouce : Il faut dire volontairement je vais m'intéresser [...]. Si on se ferme au début, c'est sûr qu'on ne sera jamais apte à continuer. Alors que simplement commencer quelque chose, ça permet de comprendre, de voir et de s'intéresser. [...]. Puis comme on ne s'intéresse pas, on ne deviendra jamais bon. Alors j'essaie de les convaincre de premièrement [...] « initier » l'intérêt pour qu'après ça devienne naturel (1).
- Une certaine obligation peut être nécessaire : On éveille, on les oblige à s'ouvrir, à lire, pour argumenter (2).
- Il faut essayer de les pousser : Les travaux exécutés dans mes cours ont des contraintes même si les sujets sont libres. Les projets sont soumis aux professeurs durant leur ébauche et j'essaie de leur faire approfondir leur sujet, le contexte, et de donner davantage de personnalité à leur travail [...]. Des fois, je participe au processus de recherche et je leur dis : « toi tu as trouvé ça mais regarde j'ai trouvé autre chose, alors tu pourrais peut-être aller là, là, là » (5).

Utiliser des stratégies spécifiques pour développer la curiosité

Il s'agit de mettre en œuvre des moyens pour explorer des perspectives ou horizons peu connus ou inconnus en utilisant des stratégies spécifiques pour développer la curiosité.

- Une autoévaluation de la participation à un travail d'équipe peut servir à s'ouvrir à la matière enseignée. Cela peut consister à faire faire des analyses individuelles du comportement de l'équipe et de leur comportement personnel dans l'équipe en regard avec le cours, en regard avec les autres cours puis en regard avec les profs. [...] Permettre d'analyser leur

comportement, ça aide beaucoup à leur donner le goût de s'ouvrir à ce que je peux leur apporter (15).

- Les nouvelles technologies de l'information sont aussi mises à contribution. Il est possible de demander aux étudiantes et étudiants de *faire des petits travaux Internet (2)*. La personne enseignante peut développer un site Internet fournissant des informations sur le cinéma, sur des lectures qui prolongent les contenus de cours.

- L'intranet peut contenir *une foire aux questions, avec une partie babillard, une partie interactive, des archives, où les élèves peuvent archiver des choses pas seulement privées, mais [...] aussi publiques. Admettons, [...] je trouve qu'un article dans une revue ou bien je prends une photo de quelque chose, je suis en voyage moi-même, [...] je peux décider de les mettre dans les archives publiques. J'envoie un message aux élèves (20)* pour les inciter à aller consulter intranet.

- *Je suis allé voir le coordonnateur en arts plastiques, je lui ai dit : « j'aimerais que tu me serves de client intermédiaire entre mes étudiants et moi » [...]. On a fait vingt-deux cédéroms sur vingt-deux courants artistiques. On n'aurait jamais pu voir ce type de contenu à travers notre technique (5).*

- Une exposition dont la visite est obligatoire et dont des aspects sont commentés en classe est une autre forme d'exploration.

- Une conférence ou une présentation par un invité peut, par exemple, *porter un regard autre sur le métier (5)* ou évoquer certaines attitudes importantes telles que l'humilité.

- *J'ai créé des conférences qui reprennent les mêmes buts que le programme où [...] je leur propose de faire le même voyage qu'ils font avec la littérature puis l'histoire de l'art et le cinéma, [...] : classique, romantique, baroque [...] et de l'associer à des mouvements musicaux [...]. C'est [...] bienveillant, hors cours, [...], par intérêt et pour la musique et pour l'art et pour, justement, cette envie d'ouverture (6).*

- La bibliothèque constitue un lieu pour susciter la curiosité. On peut y retrouver la présence d'*une vitrine qui fonctionne par thèmes (19)*. Si, par exemple, le thème est un voyage dans un pays, on peut *mettre [...] des livres de voyage mais [aussi des livres qui vont] présenter [...] la culture (19)* de ce pays.

- Les voyages à l'étranger sont de bons moyens pour ouvrir les horizons. Souvent, ces voyages sont liés à des cours ou des stages. Un stage à l'étranger favorise l'ouverture d'esprit. Voici un exemple de cours lié à un stage : *un projet [...en] anthropologie [...] est un stage au Costa Rica. [...] Le but de ce stage c'est [...] de leur faire voir autre chose, de leur faire voir d'autres repères culturels, de leur faire voir qu'est-ce que c'est le développement durable (9)*. De plus, cette découverte de l'autre *peut éveiller*

les élèves à leur société, à leurs repères qu'on considère comme étant de la culture générale (9).

- Dans le contexte d'une activité parascolaire, une sortie à l'opéra, précédée d'une préparation, peut aider à faire tomber des préjugés à l'égard de cette forme d'art.

Faire faire des découvertes en lien avec son quotidien

Il s'agit de faire faire des découvertes en lien avec son quotidien pour stimuler la curiosité.

- Afin de développer la curiosité, un moyen proposé est lié à une expérience d'observation dans leur milieu immédiat : *au début de la session je leur dis : « D'ici la semaine prochaine, je veux que vous ayez observé au moins trois choses nouvelles que vous n'avez jamais vues avant d'arriver en classe, dans votre parcours en partant de chez vous jusqu'ici » (20).* Ce qui est fait de ces observations par la suite n'est pas précisé.

Faire faire des découvertes en lien avec une autre culture

Il s'agit de placer les jeunes en situation où ils doivent côtoyer une autre culture, ce qui offre des possibilités importantes d'ouverture.

- Un stage non obligatoire en entreprise à l'étranger offre des possibilités multiples pour *prendre conscience que, finalement, ce qu'on voit en théorie on peut l'observer dans une autre culture. [... Ils] vont revenir grandis et [cela] va être très efficace pour leur avenir, même si dans certains cas le stage n'était pas très riche en termes de liens directs avec la formation qu'ils ont reçue, mais à tout le moins l'ouverture sur le monde extérieur les aura fait grandir (8).*

4.4.3.2 Sens de l'effort

Quelques propos vont dans le sens d'aider les jeunes à fournir un effort et à persévérer, ce qui est perçu comme des attitudes associées au développement de la culture générale.

Intervenir pour aider les jeunes à fournir un effort et à persévérer

Il s'agit d'inciter les jeunes à fournir un effort et à persévérer dans la réalisation de tâches et dans l'enrichissement de leur culture générale.

- Il faut les inciter à faire différentes tentatives pour développer certaines habiletés. C'est une façon de favoriser la persévérance.
- Contribuer à la réalisation de travaux, collaborer avec les jeunes est perçu positivement, car, *quand ils sentent qu'on participe, ils sont prêts à mettre plus d'efforts* (5). Cela nécessite un certain engagement de la part des personnes enseignantes.

4.4.3.3 Confiance en soi

Même s'ils sont rares, quelques propos concernent le développement de la confiance en soi comme attitude pour parfaire sa culture.

Utiliser des stratégies pour développer la confiance en soi

Il s'agit d'utiliser des stratégies pour développer la confiance en soi afin d'aider à accepter les critiques.

- Pour ceux qui ont de la difficulté à accepter la critique, développer leur confiance en eux peut se faire lors d'activités où ils sont évalués en expliquant que *c'est toujours mieux de savoir ce que pensent les autres que de ne pas le savoir, [...] parce que, en sachant des choses, on peut s'améliorer* (1).

4.4.3.4 Engagement

Quelques propos portent sur l'engagement social comme forme de culture générale.

Offrir des stratégies pour développer l'engagement social

Il s'agit de placer les jeunes dans des situations où ils sont incités à s'engager socialement à l'aide de stratégies visant à développer cet engagement.

- Une question posée dans un examen peut amener à exprimer des points de vue engagés qui concernent des aspects portant sur l'environnement ou la mondialisation, par exemple, pouvant être reliés à la culture générale.
- Il est possible de rattacher la réalisation d'une activité qui implique un certain engagement avec une évaluation : *L'examen pratique, dans le cours d'éthique et politique, c'est un engagement que je leur demande de réaliser en équipe, soit une action de représentation, par exemple auprès d'un conseiller municipal ou d'un député pour une cause à laquelle ils sont sensibilisés* (3).
- La présence de comités ou d'organismes dans un cégep est un atout. Cela peut être *un comité d'actions sociales où [des professeures et professeurs...] participent avec un groupe d'élèves, où ils sont [...] éveillés [...aux] causes environnementales, aide humanitaire, etc.* (3). Encadrés par des membres du corps professoral, cela peut être *un club politique pour les jeunes [...qui] les éveille à la politique, [...] à regarder un peu ce qui se passe dans le monde* (11).
- Dans le programme de sciences humaines, un des profils axés sur le monde peut inclure *des activités de solidarité avec les sociétés du Tiers-Monde qui culminent dans un stage de [quelques] semaines* (15). Le stage peut comprendre *une mission humanitaire à accomplir* (19).

Pratiques pédagogiques/attitudes

Curiosité

- ♦ En faisant part des objectifs d'apprentissage associés à la curiosité, cela peut amener les jeunes à être plus ouverts, car ils peuvent entrevoir le sens des actions pédagogiques.
- ♦ S'offrir comme exemple ou modèle de personne curieuse peut motiver les jeunes à élargir leurs connaissances. La personne enseignante peut raconter ses propres voyages ou parler des formations qu'elle est en train de suivre.
- ♦ Ouvrir les horizons peut supposer l'importance de s'appuyer sur des intérêts des étudiantes et étudiants. Il est possible de tenir compte de la composition ethnique et culturelle de la classe pour favoriser une ouverture aux autres.
- ♦ Susciter la curiosité dès le début d'un cours ou ponctuellement aide par la suite à présenter des contenus peu connus ou inconnus. Des problèmes surprenants ou des commentaires chocs peuvent éveiller l'esprit des jeunes.
- ♦ Les informations sur les activités culturelles en cours ou à venir peuvent servir d'occasion pour inviter les jeunes à y participer.
- ♦ Il s'agit de susciter la curiosité et de faire miroiter ce qui est à découvrir en dehors du champ scolaire, en obligeant même les jeunes à tenter cette ouverture. Des exemples en dehors de leur champ de spécialisation les éveillent à d'autres domaines.

- ♦ Utiliser des stratégies spécifiques pour développer la curiosité suppose de mettre en œuvre des moyens d'explorer des perspectives ou des horizons peu connus ou inconnus. Les nouvelles technologies de l'information peuvent être mises à contribution. Il est possible de les accompagner à des spectacles qui sortent de leurs intérêts habituels.
- ♦ Il s'agit de faire faire des découvertes en lien avec le quotidien pour stimuler la curiosité.
- ♦ Placer les jeunes en situation où ils doivent côtoyer une autre culture offre des possibilités importantes d'ouverture. Les stages à l'étranger constituent une occasion.

Sens de l'effort

- ♦ Il s'agit d'inciter les jeunes à fournir un effort et à persévérer dans la réalisation de tâches et dans l'enrichissement de leur culture générale. Collaborer avec eux les encourage.

Confiance en soi

- ♦ Utiliser des stratégies pour développer la confiance peut aider à accepter les critiques.

Engagement

- ♦ Il s'agit de développer l'engagement social des jeunes en les plaçant dans des situations qui les y incitent. Il est possible d'encourager les jeunes à participer aux divers comités à vocation sociopolitique qui existent dans l'institution.

4.4.4 Expériences de vie

Les activités en dehors de la classe auxquelles les étudiantes et étudiants participent sont des expériences qui peuvent enrichir leur culture générale.

Offrir des occasions pour favoriser les expériences de vie

Il s'agit d'offrir des occasions pour que les jeunes vivent de nouvelles expériences de vie enrichissantes.

- Annoncer les activités culturelles est une occasion d'inciter les jeunes à y participer.
- Les activités culturelles telles que la visite de musées et les voyages à l'étranger sont des occasions. Plusieurs personnes enseignantes participent à l'organisation de ces activités.
- Certaines activités prescrites dans le cadre du cours servent à obliger les jeunes à vivre des expériences qu'ils n'auraient jamais faites. Par exemple, les stages, qui peuvent prendre la forme de voyage, sont généralement des activités exigées par le programme et fournissent des occasions enrichissantes.

Pratiques pédagogiques/expériences de vie

- ♦ Les activités en dehors de la classe, comme les visites culturelles et les voyages, sont des occasions pour enrichir la culture générale des étudiantes et étudiants. Ces activités peuvent être obligatoires ou non.

4.4.5 Domaines

Dans les sections précédentes, de multiples domaines ont été abordés. Les domaines évoqués par les personnes interviewées sont en grande partie reliés à leur discipline et aux cours qu'ils donnent. Il ne se dégage pas vraiment de pratiques ou de moyens pédagogiques qui seraient strictement particuliers à un domaine donné. Un grand nombre de ces pratiques font appel à des références historiques ou à l'actualité. Il appert que, dans les matières qui sont considérées plus éloignées de la culture générale, des contenus en lien avec cette culture qui ne sont pas strictement inclus dans le programme soient proposés en classe.

Pratiques pédagogiques/domaines

- ♦ Dans les sections précédentes, de multiples domaines ont été abordés, cependant il n'y a pas de pratiques pédagogiques qui seraient exclusives à un domaine donné. Toutefois, il est souvent fait appel à l'histoire et à l'actualité dans des cours touchant divers domaines.

Plusieurs pratiques et moyens que nous avons situés dans l'une ou l'autre des catégories peuvent servir à développer des aspects de la culture générale autres que ceux dans lesquels ils ont été classés. Pour nous, il s'agissait de montrer que presque tous les grands aspects de la culture générale faisaient l'objet de pratiques et moyens pédagogiques pour susciter des apprentissages chez les jeunes.

Il émerge un portrait clarifié des conceptions de la culture générale, des attentes à l'égard des jeunes et des pratiques pédagogiques que les personnes interviewées disent être utilisées. De plus, les personnes interviewées ont abordé un volet non prévu dans le protocole, soit celui des facteurs influençant le développement de la

culture générale. Dans le prochain chapitre, quelques grands constats sont dégagés, expliqués, interprétés et discutés au regard de ces quatre volets.

CHAPITRE 5

SYNTHÈSE CRITIQUE : EXPLICATION, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Le chapitre de synthèse critique comporte 13 constats inférés à partir des résultats de la recherche présentés au chapitre précédent. Chacun des constats est expliqué, interprété et discuté. L'explication vise à justifier le constat au regard des propos rapportés. L'interprétation et la discussion cherchent principalement, d'une part, à comprendre et à contextualiser les constats et, d'autre part, à en saisir les enjeux. Les constats sont regroupés de la manière suivante : cinq liés aux conceptions de la culture générale, deux liés aux attentes, deux liés aux facteurs de développement, trois liés aux pratiques pédagogiques et, enfin, un constat sur les liens entre les conceptions, les attentes et les pratiques pédagogiques.

5.1 Cinq constats liés aux conceptions de la culture générale

5.1.1 Constat 1 : Le spectre des conceptions de la culture générale est vaste

Explication : Les conceptions exprimées à propos de la culture générale couvrent un vaste spectre d'idées. Les quatre dimensions (connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et expériences de vie) y sont incluses. Pour chacune des dimensions, plusieurs éléments ont été rapportés. Quant aux connaissances, elles peuvent être perçues comme étant structurées, mais aussi atomisées. Pour ce qui est des habiletés intellectuelles, elles couvrent autant la recherche d'informations, les habiletés de pensée complexes que la capacité de communiquer. En ce qui a trait aux attitudes, des

éléments comme la curiosité ou le respect des autres ont été évoqués. Les expériences de vie couvrent des activités quotidiennes comme celles de cuisiner jusqu'aux expériences culturelles multiples comme celle d'assister à une pièce de théâtre. Sans nier l'héritage de la culture classique, d'autres aspects font surface comme la culture scientifique, la culture technique et même certains éléments relevant de la culture populaire.

Interprétation-discussion : À une certaine époque, la culture générale se limitait en grande partie à une connaissance de la culture classique et seules certaines couches sociales favorisées avaient principalement accès à cette culture. Tenant compte des avancées sociales et de la recherche d'équité sociale, il n'est pas étonnant que les professeurs et professeuses aient aujourd'hui une vision élargie de ce qu'est la culture générale allant même à y inclure des éléments de culture populaire comme celui des sports. Toutefois, ces éléments n'auraient peut-être pas été soulignés si, afin de relancer la discussion, lors des entrevues, nous n'avions pas utilisé une question et des exemples portant sur la culture populaire. Cet état de fait a pu contribuer à induire certaines réponses fournies.

Les éléments mentionnés laissent entendre que la culture générale englobe tout ce qui touche de près ou de loin à la culture. Ces éléments couvrent à peu près tous les domaines signalés dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel. À la limite, tout peut en faire partie. Comme le dit Laupies (2000), en parlant de la culture générale, « la généralité de la culture échappe à toute exposition prétendument exhaustive » (p. xi). Il s'avère alors important de se questionner sur l'opérationnalisation de cette culture, puisqu'on ne s'entend pas sur ce qu'elle devrait comporter non seulement en ce qui concerne les contenus, mais aussi les habiletés et les attitudes. Alors, quand il s'agit de la développer chez les étudiantes et étudiants du collégial, il devient difficile de circonscrire ses frontières et de cerner ses particularités.

5.1.2 Constat 2 : Une conception plurielle de la culture générale se dégage

Explication : La conception de la culture générale qui se dégage est plurielle dans le sens où les éléments évoqués diffèrent d'une personne à l'autre. Au regard des connaissances, certaines personnes insistent sur l'aspect structuré, d'autres sur l'importance de la mémorisation. Quant aux habiletés intellectuelles, la maîtrise du français est soulignée par les uns et la pensée critique par d'autres. Parmi les attitudes, la curiosité demeure essentielle ; cependant, la question de l'engagement est aussi soulevée. Pour ce qui est des expériences de vie, des personnes répondantes font référence à des expériences centrées sur les arts (visite de musées), et d'autres sur celles qui sont rattachées à des voyages. Ces deux types d'expériences de vie peuvent se compléter, mais ne sont pas de même nature. Dans les domaines, plusieurs renvoient aux arts et lettres, tandis que d'autres insistent sur l'aspect historique. Des finalités strictement individuelles telles que l'enrichissement personnel émergent et d'autres, qui sont liées à une contribution sociale comme l'engagement, sont mentionnées. Les conceptions individuelles de la culture générale peuvent couvrir un champ assez vaste pour certains et être plus restreintes pour d'autres.

Interprétation-discussion : Plusieurs auteurs (De Koninck, 2000 ; Sorin 2001 ; Tacium, 2003) ont signalé la polysémie du terme « culture ». Pour ce qui est de l'expression « culture générale », l'aspect polysémique ne ressort pas aussi clairement. Toutefois, le fait que l'expression est souvent associée au terme « culture » multiplie les sens qui peuvent être donnés à l'expression. Par ailleurs, la revue de la littérature montre que l'expression « culture générale » est rattachée à des définitions variées (par exemple, Imbs, 1978 ; Faist et Noël, 1987 ; Rey-Debove et Rey, 2004). Les conceptions de la culture générale du corps professoral de cégep vont dans le même sens. De plus, comme il a été esquissé dans la problématique, dans le discours social, et plus spécifiquement dans le discours de l'éducation, ce qui est entendu par culture générale ne fait pas l'unanimité. Les professeures et professeurs

ne peuvent donc pas avoir à cet égard des référents communs. S'il y avait un certain consensus au Québec, avant les années 1960, quant au contenu recouvrant la culture générale, par la suite, ce consensus laisse place à un éventail d'acceptions.

Rappelons que ce sont des conceptions exprimées dans un contexte d'entrevues où les premières idées qui viennent à l'esprit sont rapportées. Le fait que certains éléments soient omis par des personnes participantes ne signifie pas qu'elles soient en désaccord ; elles ont plutôt signalé les éléments auxquels elles accordent une plus grande importance. L'analyse des réponses aux questionnaires montrait déjà que la définition de l'expression « culture générale » était variable. Avec le groupe de collaborateurs à la recherche, composé de personnes enseignantes de diverses disciplines, il n'a pas été possible, malgré de multiples échanges, de parvenir à un consensus sur ce qu'est la culture générale.

Tout en partageant la même profession, les personnes n'ont pas une conception unique de la culture générale. Quelques raisons peuvent être avancées pour expliquer cet état de fait. Les professeures et professeurs ont eu des formations différentes quant aux contenus disciplinaires et aux approches pédagogiques : formation classique, formation dans le cadre de la création des polyvalentes et des cégeps et formation dans le cadre d'un curriculum plus récent. De plus, le fait que ces personnes proviennent de diverses disciplines et aient des expériences d'enseignement variées accentue la possibilité d'avoir des visions différentes de la culture générale. Par exemple, un professeur en sciences fera principalement référence à des éléments de culture générale liés à son domaine, tandis qu'un professeur de littérature donnera la part belle aux arts et lettres. L'âge des personnes semble aussi jouer un rôle ; ainsi, les plus âgées rappelleront le lien entre la culture classique et la culture générale. Il faut noter qu'il n'y a pas vraiment de moment et de lieu où le personnel enseignant peut échanger pour discuter de leur conception de la

culture générale afin d'en dégager une vision commune. Cela ne semble pas un sujet abordé spontanément lors de rencontres de collègues.

Cette multitude de points de vue serait-elle un frein à l'idée de se donner une vision commune, même élargie, de la culture générale ? Cela pourrait constituer un obstacle pour renforcer de manière cohérente et organisée cette culture dans la formation des jeunes.

5.1.3 Constat 3 : Dans la plupart des conceptions, il y a des réserves à intégrer certains éléments à la culture générale

Explication : Les conceptions de la culture générale sont variées. Il y a toutefois des réserves spécifiques qui ont été exprimées par l'une ou l'autre des personnes interviewées. Ces réserves ne sont pas nécessairement partagées par un grand nombre, mais il est important de les mentionner, car une personne qui prend la peine de dire que tel ou tel élément n'est pas inclus dans la culture générale montre qu'elle a réfléchi sur des aspects de cette culture. Certaines personnes se questionnent sur l'inclusion des habiletés intellectuelles, des attitudes ainsi que des expériences de vie dans la culture générale. Pour d'autres, ce sont des éléments de ces dimensions qui seront exclus tels que la curiosité et l'expérience de vie quotidienne des jeunes. En ce qui a trait aux domaines, la culture populaire, les connaissances pratiques (savoir compléter ses rapports d'impôt sur le revenu, savoir manipuler des nettoyeurs) et les connaissances très spécialisées ne sont pas retenues.

Interprétation-discussion : Les trois dimensions que sont les habiletés intellectuelles, les attitudes et les expériences de vie peuvent être comprises comme étant des moyens pour développer la culture générale (chapitre 2). Si celle-ci est considérée comme étant composée de connaissances, il est compréhensible que certains puissent voir les habiletés intellectuelles telles que la capacité de lecture et

les attitudes telles que la curiosité, comme des moyens qui favorisent le développement de la culture générale. Le fait de ne pas inclure des aspects très spécialisés correspond aux définitions qui excluent ces derniers du champ de la culture générale (par exemple, Imbs, 1978). En ce sens, celles et ceux qui ont souligné ces exclusions expriment des réserves qui se retrouvent déjà dans le recensement d'écrits que nous avons examinés

Par ailleurs, il est possible de s'interroger sur l'inclusion dans la culture générale, par quelques personnes interviewées, de certains éléments spécifiques tels que l'autonomie, la capacité de travailler en équipe, l'effort, la maîtrise du français et la recherche d'informations. Pour nous, ce seraient des moyens favorisant le développement de la culture générale ou des effets de celle-ci. Dans ce cas, ce ne serait pas considéré comme de la culture générale. Il est possible de s'interroger sur l'inclusion de finalités, telles que le fait de développer la pensée critique dans la définition même de la culture générale. Ces réserves soulèvent des questions quant aux frontières de la culture générale : elles peuvent éventuellement fournir des pistes pour mieux resserrer ses frontières.

5.1.4 Constat 4 : Sans équivoque, pour toutes les conceptions, la culture générale est constituée de connaissances structurées dont un des domaines privilégiés est « les arts et lettres » et sont puisées en grande partie dans le domaine historique

Explication : En ne conservant que ce qui est inclus, la culture générale serait constituée de connaissances structurées en grande partie puisées dans le domaine historique. Sans équivoque, le domaine des arts et de la littérature occupe une place privilégiée. Il est probable qu'un grand nombre de personnes rencontrées adhèreraient à une telle conception.

Interprétation-discussion : Il est compréhensible que les professeures et professeurs s'entendent sur le fait que la culture générale comprenne des connaissances, car cette dimension se retrouve dans presque toutes les définitions (Imbs, 1978 ; Rey-Debove et Rey, 2004 ; Legendre, 2005). Dans le discours social et, plus spécifiquement, dans le discours du monde de l'éducation, il y a un consensus à cet égard. Plusieurs auteurs (Péloquin et Baril, 2002 ; Simard, 2002 ; Arpin 2004) soulignent de plus que ces connaissances sont structurées. La revue de littérature a aussi montré que les arts et lettres et l'histoire sont des domaines étroitement liés à la culture générale. Il semble que les différences de formation et d'expérience relevées dans le constat 2 ne jouent pas ici dans ce qui pourrait être perçu comme étant le noyau de la culture générale.

Il importe de mentionner qu'une personne qui a une conception plus limitative de ce que recouvre la culture générale n'a pas obligatoirement une vision étroite de la culture qui devrait être développée chez les jeunes. Ainsi, il est possible qu'une personne considère que la culture générale soit composée strictement de connaissances et applaudisse à l'introduction de l'approche culturelle prônée dans le Renouveau pédagogique qui favorise le développement de compétences.

5.1.5 Constat 5 : Une conception-définition qui se dégage est que la culture générale, d'une part, se compose de connaissances et jusqu'à un certain point d'habiletés intellectuelles, d'attitudes et d'expériences de vie et, d'autre part, puise dans les domaines des arts et lettres et de l'histoire

Explication : Dans le groupe de personnes interviewées, la conception qui se dégage de la culture générale est à l'effet qu'elle se compose de connaissances et, jusqu'à un certain point, d'habiletés intellectuelles, d'attitudes et d'expériences de vie. Dans le constat précédent, le fait que la culture générale comprenne des connaissances n'est pas contesté. Même, s'il y a eu certaines réserves, très majoritairement, les habiletés intellectuelles feraient partie de la culture générale. Majoritairement, les attitudes et les expériences de vie y sont incluses. Les arts et lettres demeurent un domaine

essentiel de la culture générale et l'histoire reste incontournable pour la majorité des personnes répondantes.

Interprétation-discussion : L'inclusion des arts et lettres et de l'histoire rejoint plusieurs visions de la culture générale (Biélande, 1991 ; Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval, 1979). L'importance accordée depuis quelques années au développement de compétences, dans lesquelles les habiletés et les attitudes importent dans la formation des jeunes, peut avoir incité les professeures et professeurs à inclure ces dernières dans la culture générale. Étant donné que plusieurs considèrent que la culture générale comprend des habiletés intellectuelles, des attitudes et des expériences de vie, c'est cette définition qui aurait le plus de chance de rejoindre la majorité des gens, sans toutefois faire l'unanimité. Une définition se limitant strictement aux connaissances rallierait beaucoup moins de personnes, car les approches pédagogiques qui sont prônées visent à rendre les jeunes actifs dans leur apprentissage et à faire des liens entre les connaissances afin qu'elles ne soient pas simplement juxtaposées.

5.2 Deux constats liés aux attentes

5.2.1 Constat 6 : La qualité de la culture générale des élèves qui arrivent du secondaire ne répond pas aux attentes

Explication : Globalement, la qualité de la culture générale des élèves qui arrivent du secondaire s'avère décevante. Peu d'aspects positifs ont été soulevés. Ces élèves sont considérés comme peu curieux et peu enclins à l'effort. Ils retiendraient très peu et mal le contenu de leur lecture par manque de structuration. Ils semblent s'exprimer oralement de manière inadéquate et écrire avec des fautes sans bien structurer leur pensée. Si certaines et certains s'en sortent très bien au regard de la maîtrise du français, d'autres présenteraient des lacunes sévères. Par ailleurs, ils seraient mal

outillés quand vient le temps de se mettre en quête d'information ; ils manqueraient d'esprit critique et n'auraient pas beaucoup fréquenté de lieux culturels.

S'il est concédé que les jeunes puissent avoir une certaine culture générale qui leur est propre, il reste qu'elle est considérée insuffisante. Par exemple, la littérature qu'ils connaissent est principalement la plus récente et d'origine québécoise. Les repères historiques et même les repères géographiques, hormis peut-être ceux du Québec, sont trop méconnus. Ils connaissent mal l'histoire récente et ne suivent pas vraiment l'actualité. Ils ont peu de connaissances politiques. En biologie et à propos de la théorie de l'évolution, il y a des éléments qu'ils maîtrisent, toutefois il n'est pas sûr qu'ils sachent ce qu'est le discours et la méthode scientifiques. Ils seraient plutôt cantonnés dans leur spécialité. Leur culture générale est considérée disparate et globalement faible.

Interprétation-discussion : Cette déception au regard de la qualité de la culture générale des jeunes ne surprend pas vraiment, car elle est déjà signalée dans la littérature (Reid, 1990 ; Péloquin et Baril, 2002) ; elle s'inscrit dans la même lignée générale des déceptions des enseignantes et enseignants vis-à-vis des élèves qui proviennent d'un ordre d'enseignement inférieur. Les attentes sont peut-être trop grandes au regard de la maturité des jeunes qui arrivent au collégial. D'ailleurs, il se pourrait que ces attentes dépassent le niveau atteint par des adultes considérés comme cultivés.

Plus souvent, ce sont les aspects négatifs qui sont retenus plutôt que les aspects positifs. Le jugement peut être en partie teinté par des exemples de manque de culture générale très décevants chez certains jeunes. Il y aurait probablement une forme de généralisation abusive à partir de cas qui font oublier la qualité de la culture générale d'un bon nombre de jeunes.

Il est possible que certaines personnes interviewées jugent l'ensemble des étudiantes et étudiants au regard de leur propre culture générale, vraisemblablement au-dessus de la moyenne, lorsqu'ils étaient jeunes. Pour celles et ceux qui ont fréquenté les collèges classiques, peut-être gardent-ils une « nostalgie » de cette formation réservée à un petit nombre, à une élite, et qu'ils souhaiteraient la même pour tous.

Aujourd'hui, au regard des années 1960, grâce à l'accessibilité beaucoup plus grande à l'éducation, il y a proportionnellement plus de jeunes ayant une bonne culture générale ; chez les autres, cette culture s'est sensiblement améliorée. Supposant un réel effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968/1992), l'évaluation assez décevante de la culture générale des jeunes à leur entrée au collégial pourrait influencer négativement l'enseignement que prodigue le corps professoral. Toutefois, les personnes interviewées donnent l'impression qu'elles ne baissent pas les bras et mettent en pratique des stratégies pour développer cette culture générale.

5.2.2 Constat 7 : Le niveau de culture générale à la fin des études au collégial s'est améliorée, mais il ne satisfait pas totalement les attentes

Explication : La plupart des personnes enseignantes rencontrées soulignent un progrès quelquefois notable en ce qui a trait au développement de la culture générale entre l'entrée au collégial et la fin de la formation, mais il reste une déception quant à certains aspects de cette culture. Le passage au collégial aide à développer l'ouverture d'esprit des jeunes. D'ailleurs, un certain nombre d'entre eux inscrits dans les programmes techniques décident de poursuivre des études universitaires. Celles et ceux qui terminent semblent avoir développé le sens de l'effort. Lors de leur passage au collégial, ils auraient acquis une maturité qui se répercuterait positivement sur leurs attitudes. Des opinions contrastées émergent quant à la satisfaction à l'égard du niveau de maîtrise des habiletés intellectuelles. Sur les plans de la capacité de

travailler en équipe et de l'autonomie au travail, il n'y aurait pas de différences fondamentales entre l'entrée des élèves au collégial et le moment où ils terminent. Durant leur séjour au collégial, l'expérience de vie et la participation à des activités culturelles les transformeraient. En ce qui en trait aux connaissances, un progrès est noté chez celles et ceux qui terminent, mais il demeure une certaine tristesse quant au faible niveau de culture générale. Même s'ils ont élargi leur compréhension de l'histoire, elle se limite à des grands repères et à certains personnages importants. Même s'ils ont enrichi leur compréhension de la société, ils s'intéressent peu aux aspects sociopolitiques.

Interprétation-discussion : Dans la littérature scientifique, il n'y a pas d'évaluation formelle de la culture générale des jeunes qui quittent le collégial ; toutefois, les propos de professeures et professeurs laissent entendre qu'ils ne sont pas totalement satisfaits (Reid, 1990). Il est probable que le personnel enseignant du secondaire ait aussi une perception positive du cheminement de leurs élèves. Il est moins fréquent, en fin de parcours de la formation des élèves, que les enseignantes et enseignants considèrent que ces derniers soient peu préparés à accéder à un ordre d'enseignement supérieur. Comme enseignante ou enseignant, il est compréhensible de vouloir montrer une certaine contribution à la formation de ses élèves. C'est pourquoi les personnes témoignent de l'utilité de la formation collégiale à cet égard. Il est humain que la personne enseignante veuille montrer la valeur de l'ordre d'enseignement dans lequel elle œuvre et pense contribuer à la formation des jeunes.

Le constat positif est accentué par certains éléments. La plus grande maturité des jeunes qui terminent influence sûrement et positivement l'évaluation de la culture générale. De plus, le fait que plusieurs parmi les plus faibles ou des moins intéressés abandonnent en cours d'étude peut accentuer l'évaluation positive de ceux qui ont persévéré.

Tout comme le personnel enseignant de cégeps à l'égard de la cohorte qui arrive du secondaire, certains professeurs d'université pourraient exprimer leur déception à l'égard du niveau de culture générale des jeunes qui débutent leurs études universitaires. La poursuite à ce niveau dans des programmes techniques ne signifie pas nécessairement un progrès en termes de culture générale. Il y a peut-être une ouverture, mais à un savoir spécialisé, car les études dans plusieurs programmes universitaires possèdent ce caractère. Il y aurait lieu de s'interroger sur le rôle de la formation collégiale dans le développement de la culture générale, non seulement en fonction des besoins universitaires, mais aussi de ceux du milieu du travail.

5.3 Deux constats liés aux facteurs influençant le développement de la culture générale

5.3.1 Constat 8 : L'environnement dans lequel vit le jeune est un facteur important pour le développement de sa culture générale

Explication : Il a été fait état qu'un milieu familial culturellement riche serait favorable au développement de la culture générale des jeunes. Il a aussi été indiqué que ce qui est offert sur le plan médiatique est souvent pauvre.

L'école offre un milieu culturel assez riche et il est même possible d'induire des propos des professeures et professeurs que le cégep est un milieu culturel riche. Un grand nombre d'activités scolaires et parascolaires contribueraient au développement de la culture générale des jeunes. Selon différentes interventions, des membres du corps professoral écrivains ou de culture d'origine étrangère apportent, par leur présence, une contribution complémentaire au développement de la culture générale des jeunes. Pour les cégeps situés hors des grands centres, cette richesse, à les entendre, se situe presque exclusivement à l'intérieur même des murs de l'institution. D'emblée, le personnel enseignant de cégeps situés dans les centres urbains fait état de la richesse culturelle du milieu où se trouve leur institution. Comme certaines l'ont

indiqué, il est possible de susciter par divers moyens la participation à des activités culturelles. Ces positions concourent à considérer l'environnement dans lequel vivent les jeunes comme un élément important pour le développement de leur culture générale.

Interprétation-discussion : Il est connu que les milieux familiaux et sociaux riches culturellement favorisent l'éducation des jeunes. D'ailleurs, dans la problématique, il est signalé que les élèves provenant d'institutions scolaires privées – on peut supposer qu'ils sont en général proportionnellement plus nombreux à vivre dans des familles aisées que les élèves qui fréquentent le secteur public – réussissent mieux un test portant sur les connaissances générales (Gaudreau, 1983). Dans ces milieux, les jeunes ont davantage de facilité en lecture et sont plus instruits. Le développement de la culture générale étant en grande partie étroitement lié à l'instruction, cela explique que ce type de milieu favorise le développement de la culture générale des jeunes.

Il est certes de la responsabilité de l'État de s'assurer que les médias publics offrent à la population un contenu de qualité. Cette qualité aiderait à créer un environnement favorable au développement de la culture générale chez les jeunes.

Étant donné que certains jeunes vivent dans des conditions familiales et sociales plus défavorables que d'autres, il est important que l'école leur offre un milieu propice pour développer leur culture générale et que des interventions pédagogiques ciblent ce développement.

Si, dans les grandes villes, se retrouve un plus grand nombre de lieux culturels (musées, théâtres, cinémas) où les étudiantes et étudiants sont en contact avec des productions culturelles, il n'est pas certain qu'ils fréquentent ces lieux, sauf le cinéma. Encore faut-il faire un choix éclairé quant à la qualité culturelle de certaines

productions. En ce sens, l'avantage apparent des cégeps situés dans des grands centres joue peut-être un rôle négligeable au regard du développement de la culture générale des jeunes. Cette assertion reste à vérifier.

5.3.2 Constat 9 : Les programmes collégiaux pourraient être bonifiés pour inclure davantage d'éléments de culture générale

Explication : La partie commune des programmes du collégial (français/littérature, philosophie, langue seconde anglaise et éducation physique) ne semble pas complètement satisfaisante au regard des éléments de culture générale qui devraient être dispensés aux jeunes. En dehors de la partie commune, chaque programme peut comprendre des éléments de culture générale dans la partie spécifique. Par exemple, la plupart conviendraient que la formation spécifique du programme arts et lettres contient beaucoup plus d'éléments de culture générale que la formation spécifique d'un programme lié au monde de l'informatique. Néanmoins, le programme d'arts et lettres, tout comme celui de l'informatique, pourraient être bonifiés en termes de culture générale.

Pour enrichir de manière significative la culture générale des cégépiennes et cégépiens, le personnel enseignant rencontré croit que les programmes du collégial pourraient être bonifiés afin d'inclure davantage d'éléments de culture générale. L'idée de réduire la part de la culture générale dans les programmes techniques a été avancée, ce qui supposerait une réflexion collective pour décider des actions à prendre pour améliorer la culture générale des jeunes du cégep.

Interprétation-discussion : La perception à l'effet que les élèves terminent leur secondaire avec peu de culture générale (constat 6) et l'impression que, malgré les efforts fournis, elle n'est pas totalement satisfaisante à la fin du collégial (constat 7) expliquent en partie le désir d'ajuster les programmes pour introduire davantage

d'éléments de culture générale. Les professeures et professeurs laissent entendre que leurs propres initiatives individuelles ne peuvent suffire. D'ailleurs, dans la problématique, il est souligné qu'en 1997, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum est conscient que la présence forte de la perspective culturelle dans l'enseignement ne peut être « laissée à la seule initiative personnelle des enseignants et enseignantes ». Le Groupe de travail précise que « la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines » (p. 13). Rappelons que Reid (1990) souligne qu'une majorité de professeures et professeurs interviewés dans son enquête désiraient un élargissement de la formation générale. La variété de cours proposée va dans ce sens : société et fonctionnement de ses principales institutions, psychologie, géographie, histoire, vulgarisation de notions scientifiques de base, notions de base en mathématiques utilisées dans la vie quotidienne.

Au regard des deux premiers constats sur la conception de la culture générale où celle-ci couvre un large éventail d'éléments qui se traduit par une diversité de points de vue, il faudrait que ce qui est convenu d'appeler culture générale soit précisé en faisant référence aux constats 4 et 5 où celle-ci est circonscrite. En ajoutant des éléments de culture générale dans la formation, la bonification des programmes se heurte à une réalité : il y a une limite à ce qui peut être intégré dans les contenus des programmes, ceux-ci étant déjà considérés suffisamment exigeants. À moins de penser que la charge de travail des étudiantes et étudiants est trop faible, toute insertion d'éléments de culture générale s'effectuera par des changements qui susciteront des retranchements dans la formation générale ou dans la formation spécifique d'un programme. Une autre façon de développer la culture générale serait de repenser la formation dans laquelle elle établirait davantage un lien avec les contenus actuels. Cela ne veut pas nécessairement dire un ajout, mais une conception différente de l'enseignement des contenus disciplinaires. Peu importe l'approche, cela

suppose une vision globale de ce que les jeunes doivent absolument développer comme apprentissage. À partir des multiples propos recueillis où il est question de l'histoire, il est légitime de penser que ce champ devrait occuper une place de choix dans les diverses matières de l'ensemble des programmes. De plus, tout changement pour accorder une place plus importante à la culture générale dans les programmes peut signifier qu'une culture générale accrue chez le personnel enseignant est nécessaire.

L'idée d'exiger moins des étudiantes et étudiants en techniques, en termes de culture générale, irait à l'encontre même des idéaux prônés par le rapport Parent et de l'esprit des États généraux de l'éducation de 1995-1996. En effet, dans les deux rapports, la place de la culture, dont la culture générale, dans la formation des jeunes constituait un axe essentiel. Pourtant, au lieu de favoriser le développement intégral des jeunes, la société se soumettrait à une vision utilitaire de la formation collégiale en l'orientant sur les seuls besoins du marché du travail. C'est une orientation qui mérite un débat.

5.4 Trois constats liés aux pratiques pédagogiques

5.4.1 Constat 10 : Les moyens pédagogiques utilisés pour développer la culture générale sont les mêmes que ceux de l'enseignement en général

Explication : Les moyens pédagogiques dont les membres du corps professoral ont fait part sont ceux que l'on retrouve habituellement dans l'enseignement en général, et ces moyens ne sont pas spécifiques au développement de la culture générale. Il faut donc faire en sorte que des éléments de culture générale y soient insérés. Présenter un « petit topo » sur l'actualité ne suppose pas en soi qu'un élément de culture générale fera l'objet d'un apprentissage, c'est ce qui en découle et les liens qui sont tissés avec le contenu du cours qui favorisent une orientation de culture générale. Faire appel à

l'Internet ou l'intranet facilite l'accès à de riches ressources de culture générale ; ce sont toutefois les consignes fournies ou les activités qui y sont rattachées qui en feraient un moyen de développement de culture générale. L'apprentissage par problèmes n'est pas en soi spécifiquement un moyen qui développe la culture générale ; ce sont les problèmes abordés et la façon de les utiliser qui développeraient la culture générale. L'encadrement pédagogique est ici essentiel. Les propos tenus montrent que le personnel enseignant pose des gestes pour intégrer des éléments de culture générale à sa pratique pédagogique, même si ces éléments ne sont pas prévus dans le programme.

Presque toutes les activités extrascolaires (expositions, conférences, voyages, stages) peuvent favoriser le développement de la culture générale chez les jeunes en élargissant leurs horizons. Un voyage à l'étranger offre certes un environnement propice pour développer une culture générale, mais sans encadrement pédagogique approprié, il est possible que les jeunes enrichissent peu leur culture générale. La préparation même du voyage peut s'avérer un moment privilégié pour introduire des éléments de culture générale. Une visite dans un musée d'arts laissera peu de traces sans encadrement adéquat. Quant aux outils pédagogiques tels que les livres, les films, les documents électroniques, ils ne sont que des supports pouvant contenir ou non des éléments de culture générale. C'est l'angle pédagogique proposé qui fera en sorte que les jeunes s'engagent dans des apprentissages en lien avec le rehaussement de leur culture générale.

Interprétation-discussion : Le spectre des conceptions de la culture générale qui a émergé de la recherche est si vaste (constat 1) que de larges pans des contenus de cours au collégial sont inclus dans cette culture. Il est alors compréhensible que les moyens pédagogiques utilisés pour l'enseignement de ces contenus soient les mêmes que ceux dont il a été question pour développer la culture générale. Les personnes

interviewées, en parlant de leurs pratiques, séparent difficilement les apprentissages qu'elles veulent faire effectuer au regard du contenu du programme des apprentissages plutôt spécifiques à la culture générale. Il n'y a pas vraiment de moyens pédagogiques nommés qui seraient spécifiques à la culture générale. Essentiellement, des éléments de culture générale sont introduits dans l'utilisation de divers moyens. Ainsi, le groupe de discussion est une des formules pédagogiques possibles (Martineau et Simard, 2001). Le fait que la discussion puisse favoriser le développement de la culture générale est lié aux consignes pédagogiques : par exemple une discussion demandant à des élèves de diverses origines ethniques d'échanger sur leur culture d'origine.

Il y a eu des commentaires à propos d'un large ensemble de moyens possibles qui laissent croire que tous les outils pédagogiques ou presque développeraient la culture générale. C'est la façon dont les éléments de culture générale sont inclus dans les pratiques pédagogiques et les interactions suscitées, qui favoriseraient le développement de cette culture chez les jeunes. Le contexte évoqué de l'utilisation de plusieurs moyens rapportés n'est pas suffisamment explicite pour bien saisir en quoi ils contribueraient au développement de la culture générale : par exemple demander aux étudiantes et étudiants d'observer le milieu qui les entoure n'est pas nécessairement garant d'une progression de la culture générale. L'autoévaluation dans un travail d'équipe peut favoriser l'ouverture au contenu du cours et éventuellement à la culture générale, mais cela aurait du sens si ce contenu était en lien avec cette culture.

Les personnes rencontrées ont quelquefois évoqué la question de l'évaluation, mais ce n'était pas vraiment en lien avec une évaluation spécifique des éléments de culture générale. D'une part, les éléments de culture générale qui sont ajoutés à la matière prescrite ne sont généralement pas évalués et, d'autre part, il ne semble pas y

avoir d'outils d'évaluation qui aient été développés spécifiquement pour la culture générale en dehors des outils d'évaluation du contenu déterminé par les programmes. Le protocole d'entrevue n'était pas prévu pour approfondir les propos et réflexions sur l'évaluation ou sur d'autres outils d'une manière spécifique. Cependant, l'évaluation joue un rôle non négligeable pour motiver les jeunes à l'intérêt à l'étude, car ils considèrent important ce qui est évalué !

5.4.2 Constat 11 : La grande importance accordée au contenu des programmes laisse peu de place à des pratiques pédagogiques pouvant développer une culture générale en dehors de ce contenu

Explication : Les préoccupations pédagogiques au regard de la culture générale ne consistent pas à savoir comment intégrer le contenu du cours dans la culture générale, mais plutôt comment insérer des éléments de cette dernière à la matière à enseigner. En termes de pratiques pédagogiques, il appert que même les professeures et professeurs de cours davantage associés à la culture générale déploient des efforts pour aborder d'autres domaines afin d'élargir l'horizon des jeunes.

Lorsque les contenus de cours sont perçus comme étant peu liés à la culture générale, les membres du corps professoral intègrent de façon plutôt ponctuelle des éléments de culture générale qui, selon eux, manquent dans les cours. Il est notamment fait appel à des éléments historiques tels que les personnages importants qui ont marqué la discipline : par exemple, un professeur de mathématiques pourra souligner la contribution de Pythagore dans le développement de cette discipline. Dans l'esprit où la culture générale n'est pas liée à une spécialisation, des efforts sont déployés pour intéresser les jeunes à d'autres aspects qu'à ceux de leur champ de spécialisation. Cette approche répond à la constatation, rapportée dans les entrevues, que les jeunes ont tendance à se cantonner dans leur spécialité.

Il semble que le personnel enseignant ne soit pas prêt à modifier en profondeur le contenu de sa matière pour l'adapter à une perspective de culture générale. La principale raison évoquée concerne le peu de temps disponible en rapport avec la quantité de matière à enseigner. Plusieurs interventions sont utilisées sporadiquement et d'une manière brève, par exemple en rapportant en une ou deux minutes la contribution d'un personnage historique.

Interprétation-discussion : Les professeures et professeurs font des efforts pour intégrer le plus harmonieusement possible des éléments de culture générale même s'ils ne sont pas mentionnés dans le programme. Afin de respecter celui-ci, la question du manque de temps peut être évoquée ici, mais aussi à d'autres ordres d'enseignement. Les éléments de culture générale qui ne font pas partie du programme ne seraient pas vraiment évalués, toutefois, il est souhaité que les jeunes développent leur culture générale et qu'une transformation des programmes s'effectue. Il y aura alors de la place pour la culture générale, car elle fera partie intégrante du programme. Dans la situation actuelle, il existe un écart entre les attentes en matière de culture générale et ce qui serait acceptable comme énergie à déployer pour y parvenir.

Les interventions pédagogiques sporadiques et brèves ne peuvent malheureusement pas développer d'une manière significative la culture générale des jeunes. Cette faible marge de manœuvre est une des raisons qui incitent plusieurs des personnes interrogées à souhaiter des aménagements dans les programmes afin d'accorder une plus grande part à des éléments de culture générale. Si celle-ci faisait explicitement partie des programmes, elle aurait une importance non seulement pour les jeunes, mais aussi pour le personnel enseignant. Toutefois, une discussion pour octroyer une place plus importante à la culture générale au cégep risque d'être

difficile à concrétiser au moment où les programmes mis en place au milieu des années 1990 commencent à être maîtrisés et largement appliqués.

5.4.3 Constat 12 : Les initiatives pédagogiques personnelles et sporadiques ne permettent pas de développer d'une manière suffisante et structurée la culture générale

Explication : Les attentes du personnel enseignant au regard des jeunes qui terminent au collégial sont quelque peu déçues, mais puisqu'il fait part de modifications à apporter aux programmes, il montre que des efforts sont encore nécessaires et possibles. Au-delà de ce qui fait partie des programmes, les professeures et professeurs considèrent que les cours et les activités pédagogiques doivent contribuer au développement de la culture générale. Ils font preuve d'ingéniosité pour tenter, par divers moyens, d'intégrer des éléments de culture générale qui ne sont pas au programme. Les diverses interventions sont essentiellement des initiatives individuelles à cet égard.

Les professeures et professeurs établissent des pratiques pédagogiques pour développer la culture générale sans faire référence à un cadre théorique précis. Les pratiques sont essentiellement élaborées à partir d'expériences d'enseignement. Parfois, ces interventions sont quelque peu en hiatus au regard de ce qu'ils considèrent comme faisant partie du cours proprement dit. Lorsque les pratiques sont associées à des évaluations, il ne semble pas que, à proprement parler, soit évaluée explicitement la culture générale. S'il leur avait été demandé d'évaluer l'impact réel de leurs interventions, ils auraient probablement signalé que cela serait très difficile.

Interprétation-discussion : Le personnel enseignant considère que les efforts individuels ne sont pas suffisants. La juxtaposition des moyens pédagogiques utilisés, en ne favorisant pas chez les jeunes la prise de conscience des liens entre les

différents contenus, peut expliquer jusqu'à un certain point les résultats qui ne sont pas à la mesure des attentes. Cela permet de comprendre pourquoi il y a un désir que les programmes soient modifiés pour bonifier le contenu de culture générale.

Il serait pertinent d'envisager des efforts collectifs à l'intérieur des institutions comme, par exemple, des équipes de programme travaillant en concertation qui visent des objectifs de développement de culture générale. Toutefois, pour que celle-ci soit bien intégrée à la formation des jeunes, il apparaît nécessaire d'avoir une conception rassembleuse de cette culture et, à partir d'elle, il s'agirait d'envisager une vision pédagogique globale, dans les divers ordres d'enseignement, pour la développer adéquatement. L'école devrait avoir une perspective de développement de la culture générale même avant l'arrivée au cégep. En considérant que la culture générale est un volet essentiel du développement des jeunes du collégial, il est compréhensible que des aspects de cette culture leur soient accessibles et insérés dans tous les programmes, particulièrement dans les cours communs de formation générale.

5.5 Un constat sur les liens entre les conceptions, les attentes et les pratiques pédagogiques

5.5.1 Constat 13 : Un lien continu existe entre les conceptions de la culture générale, les attentes au regard du développement de cette culture et les pratiques pédagogiques utilisées pour la développer

Explication : Le personnel enseignant essaie, par ses interventions pédagogiques, de parfaire la culture générale, en fonction de la conception qu'il en a. Par exemple, l'histoire comme domaine et la curiosité comme attitude sont deux aspects importants de la conception de la culture générale véhiculée : les attentes à cet égard sont quelque peu déçues. Le personnel enseignant est conséquent quand il évoque plusieurs moyens pour développer ces aspects ; cependant il ne donne pas véritablement de moyens spécifiques pour développer cette culture. La culture

populaire est plutôt rejetée en tant que culture générale ou comprise comme un aspect mineur de cette culture et il n'y a pas de moyens qui y sont rattachés pour son développement.

Interprétation-discussion : Les enseignantes et enseignants de tous les ordres d'enseignement sont soucieux que leur enseignement soit de qualité et efficace au regard des besoins des jeunes. S'ils considèrent que les jeunes manquent de culture générale, il est compréhensible qu'ils interviennent en conséquence selon la compréhension qu'ils ont de cette culture.

La cohérence entre les conceptions de la culture générale, les attentes et les pratiques pédagogiques montre l'importance de bien mesurer la place que devrait occuper la culture générale dans la formation des jeunes du cégep. Pour les personnes rencontrées, les initiatives individuelles ne sont pas soutenues par une cohésion collective qui imprègnerait les programmes du collégial où probablement l'histoire jouerait un rôle important. Il serait utile de vérifier si cette perception rend justice aux programmes actuels du collégial quand la formation générale (français/littérature, philosophie, langue seconde anglaise et éducation physique) constitue près de la moitié de la formation préuniversitaire et un peu plus du tiers de la formation technique.

5.6 Conclusion

Les trois objectifs spécifiques de la recherche ont été atteints. Pour chacun de ces objectifs, nous avons assez d'éléments dans les propos des personnes interviewées pour formuler des constats : cinq constats touchant les conceptions, deux constats ayant trait aux attentes et trois constats concernant les pratiques pédagogiques déclarées. De plus, un constat montre qu'il existe un lien continu entre les conceptions de la culture générale, les attentes au regard du développement de cette

culture et les pratiques pédagogiques déclarées comme favorisant ce développement. En outre, deux constats ont été formulés à partir de propos faisant part de certains facteurs qui influenceraient le développement de la culture générale des jeunes.

Ces constats montrent qu'il est nécessaire pour les autorités responsables en éducation, s'ils croient en l'importance du développement de la culture générale des jeunes, de préciser d'abord ce qui est entendu par cette culture. Ensuite, après un certain consensus conceptuel, il faudrait, pour chaque ordre d'enseignement, déterminer quelles sont les attentes vis-à-vis des jeunes. Toutefois, avant d'envisager de modifier les curriculums, il est nécessaire d'évaluer si les divers programmes répondent à ces attentes et s'engager, s'il y a lieu, à les transformer. Même si dans les textes officiels du Renouveau collégial, l'expression « culture générale » est peu présente, il est raisonnable de penser que les programmes qui en sont issus, de par l'accent mis sur la dimension culturelle, devraient déjà répondre en grande partie aux attentes qui seraient formulées. Par ailleurs, s'il y avait des modifications de programmes, la formation à l'enseignement devrait être adaptée en conséquence.

CONCLUSION

La culture générale, malgré son flou sémantique et les éclipses ponctuelles, est un aspect important du discours éducatif qui a prévalu au Québec, et ce, même après la disparition des collèges classiques au début des années 1960 ; elle est encore d'actualité dans la formation des jeunes d'ici. Si la famille, la société et notamment l'école sont des facteurs importants dans le développement de la culture générale des jeunes, le jugement porté sur la culture générale dans la formation des jeunes est le plus souvent négatif. C'est pourquoi son développement a été et est encore une préoccupation sociale. En ce qui a trait au rôle de l'école et plus particulièrement à celui du milieu collégial, il y a une méconnaissance des pratiques pédagogiques mises en œuvre pour favoriser ce développement.

I. Objectif de recherche

La présente recherche aborde la question du développement de la culture générale des jeunes du collégial à partir de la perception que des professeures et professeurs en ont. Même si certaines informations sont connues, une perception globale de ce qu'elle pourrait être sur l'ensemble des aspects ci-après reste incomplète : leurs conceptions de la culture générale, leurs attentes à l'égard des étudiantes et étudiants et leurs pratiques pédagogiques pour la développer. L'objectif général consiste à mieux connaître les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs du collégial, leurs attentes à ce sujet à l'égard des étudiantes et étudiants et les pratiques pédagogiques déclarées visant le développement de cette culture. Ces trois volets sont ventilés en autant d'objectifs spécifiques : 1) Cerner les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs de cégep ; 2) Décrire et analyser leurs

attentes quant à la formation à la culture générale de leurs étudiantes et étudiants ;
3) Décrire et analyser les pratiques pédagogiques déclarées qui seraient déployées pour développer cette culture dans leur enseignement.

2. Cadre conceptuel centré sur la culture générale

Avant de procéder à la collecte des données auprès de professeures et professeurs du collégial, il a été nécessaire de connaître les principaux sens donnés à l'expression « culture générale » selon la littérature, en tenant compte, en partie, des sens qui lui sont attribués au Québec. Des paramètres qui permettent d'analyser les divers sens possibles ont alors émergé. Quatre dimensions de la personne ont été dégagées : connaissances, habiletés intellectuelles, attitudes et expériences de vie. Il a également été constaté que la culture générale couvre plus ou moins de domaines du savoir et que des finalités personnelles ou sociales lui sont attribuées. Ces paramètres ont servi à construire les instruments de collecte de données, à constituer les échantillons et à analyser les données.

3. Démarche qualitative de type descriptif

Cette recherche doctorale relève d'une démarche qualitative de type descriptif. À partir de propos de professeures et professeurs, elle vise à décrire comment les membres du corps professoral du collégial conçoivent la culture générale, perçoivent sa qualité chez les jeunes et tentent de la développer. Pour ce faire, un questionnaire a été utilisé et des entrevues ont été menées. Le questionnaire, complété par 279 professeurs et professeures, visait à faire un choix diversifié de personnes qui seraient interviewées par la suite en tenant compte, entre autres, de leur profil. Il a également servi à reconnaître la représentativité de l'échantillon des personnes interviewées par rapport à celles qui ont répondu au questionnaire. Le profil est basé sur trois des

quatre dimensions retenues dans la conception que les personnes ont de la culture générale : les connaissances, les habiletés intellectuelles et les attitudes. C'est la dimension « expériences de vie » qui a été écartée. Le questionnaire cherchait aussi à recueillir des données au regard des trois objectifs spécifiques de la recherche pour préparer le protocole d'entrevue.

Un groupe de 21 professeures et professeurs parmi les 57 qui avaient manifesté leur intérêt à participer aux entrevues a formé l'échantillon. Les entrevues de style semi-dirigé visaient à obtenir un portrait le plus détaillé possible des conceptions de professeures et professeurs, de leurs attentes et de leurs pratiques pédagogiques. Au regard de ces trois volets, cinq questions ont été formulées : deux se rapportant aux attentes, deux aux moyens et une à la conception de la culture générale. Pour chacune des questions posées, des questions de relance facultatives devaient aider les personnes interviewées à approfondir leur réflexion. Enfin, il y a eu une sixième question leur demandant d'exprimer d'autres commentaires, si nécessaire. Les analyses ont été faites en utilisant un codage mixte des transcriptions des entrevues, c'est-à-dire avec des codes qui se rapportaient à des catégories fixes et d'autres qui représentaient des catégories ont émergé de l'analyse. Il a été opportun de rester à l'affût pour découvrir des éléments qui n'étaient pas présents dans le cadre théorique et qui pouvaient apporter un éclairage à la question de la culture générale des jeunes du cégep. Cette attitude a permis, entre autres, de faire émerger des éléments qui se rapportaient aux facteurs de développement de la culture générale.

4. Constats découlant de l'analyse des données

L'analyse des entrevues a mené à 13 constats au regard des conceptions de la culture générale, des attentes envers les jeunes, des facteurs qui influencent le développement de cette culture et des pratiques pédagogiques.

Cinq constats ont été relevés par rapport aux conceptions de la culture générale. Le premier constat postule que le spectre de ces conceptions couvre un champ très large. Du deuxième constat se dégage une conception plurielle de la culture générale, c'est-à-dire qu'elle varie d'une personne à l'autre. Dans certaines conceptions, des réserves à intégrer certains éléments à la culture générale sont apportées, ce qui constitue le troisième constat. Toutefois, le quatrième constat indique qu'il y a unanimité sur le fait que la culture générale est constituée de connaissances structurées, puisées en grande partie au domaine historique et à celui des arts et lettres. Enfin, le cinquième constat cerne une conception-définition de la culture générale qui se dégage des propos : elle se composerait de connaissances et, jusqu'à un certain point, d'habiletés intellectuelles, d'attitudes et d'expériences de vie, prenant assise sur l'histoire et ayant les arts et la littérature comme domaines privilégiés.

Au regard des attentes des professeures et professeurs face à la culture générale des jeunes, deux constats ont émergé. Le premier montre qu'ils sont déçus du niveau de culture générale des élèves qui terminent le secondaire. Par exemple, en arrivant au collégial, les jeunes connaissent mal l'histoire récente et ne suivent pas l'actualité. Il est souhaité que leur culture générale progresse au collégial. D'ailleurs, le deuxième constat note un progrès dans le développement de cette culture lors de leur passage au collégial. En quittant le collège, même si cela se limite aux aspects les plus importants, ils auront élargi leur compréhension de l'histoire. Néanmoins, une déception demeure quant à certaines attentes telles que la question de la confiance en soi.

Lors des entrevues, les personnes interviewées ont spontanément fait part de certains facteurs qui, selon elles, influencent le développement de la culture générale des jeunes. À ce propos, deux constats ont été faits. D'abord, l'environnement dans

lequel vivent les jeunes est un facteur important ; à cet égard, les milieux familiaux et l'ensemble du milieu social joueraient un rôle dans le développement de la culture générale. Plus ces milieux offrent une richesse culturelle, plus les jeunes ont la possibilité de développer leur culture générale. Cependant, l'offre culturelle du milieu social est considérée par plusieurs comme étant pauvre, d'où l'importance de l'école qui constitue un milieu essentiel pour ce développement ; et les cégeps du point de vue culturel s'avèrent un milieu particulièrement stimulant. Le deuxième constat révèle que les programmes collégiaux pourraient être bonifiés en incluant davantage d'éléments de culture générale de manière intégrée. Un manque de temps pour des interventions pédagogiques qui favoriseraient le développement de la culture générale est souligné, car il faut avant tout respecter le contenu des programmes. Cet état de fait explique que plusieurs membres du corps enseignant souhaitent des modifications aux programmes.

En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques, trois constats ont été dégagés. Le premier constat souligne que les moyens pédagogiques mis en œuvre par les professeures et professeurs sont ceux de l'enseignement en général. Ces moyens ne sont pas spécifiques au développement de la culture générale ; c'est plutôt la manière dont les outils sont utilisés par le personnel enseignant qui favorise l'apprentissage d'éléments de culture générale.

Le deuxième constat révèle que la grande importance accordée au contenu des programmes laisse peu de place à des pratiques pédagogiques pouvant développer la culture générale en dehors de ce contenu. À cet égard, le troisième constat souligne que les initiatives pédagogiques individuelles et sporadiques ne permettent pas de développer d'une manière suffisante et structurée la culture générale.

Un dernier constat montre qu'il existe une continuité entre les conceptions de la culture générale, les attentes vis-à-vis du développement de cette culture et les pratiques pédagogiques déployées pour favoriser ce développement. Étant donné que les professeures et professeurs considèrent que la culture générale a plusieurs utilités, il est compréhensible qu'ils fassent des efforts pour la développer. Cette cohésion montre l'importance que le personnel enseignant accorde au développement de la culture générale des jeunes.

5. Définition de la culture générale qui ferait le plus consensus

Une définition qui ferait le plus consensus indiquerait que la culture générale se compose de connaissances et, jusqu'à un certain point, d'habiletés intellectuelles, d'attitudes et d'expériences de vie prenant assise sur l'histoire et privilégiant les arts et la littérature.

L'importance accordée depuis quelques années au développement de compétences, où les habiletés et les attitudes importent, dans la formation des jeunes, peut avoir incité les professeures et professeurs à concevoir la culture générale de façon plus globale. Étant donné que plusieurs considèrent que la culture générale comprend des habiletés intellectuelles, des attitudes et des expériences de vie tout en intégrant des connaissances, c'est cette définition qui a le plus de chance de rejoindre la majorité des gens, sans toutefois faire l'unanimité. Une définition se limitant strictement aux connaissances rallierait beaucoup moins de personnes, car les approches pédagogiques qui sont prônées visent à rendre les jeunes actifs dans leurs apprentissages et à établir des liens entre les connaissances afin qu'elles ne soient pas simplement juxtaposées.

6. Particularités de la recherche

Si cette recherche est avant tout descriptive et explicative des conceptions, des attentes et des pratiques pédagogiques déclarées de professeures et professeurs du collégial en ce qui a trait à la culture générale, il n'en reste pas moins qu'elle présente une certaine originalité. Elle est la première recherche à aborder de front ces trois volets au regard de la culture générale. L'envergure du questionnaire et son rôle par rapport aux entrevues sont à souligner. Il est rare que soient utilisés un questionnaire de cette ampleur et un échantillon aussi nombreux pour préparer des entrevues. Par ailleurs, les entrevues ont permis d'approfondir le sujet avec des personnes enseignant au collégial quant 1) aux conceptions de la culture générale ; 2) à leurs attentes envers les jeunes ; 3) aux pratiques pédagogiques déclarées comme étant déployées pour développer cette culture. Des facteurs influençant le développement de la culture générale ont émergé des entrevues. De plus, quelques grandes avenues, telles que la modification des programmes, ont été proposées pour développer encore davantage la culture générale des jeunes.

7. Limites méthodologiques

Le questionnaire a servi à : 1) établir des catégories de professeures et professeurs pour sélectionner les personnes invitées en entrevue ; 2) déterminer les personnes invitées aux entrevues ; 3) recueillir des informations au sujet des volets de l'objectif de recherche (conceptions, des attentes et des pratiques pédagogiques déclarées de professeures et professeurs du collégial vis-à-vis de la culture générale) afin de préparer le protocole d'entrevue. L'analyse des données du questionnaire ne se rapporte, à strictement parler, qu'à l'ensemble des personnes qui y ont répondu. L'échantillon du questionnaire ne représente statistiquement pas le corps professoral des 28 institutions sollicitées et de l'ensemble des institutions collégiales du Québec.

L'échantillon n'est pas aléatoire. Il en est un de convenance. S'il est représentatif des 279 personnes ayant répondu au questionnaire, il est difficile d'affirmer qu'il représente l'ensemble du personnel enseignant des institutions collégiales au Québec.

D'une manière stricte, les résultats s'appliquent correctement à l'échantillon, lui-même représentatif des personnes ayant répondu au questionnaire. Seules des recherches ultérieures pourraient valider ou non les tendances observées. Cependant, ces informations sont importantes, car elles pourraient suggérer certaines pistes de recherche et de formation professionnelle.

Il est possible que les personnes faisant partie des deux échantillons (questionnaire, puis entrevue) soient, dans leur ensemble, un peu plus intéressées à la question de la culture générale au collégial que l'ensemble du corps professoral œuvrant à ce niveau. C'est une limite de la recherche à considérer. Toutefois, ce biais plausible ne serait pas un handicap pour fournir un éventail des conceptions, des attentes et des pratiques qui rejoindrait une partie ou l'ensemble du corps professoral collégial.

8. Perspectives de nouvelles recherches

À partir des résultats de cette recherche, il est possible d'entrevoir de nouvelles pistes de recherche pour éclairer la place de la culture générale dans le monde de l'éducation et favoriser son développement. Voici celles qui semblent les plus pertinentes et les plus prometteuses.

Comme nous l'avons indiqué, il n'était pas prévu qu'un nombre si élevé et si varié de personnes réponde au questionnaire. Il est envisagé de procéder ultérieurement à une analyse des données dans une visée de généralisation prudente et de la diffuser

dans le monde de l'éducation au Québec. De plus, il est possible d'entrevoir d'autres recherches avec des échantillons qui répondent à des critères scientifiques.

Étant donné la diversité des conceptions qui existent à propos de la culture générale, une recherche subséquente pourrait tenter de mieux la cerner en précisant, notamment, quels en sont les éléments à inclure et ceux à exclure. Elle pourrait prendre appui sur le contexte culturel québécois.

Étant donné l'imprécision concernant la qualité de la culture générale des jeunes, une recherche québécoise d'envergure sur le sujet avec des élèves du secondaire et du collégial serait d'un apport indéniable. Elle pourrait prendre la forme d'une étude longitudinale sur le développement de cette culture du secondaire à l'université. Par ailleurs, une enquête internationale, comme celles qui ont été réalisées par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), serait aussi, à cet égard, fort éclairante.

En termes d'évaluation de la culture générale, il est possible d'envisager la construction d'outils diagnostiques comme des tests à choix multiple. À l'instar de Péloquin et Baril (2002), ces outils pourraient être accompagnés d'un guide d'interventions pédagogiques qui, idéalement, prendrait en compte le rôle de la discipline dans le développement possible de la culture générale des élèves. Par exemple, l'intervention d'une personne enseignante de littérature peut être très différente d'une personne enseignante en génie électrique. L'éventail des interventions pédagogiques mis en évidence par cette recherche pourrait inspirer ce guide.

Il est possible de s'interroger sur le degré de satisfaction du corps professoral des universités du niveau de culture générale atteint par les étudiantes et étudiants qu'il accueille. Une recherche similaire pourrait tenter de cerner leurs conceptions, leurs attentes et leurs pratiques pédagogiques. Un autre type de recherche, plus pragmatique, pourrait aussi s'effectuer auprès des employeurs engageant des jeunes qui ont suivi la formation technique au collégial. Ces recherches aideraient à ajuster et à adapter la formation des jeunes au collégial quant à leur culture générale.

Il serait intéressant de vérifier si le potentiel culturel des cégeps situés dans les grands centres joue un rôle plus positif dans le développement de la culture générale que celui des activités culturelles disponibles dans les cégeps situés en région. Cette vérification pourrait déboucher sur des ajustements dans les activités culturelles auxquelles les jeunes sont conviés par le corps professoral.

Évaluer l'importance de la culture générale dans la réussite des élèves serait, à notre avis, une des premières recherches à mettre en train. Si la qualité de cette culture s'avérait un facteur de réussite, cela militerait en faveur de moyens pour favoriser ce développement. Cependant, avant de songer à modifier les programmes, il serait approprié de vérifier la part de culture générale dans les programmes des divers ordres d'enseignement. Par ailleurs, il serait utile d'évaluer si les programmes élaborés selon l'approche par compétences favorisent le développement de la culture générale.

Des recherches seraient également envisageables afin de trouver les moyens d'incorporer à la formation des enseignantes et enseignants des moyens de mieux développer la culture générale des jeunes. Étant donné que la formation à l'enseignement varie d'un ordre à l'autre, des recherches différentes pourraient être réalisées. Cependant, il est aussi possible d'envisager des recherches qui visent à

mieux arrimer les formations à l'enseignement des divers ordres en ce qui a trait au développement de la culture générale. Ces recherches pourraient conclure que des changements dans les programmes de formation s'imposent tels que l'introduction de cours interdisciplinaires touchant la culture générale : par exemple sur des pratiques pédagogiques favorisant son développement. Une didactique de la culture générale qui s'appuierait sur des fondements théoriques fédérateurs pourrait dès lors prendre forme.

Nous espérons que cette recherche puisse servir à favoriser la culture générale des jeunes, notamment lors de leur passage au collégial et à donner la curiosité et le goût d'apprendre pour mieux appréhender l'avenir.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE : INSTITUTIONS CHOISIES POUR L'ENVOI DES COPIES

Tableau A.1 Institutions choisies

Institutions	Nombre de départements
Publics	
Ahuntsic	25
André-Laurendeau	17
Assomption	13
Bois-de-Boulogne	18
Édouard-Montpetit	28
François-Xavier Garneau	22
Gérald-Godin	6
Granby Haute-Yamaska	12
Lévis-Lauzon	19
Limoilou	28
Lionel-Groulx	26
Maisonneuve	22
Marie-Victorin	19
Montmorency	28
Rosemont	22
Sainte-Foy	29
Saint-Hyacinthe	26
Saint-Jean-sur-Richelieu	16
Saint-Jérôme	16
Saint-Laurent	17
Sorel-Tracy	14
Terrebonne	6
Trois-Rivières	31
Vieux-Montréal	37
Privés	
Grasset	10
Jean-de-Brébeuf	8
Lafèche	15
Méridc	15
TOTAL	545

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE

Culture générale : conception, attentes envers les élèves et pratiques
pédagogiques des professeures et professeurs du collégial

Questionnaire

Chercheur

Florian Péloquin, professeur de philosophie, Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Collaborateurs :

André Baril, professeur de philosophie, Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Édith Gaudet, professeure de sociologie, Collège Ahuntsic

Raymond Lajoie, professeur de sociologie, Cégep régional de Lanaudière

Bernard Massé, professeur de mathématiques, Cégep régional de Lanaudière

Recherche subventionnée par
PROGRAMME D'AIDE À LA RECHERCHE
SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

IDENTIFICATION

Institution : _____ Discipline : _____

Sexe (entourez) : M ou F

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (entourez) :

1 à 5 ans	6 à 15 ans	16 à 25 ans	26 ans et plus
-----------	------------	-------------	----------------

Veillez retourner le document, au plus tard le **vendredi 7 novembre 2003** à l'adresse suivante :

Florian Péloquin
Casier postal 1218
Cégep régional de Lanaudière à Joliette
20, Saint-Charles Sud
Joliette (Québec)
J6E 4T1

Si vous avez besoin d'informations supplémentaires, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet :

Florian Péloquin

Tél. : (450) 759-1661 poste 1241

Courriel : florian.peloquin@collanaud.qc.ca

SECTION I L'énoncé est-il oui (O) ou non (N) :

- L'objet d'un apprentissage dans un de vos cours ?
- Une de vos attentes en termes d'exigence vis-à-vis des nouveaux élèves ?
- Une de vos attentes en termes d'exigence pour les élèves qui terminent le collégial ?
- Une caractéristique de la culture générale ?

Exemple

ÉNONCÉS	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la cult. générale
N° X Connaître la théorie de l'évolution	N	O	O	N

Peu importe votre discipline, il est important pour nous que vous complétiez toutes les parties.

ÉNONCÉS	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la cult. générale
PARTIE 1 ASPECTS GÉNÉRAUX				
1. S'intéresser à l'actualité en consultant plusieurs sources d'information				
2. Savoir chercher les sources d'information appropriées				

ÉNONCÉS	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la cult. générale
3. Pouvoir trouver des informations concernant un sujet précis par un moyen électronique (catalogue de bibliothèque, banque de données, moteur de recherche dans Internet)				
4. Reconnaître la nature d'un discours ou d'un texte (texte d'information, texte d'opinion, essai, ...)				
5. Résumer un texte ou un exposé oral				
6. Savoir lire des graphiques et des tableaux				
7. Faire preuve de curiosité intellectuelle				
8. Intégrer les règles de l'argumentation à un discours oral ou écrit				
9. Établir une stratégie de résolution de problèmes face à une tâche à accomplir				
10. Faire preuve d'esprit créatif				
11. Exercer son jugement de manière autonome				
12. Posséder les qualités d'un esprit scientifique dans les domaines des sciences de la nature et des sciences humaines (rigoureux, méthodique, analytique)				
13. Persévérer dans un travail intellectuel				
14. Être prêt à remettre en question ses propres idées				

ÉNONCÉS	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la cult. générale
15. Savoir travailler en collaboration avec les autres				
16. Apprendre de façon autonome				
17. Reconnaître l'importance d'avoir des connaissances dans plusieurs domaines				
18. Maîtriser sa langue d'usage				
19. Communiquer dans une deuxième langue				
20. Communiquer dans une troisième langue				
21. Utiliser l'ordinateur pour communiquer avec les autres (traitement de texte, courriel, ...)				
22. Parler de façon claire et appropriée devant un auditoire				
PARTIE 2 ARTS ET LETTRES				
23. Assister à au moins 4 spectacles par année (théâtre, danse, concert, ...)				
24. Lire pour son plaisir au moins une dizaine d'œuvres littéraires par année				
25. Fréquenter quelques expositions de peinture ou visiter quelques musées				

ÉNONCÉS	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la cult. générale
26. Expérimenter au moins un processus de création artistique				
27. Justifier ses goûts en arts et lettres en se référant à des critères reconnus				
28. Connaître le contexte sociohistorique d'au moins un mouvement artistique ou littéraire				
29. Classer des mouvements artistiques suivant l'ordre chronologique de leur apparition (impressionnisme, cubisme, ...)				
30. Connaître quelques créateurs dans chacun des domaines suivants : littérature, théâtre, peinture et musique				
31. Connaître quelques créateurs dans chacun des domaines suivants : sculpture, architecture, danse				
PARTIE 3 PHÉNOMÈNE HUMAIN ET SOCIAL				
32. S'intéresser aux communautés culturelles qui nous entourent				
33. Expliquer des enjeux liés à la diversité culturelle				
34. Connaître les principales contributions des civilisations passées à la nôtre (démocratie, théâtre, humanisme, ...)				
35. Connaître des repères culturels autres que ceux de la civilisation occidentale				

ÉNONCÉS	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la cult. générale
36. Se préoccuper des événements majeurs qui sont source de changement dans le monde				
37. Décrire un phénomène humain (individuel ou social) à partir d'une théorie reconnue				
38. Justifier un choix individuel à partir de critères éthiques				
39. Identifier les principaux facteurs qui sont à l'origine des inégalités sociales dans le monde				
40. Expliquer les causes de quelques grands événements historiques				
41. Situer les principaux repères de l'histoire de l'humanité, des origines à nos jours				
42. Connaître quelques contributions théoriques dans le domaine des sciences humaines				
43. Connaître la contribution des femmes dans le développement des sociétés				
44. Distinguer les principales caractéristiques qui différencient les systèmes politiques (démocratie, monarchie, totalitarisme, ...)				
45. Être engagé face aux enjeux économiques, sociaux et politiques				
46. Argumenter ses choix politiques				

ÉNONCÉS	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la cult. générale
47. Participer de façon militante à une activité sociale ou politique				
48. Distinguer les principales caractéristiques qui différencient les systèmes économiques dans le monde (capitalisme, socialisme...)				
49. Connaître le nom de quelques pays et les régions du monde auxquelles ils appartiennent				
50. Identifier quelques caractéristiques propres à chacune des grandes religions dans le monde				
51. Connaître ce qui est propice au développement du bien-être physique et psychologique				
52. Savoir ce qui se passe dans l'actualité sportive				
PARTIE 4 NATURE PHYSIQUE ET BIOLOGIQUE				
53. Lire pour son plaisir au moins 5 articles de vulgarisation scientifique par année				
54. Visiter occasionnellement des expositions à caractère scientifique (musées, planétarium, ...)				
55. Connaître les valeurs de certaines constantes (vitesse de la lumière, vitesse du son, constante de gravitation, nombre d'Avogadro, ...)				
56. Connaître la structure d'une cellule vivante				

ÉNONCÉS	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la cult. générale
57. Connaître quelques concepts fondamentaux de certaines disciplines des sciences de la nature				
58. Décrire succinctement certaines inventions et découvertes scientifiques importantes				
59. Situer dans le temps certaines inventions et découvertes scientifiques				
60. Décrire le contexte historique de certaines inventions et découvertes scientifiques				
61. Relier des noms de scientifiques à leur champ d'étude				
62. Identifier les principales étapes de la démarche de recherche scientifique (recherches d'hypothèses, expérimentation, ...)				
63. Juger de l'importance relative d'une découverte scientifique récente par rapport au développement scientifique				
64. Évaluer l'impact social de certaines découvertes ou inventions passées ou récentes				

SECTION II Parmi la liste suivante, quels sont les éléments qui feraient partie d'une définition de la culture générale ? Entourez **le ou les numéros** de votre choix.

- 1 - Connaissances
- 2 - Habiletés intellectuelles
- 3 - Attitudes
- 4 - Expérience de vie

SECTION III Parmi la liste des expressions suivantes, quelles sont les **trois** principales expressions qui apparaîtraient dans une définition que vous donneriez de la culture générale ? Entourez **seulement** les **3** numéros correspondant à votre choix, sinon nous ne pourrions considérer l'ensemble de vos réponses.

1 - Correspond à un ensemble structuré
2 - Correspond à un ensemble constamment réorganisé
3 - Appartient à tous les domaines
4 - Appartient à des domaines spécifiques
5 - Fait référence au patrimoine
6 - Fait référence au monde contemporain
7 - Comprend seulement des éléments jugés essentiels
8 - Comprend des éléments jugés non essentiels.
9 - Est transférable à d'autres domaines
10 - Est non transférable à d'autres domaines.
11 - Est un ensemble d'éléments que maîtrise un lecteur compétent
12 - Est un ensemble d'éléments que maîtrise une personne très instruite

SECTION IV Parmi la liste des expressions suivantes, quelles sont les **quatre** principales expressions qui apparaîtraient comme des finalités dans une définition que vous donneriez de la culture générale ? Entourez **seulement** les **4** numéros correspondant à votre choix, sinon nous ne pourrions considérer l'ensemble de vos réponses.

- 1 - Une vie agréable
- 2 - Le développement du sens esthétique
- 3 - Le développement du sens critique
- 4 - Le développement de la capacité créatrice
- 5 - Un processus d'apprentissage permanent
- 6 - L'acquisition d'éléments préalables à toute spécialisation
- 7 - Une vie professionnelle plus riche
- 8 - Le développement de la curiosité intellectuelle
- 9 - Une meilleure adaptation à la vie sociale
- 10 - Un élargissement des horizons de la personne
- 11 - Un meilleur échange intellectuel avec les autres
- 12 - Un élargissement de l'espace de liberté
- 13 - Le développement de la personnalité
- 14 - Un enrichissement de la spiritualité
- 15 - Une ouverture à des valeurs universelles
- 16 - Une réponse aux besoins de la société
- 17 - Une compréhension claire de l'importance de la solidarité avec les autres
- 18 - Une formation adéquate des personnes qui auront des responsabilités publiques et sociales

PARTICIPATION À UNE ENTREVUE

Nous vous remercions d'avoir généreusement complété le questionnaire. Afin d'approfondir les différentes conceptions de la culture générale que nous retrouvons au sein du corps professoral collégial, il est essentiel pour nous de procéder à des entrevues où les professeures et professeurs pourront clairement exprimer leur point de vue. En acceptant de participer à une entrevue individuelle ou de groupe, vous acceptez que vos réponses aux questionnaires ne soient plus anonymes pour les membres de l'équipe de recherche. Toutefois, vos réponses restent confidentielles. Les entrevues auront lieu à l'hiver 2004. Si vous êtes intéressé, veuillez indiquer votre nom et fournir les informations qui nous permettront de vous rejoindre.

J'accepte de participer à une entrevue sur la culture générale

Nom : _____ Prénom : _____

Poste téléphonique : _____

Téléphone résidentiel (facultatif) : _____

Courriel : _____

Florian Péloquin
Cégep régional de Lanaudière à Joliette
20 St-Charles Sud, casier 1218
Joliette (Québec)
J6E 4T1

Courriel : florian.peloquin@collanaud.qc.ca

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE : CRITÈRES POUR LA CLASSIFICATION DES ÉNONCÉS DE LA SECTION I

Les critères pour classer les énoncés de la section I du questionnaire touchent les domaines, les dimensions de la personne et le moment de la maîtrise au collégial.

1. Domaines et sous-domaines

Les énoncés devaient représenter autant que possible l'ensemble des domaines du champ de la culture générale. Dumont (1989) parle de trois cultures : une culture scientifique (la physique, la chimie, etc.), une culture littéraire et une culture des sciences humaines. Cette division en trois domaines est fréquemment utilisée. Nous l'avons nous-même utilisée dans une recherche précédente (Péloquin et Baril, 2002).

Nous avons choisi de ne pas utiliser des expressions qui font appel aux disciplines telles que sciences et techniques humaines pour viser plus directement le contenu de la culture générale. Trois domaines se présentent d'emblée : « Arts et lettres » ; « Phénomène humain et social » et « Nature physique et biologique ». Il reste cependant qu'un grand nombre d'éléments que nous considérons comme pouvant faire partie de la culture générale ne se retrouvent pas directement dans ces trois domaines. Ces éléments que l'on pourrait qualifier, un peu similairement au mot « transdisciplinaire », de « trans-domaines », c'est-à-dire qu'ils peuvent, d'une certaine manière, être présents dans la majorité des autres domaines. Par exemple, la maîtrise des règles de l'argumentation est utile dans tous les domaines. Pour regrouper ces éléments, nous avons donc créé un quatrième domaine que nous avons nommé « Aspects généraux ».

Notons que les *Jalons pour l'analyse de la formation fondamentale* (JAFF) fortement inspiré du test *Objective Test* du College outcome Measures Project utilisent une matrice comprenant six capacités : 1. Capacité de communiquer 2. Capacité de résoudre des problèmes 3. Capacité d'élucider des valeurs 4. Capacité

d'agir dans le cadre des institutions sociales 5. Capacité d'utiliser la science et les techniques et 6. Capacité d'utiliser les arts (Reid et Paradis, 1989, p. 9-10). Les trois dernières capacités rejoignent nos trois domaines de départ.

Pour couvrir chacun des domaines, il importe, soit d'établir des sous-domaines, soit de s'assurer que les questions fassent appel à l'ensemble du domaine ou à des sous-ensembles du domaine. Voyons maintenant comment nous nous sommes assurés de la représentativité des items au regard de chacun des domaines.

Le domaine des aspects généraux se compose de quatre sous-domaines : « Traitement de l'information », « Pensée critique et créative », « Connaissance » et « Communication ». La logique qui nous a guidé dans la détermination de ces sous-domaines visait à couvrir les diverses formes de relation à l'information. Le sous-domaine « Traitement de l'information » fait référence à la recherche de l'information telle que le fait de suivre l'actualité à partir de plusieurs sources d'information. Le sous-domaine « Pensée critique et créative » comprend les aspects touchant l'analyse des informations et la création de nouvelles informations. Le sous-domaine « Connaissance » pointe vers les informations que les personnes maîtrisent. Enfin, le sous-domaine « Communication » touche les aspects de la transmission des informations tels que le fait d'utiliser des moyens oraux et écrits appropriés au contexte.

Le domaine « Arts et lettres » n'est pas subdivisé. La majorité des items couvrent en principe l'ensemble du domaine. Deux questions invitent les professeurs et professeuses à se prononcer au regard des disciplines du domaine. Une de ces questions fait appel à la littérature, au théâtre, à la peinture et à la musique. L'autre concerne la sculpture, l'architecture et la danse.

Pour le domaine « Phénomène humain et social », les sous-domaines sont les suivants : « Monde », « Individu et société », « Histoire », « Politique », « Économie », « Géographie humaine », « Religion », « Psychologie » et « Bien-être physique ». Si le proverbe d'un esprit sain dans un corps sain reste un objectif de formation, il n'allait pas de soi qu'il constitue un idéal pour la formation d'une personne cultivée. Aucun auteur, à notre connaissance, ne faisait référence explicitement à la nécessité d'une pratique de l'exercice physique pour être une personne cultivée. Toutefois, nous voulions obtenir l'opinion du corps enseignant à ce sujet.

En ce qui a trait au domaine « Nature physique et biologique », les sous-domaines les plus traditionnels auraient été les suivants : « Mathématiques », « Physique » (propriétés générales de la matière), « Chimie » (constitution, transformation et

propriétés des corps), « Géologie » (Terre), « Biologie » (vie), « Astronomie » (Univers, Voie lactée, système solaire), « Réalisations techniques ». Nous avons opté pour une approche différente, mais qui permet de couvrir d'une autre façon les sous-domaines précédents. Nous avons choisi une approche transversale, c'est-à-dire les sous-domaines touchant l'ensemble des disciplines. Le domaine « Nature physique et biologique » se subdivise donc de la manière suivante : « Intérêts scientifiques » (activités réalisées par la personne pour prendre connaissance des réalisations scientifiques), « Concepts théoriques et inventions », « Histoire des sciences », « Épistémologie », « Enjeux sociaux de la science ».

Passons maintenant aux critères des dimensions de la personne pour la classification.

2. Dimensions de la personne

La dimension « Expériences de vie » a été délaissée dans la rédaction finale de cette section. Les trois dimensions dont il est question sont les connaissances, les habiletés et les attitudes. Une des visées importantes était à l'effet que les subdivisions des dimensions ne soient pas trop nombreuses, car elles devaient couvrir autant que possible tous les énoncés à l'intérieur d'un domaine.

2.1 Connaissances

La dimension « Connaissances » correspond au savoir acquis par la personne. Les domaines mentionnés plus haut pourraient être utilisés pour classer les connaissances. Toutefois, nous croyons que ces domaines balisent aussi les habiletés, les attitudes et les expériences de vie.

La première classification est basée sur la distinction entre les connaissances d'ordre historique (histoire dans un sens large, c'est-à-dire en incluant l'actualité) et les connaissances portant sur la structure du réel (statique ou dynamique). Beaucoup d'éléments de connaissances font appel aux deux aspects. Un aspect de la connaissance sur lequel reviennent constamment ceux qui ont porté des jugements sur la culture générale des jeunes est l'aspect historique. Nous nous sommes limités à indiquer les items qui comportent une dimension historique.

La deuxième classification fait donc appel à une hiérarchisation des connaissances en trois niveaux. Le premier niveau se limite à des connaissances atomisées. Par exemple, « Savoir que Stendhal a écrit *Le Rouge et le Noir* » est une connaissance d'ordre littéraire qui se situerait à ce niveau. Le deuxième niveau fait appel à des

connaissances moins ponctuelles, plus interreliées. Le troisième niveau se veut très large et très englobant, les connaissances y sont organisées en réseaux.

En ce qui a trait aux connaissances, nous tenons donc compte de deux classifications distinctes.

2.2 Habiletés intellectuelles

Les principales taxonomies qui se présentent à nous sont la taxonomie du domaine cognitif de Bloom (1956), la taxonomie d'Orlandi (1971) du domaine cognitif à développer dans l'apprentissage des sciences humaines et la taxonomie du domaine cognitif de Palkiewicz (voir « Taxonomie de Palkiewicz » dans Legendre, 2005). Si nous considérons que les compétences sont des habiletés complexes, on a aussi examiné les compétences transversales du nouveau programme québécois (MEQ, 2001a). Aucune ne nous a totalement satisfaits pour classifier les items. La plupart font appel à un nombre assez important de subdivisions. Nos items n'étaient alors pas assez nombreux pour couvrir toutes les subdivisions. De plus, certains des items qui étaient manifestement des habiletés n'étaient pas inclus dans telle ou telle classification.

Après avoir tenté plusieurs types de classification, nous nous sommes finalement inspirés de la classification dichotomique de Daniel, Lafortune, Pallascio et Schleifer (2000) : habiletés de pensée simples et habiletés de pensée complexes. Un niveau intermédiaire a été ajouté pour une classification à trois niveaux : simples, intermédiaires et complexes.

2.3 Attitudes

Des taxonomies proprement dites des attitudes n'ont pas été retracées ; toutefois, dans les taxonomies portant sur l'affectivité ou dont un des volets porte sur l'affectivité, se retrouvent souvent des sous-classements qui font référence aux attitudes ou des éléments liés aux attitudes. Dans ces taxonomies où les attitudes constituent une sous-catégorie, nous pouvons retrouver d'autres sous-catégories telles que les intérêts, les valeurs, etc. Nous nous sommes attardé à la taxonomie du domaine socio-affectif de D'Hainaut (1980/1988), la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl, Bloom et Masia (1964) et la taxonomie d'Orlandi (1971) du domaine affectif liée à l'apprentissage des sciences humaines. Encore une fois, il était difficile de classer les items avec ces classifications.

Dans la présentation de l'expression « culture générale », nous avons distingué les attitudes au regard de soi et les attitudes au regard des autres. Au moment de la confection du questionnaire, cette distinction n'a pas été clairement perçue, sinon, nous aurions peut-être établi une grille tenant compte de cette distinction.

Enfin, une échelle à deux échelons a été créée : attitude limitée et attitude large. Une attitude dite limitée est circonscrite en termes d'ampleur au plan de l'individu et au plan de l'impact possible sur les autres. Par exemple, s'intéresser à l'actualité est une attitude d'une ampleur moins grande que celle d'être prêt à remettre en question des idées. Il faut bien voir ici que nos critères restent très subjectifs, mais néanmoins cela a par la suite aidé à nous assurer d'avoir un équilibre parmi tous les énoncés où se retrouvent des attitudes.

3. Moment de la maîtrise

Pour assurer un certain équilibre dans les énoncés quant au moment prévu de la maîtrise de ce qui est énoncé, nous avons établi trois moments : à l'entrée au cégep, à la sortie du cégep et au-delà de la formation collégiale.

Quant à la sortie du cégep, nous ne faisons pas de distinction entre celle des étudiantes et étudiants des programmes préuniversitaires et celle des étudiantes et étudiants des programmes techniques. On peut supposer qu'une grande partie du développement de la culture générale au collégial provient des cours de la formation générale, quasi identique pour tous.

Nous ne cherchons pas ici à évaluer le degré de difficulté des éléments. Par exemple, « connaître des créateurs dans des domaines tels que la sculpture ou l'architecture », qui n'est pas un élément de culture générale considéré de niveau collégial, serait plus facile que de « comprendre certains théorèmes mathématiques enseignés au niveau secondaire ». Pour établir le moment de la maîtrise, nous avons consulté nos collaborateurs et notre direction de thèse. Cette évaluation reste subjective, mais les raisons invoquées pour situer l'énoncé faisaient appel la plupart du temps aux programmes de formation. Nous avons aussi tenu compte des nombreux commentaires qui ont été exprimés lors de la recherche réalisée sur la culture générale des nouveaux élèves au collégial (Péloquin et Baril, 2002). Par exemple, des membres du corps professoral de littérature avaient fait part que les courants littéraires étaient une matière de l'enseignement collégial.

Certes, les opinions peuvent diverger quelque peu sur certains énoncés, mais il reste que dans l'ensemble l'évaluation était unanime.

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE : CLASSEMENT DES ITEMS DE LA SECTION I

1. Dimensions de la personne

1.1 Connaissances

Nous tenons compte de deux classifications distinctes.

La **première classification** est basée sur la distinction entre les connaissances d'ordre historique (histoire dans un sens large, c'est-à-dire en incluant l'actualité) et les connaissances portant sur la structure du réel (statique ou dynamique). Beaucoup d'éléments de connaissances font appel aux deux aspects. Les items sont classés en trois catégories : Histoire (**H**), Structure (**S**) et Histoire et structure (**L**).

La **deuxième classification** fait appel à une hiérarchisation des connaissances : Connaissances atomisées (**1**), Connaissances interreliées (**2**) et Connaissances organisées en réseaux (**3**).

1.2 Habiletés

La classification des habiletés se divise en trois niveaux : Habiletés simples (**1**), Habiletés intermédiaires (**2**) et Habiletés complexes (**3**)

1.3 Attitudes

Les attitudes se présentent en deux catégories : Attitudes limitées (**1**) et Attitudes larges (**2**).

2. Moment de la maîtrise

Nous avons établi trois moments : à l'entrée au cégep (1), à la sortie du cégep (2) et au-delà de la formation collégiale (3).

CLASSIFICATION	Connaissances	Habiletés	Attitudes	Maîtrise
ÉNONCÉS				
Ensemble des items 64	25	24	15	
PARTIE 1 ASPECTS GÉNÉRAUX (22 items)	0	17	5	
TRAITEMENT DE L'INFORMATION				
1. S'intéresser à l'actualité en consultant plusieurs sources d'information			1	2
2. Savoir chercher les sources d'information appropriées		1		2
3. Pouvoir trouver des informations concernant un sujet précis par un moyen électronique (catalogue de bibliothèque, banque de données, moteur de recherche dans Internet)		2		2
4. Reconnaître la nature d'un discours ou d'un texte (texte d'information, texte d'opinion, essai, ...)		1		1
5. Résumer un texte ou un exposé oral		2		1
6. Savoir lire des graphiques et des tableaux		2		2
PENSÉE CRITIQUE ET CRÉATIVE				
7. Faire preuve de curiosité intellectuelle			1	2
8. Intégrer les règles de l'argumentation à un discours oral ou écrit		3		2
9. Établir une stratégie de résolution de problèmes face à une tâche à accomplir		2		2
10. Faire preuve d'esprit créatif		3		2
11. Exercer son jugement de manière autonome		3		2
12. Posséder les qualités d'un esprit scientifique dans les domaines des sciences de la nature et des sciences humaines (rigoureux, méthodique, analytique)		3		3
13. Persévérer dans un travail intellectuel			1	1
14. Être prêt à remettre en question ses propres idées			2	1
15. Savoir travailler en collaboration avec les autres		2		2
16. Apprendre de façon autonome		3		1
CONNAISSANCE				
17. Reconnaître l'importance d'avoir des connaissances dans plusieurs domaines			1	1
COMMUNICATION				
18. Maîtriser sa langue d'usage		2		1
19. Communiquer dans une deuxième langue		2		2
20. Communiquer dans une troisième langue		3		3
21. Utiliser l'ordinateur pour communiquer avec les autres (traitement de texte, courriel, ...)		2		1
22. Parler de façon claire et appropriée devant un auditoire		2		1
PARTIE 2 ARTS ET LETTRES (9 items)	4	1	4	
23. Assister à au moins 4 spectacles par année (théâtre, danse, concert, ...)	2 H*		1	1
24. Lire pour son plaisir au moins une dizaine d'œuvres littéraires par année			2	2
25. Fréquenter quelques expositions de peinture ou visiter quelques musées			1	1
26. Expérimenter au moins un processus de création artistique			2	1
27. Justifier ses goûts en arts et lettres en se référant à des critères	(S)**	3		2
28. Connaître le contexte sociohistorique d'au moins un mouvement artistique ou littéraire	H 2			2

CLASSIFICATION	Connaissances	Habilités	Attitudes	Maîtrise
ÉNONCÉS				
29. Classer des mouvements artistiques suivant l'ordre chronologique de leur apparition (impressionnisme, cubisme, ...)	H 2			2
30. Connaître quelques créateurs dans chacun des domaines suivants : littérature, théâtre, peinture et musique	S 1			1
31. Connaître quelques créateurs dans chacun des domaines suivants : sculpture, architecture, danse	S 1			2
PARTIE 3 PHÉNOMÈNE HUMAIN ET SOCIAL (21 items)	13 7 H	4	4	
CULTURE				
32. S'intéresser aux communautés culturelles qui nous entourent			1	1
33. Expliquer des enjeux liés à la diversité culturelle		3		2
34. Connaître les principales contributions des civilisations passées à la nôtre (démocratie, théâtre, humanisme, ...)	H 3			1
35. Connaître des repères culturels en dehors de la civilisation occidentale	H 2			2
ÉTHIQUE				
36. Se préoccuper des événements majeurs qui sont source de changement dans le monde			1	1
37. Décrire un phénomène humain (individuel ou social) à partir d'une théorie reconnue		3		3
38. Justifier un choix individuel à partir de critères éthiques		3		2
39. Identifier les principaux facteurs qui sont à l'origine des inégalités sociales dans le monde	S 2			2
HISTOIRE				
40. Expliquer les causes de quelques grands événements historiques	L 3			2
41. Situer les principaux repères de l'histoire de l'humanité, des origines à nos jours	H 2			2
42. Connaître quelques contributions théoriques dans le domaine des sciences humaines	H 2			2
43. Connaître la contribution des femmes dans le développement des sociétés	H 2			2
POLITIQUE				
44. Distinguer les principales caractéristiques qui différencient les systèmes politiques (démocratie, monarchie, totalitarisme, ...)	S 3			2
45. Être engagé face aux enjeux économiques, sociaux et politiques			2	2
46. Argumenter ses choix politiques		3		2
47. Participer de façon militante à une activité sociale ou politique			2	2
ÉCONOMIE				
48. Distinguer les principales caractéristiques qui différencient les systèmes économiques dans le monde (capitalisme, socialisme...)	S 3			2
GÉOGRAPHIE HUMAINE				
49. Connaître le nom de quelques pays et les régions du monde auxquelles ils appartiennent	S 1			1
RELIGION				
50. Identifier quelques caractéristiques propres à chacune des grandes religions dans le monde	S 2			3
BIEN-ÊTRE PHYSIQUE ET PSYCHOLOGIQUE				
51. Connaître ce qui est propice au développement du bien-être physique et psychologique	S 1			1

CLASSIFICATION				
ÉNONCÉS	Connaissances	Habilités	Attitudes	Maîtrise
52. Savoir ce qui se passe dans l'actualité sportive	H 1			1
PARTIE 4 NATURE PHYSIQUE ET BIOLOGIQUE (12 items)	8 3 H	2	2	
ACTIVITÉS				
53. Lire pour son plaisir au moins 5 articles de vulgarisation scientifique par année			1	3
54. Visiter occasionnellement des expositions à caractère scientifique (musées, planétarium, ...)			1	1
CONCEPTS, THÉORIES ET INVENTIONS				
55. Connaître les valeurs de certaines constantes (vitesse de la lumière, vitesse du son, constante de gravitation, nombre d'Avogadro, ...)	S 1			2
56. Connaître la structure d'une cellule vivante	S 2			1
57. Connaître quelques concepts fondamentaux de certaines disciplines des sciences de la nature	S 2			2
58. Décrire succinctement certaines inventions et découvertes scientifiques importantes	S 2			2
HISTOIRE				
59. Situer dans le temps certaines inventions et découvertes scientifiques	H 1			2
60. Décrire le contexte historique de certaines inventions et découvertes scientifiques	H 2			2
61. Relier des noms de scientifiques à leur champ d'étude	H 1			1
ÉPISTÉMOLOGIE				
62. Identifier les principales étapes de la démarche de recherche scientifique (recherches d'hypothèses, expérimentation, ...)	S 2			1
63. Juger de l'importance relative d'une découverte scientifique récente par rapport au développement scientifique		3		3
ENJEUX SOCIAUX DE LA SCIENCE				
64. Évaluer l'impact social de certaines découvertes ou inventions passées ou récentes	(S) (3)	3		2

* Nombre d'items qui font appel à l'histoire.

** Les éléments entre parenthèses n'ont pas été retenus.

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE : TABLEAU DE SPÉCIFICATION DE LA SECTION I

Tableau E.15 Section I du questionnaire : spécification des items

Dimensions	Niveaux	Aspects généraux	Arts et lettres	Phénomène humain et social	Nature physique et biologique	Toutes les parties
Connaissances	Atomisées		2	3	3	8
	Interreliées		2	6	5	13
	En réseaux			4		4
	Les 3 niveaux	0	4	13	8	25
	Historique*		2	6	3	11
Habilités	Simple	2				2
	Intermédiaires	9				9
	Complexes	6	1	4	2	13
	Les 3 niveaux	17	1	4	2	24
Attitudes	Limitées	4	2	2	2	10
	Larges	1	2	2		5
	Les 2 niveaux	5	4	4	2	15
	Total	22	9	21	12	64
Moment d'acquisition	Entrée au cégep	9	4	6	4	23
	Sortie du cégep	11	5	13	6	35
	Après le cégep	2		2	2	6

* Nous n'indiquons que les énoncés qui comportent une dimension historique.

Il est possible d'expliquer l'absence d'habiletés simples et intermédiaires pour les domaines « Arts et lettres », « Phénomène humain » et social et « Nature physique et

biologique » par le fait que la partie « Aspects généraux », où on retrouve un assez grand nombre d'éléments portant sur ces habiletés, couvre indirectement ces domaines. De plus, le passage du secondaire au collégial suppose le développement d'habiletés plus complexes.

Proportionnellement, on retrouve dans le domaine « Phénomène humain et social » plus d'éléments en ce qui a trait à la maîtrise à la sortie du collégial. Selon nous, la complexité des phénomènes humains et sociaux suppose, pour les comprendre, un apprentissage qui dépasse celui qui est développé au secondaire.

Il fallait aussi que tous les énoncés ne reçoivent pas l'approbation de tous les professeurs et professeures. Voici quelques exemples d'énoncés où, selon nous, les opinions pouvaient diverger :

Communiquer dans une troisième langue ;
Situer historiquement la création de quelques ballets ;
Avoir participé de façon militante à une activité sociale ou politique ;
Identifier les enjeux éthiques sous-jacents à des découvertes scientifiques ou techniques.

Il est à noter que l'énoncé d'une habileté, d'une attitude peut faire référence à des connaissances. Nous n'avons pas toutefois classé un élément dans deux catégories.

ANNEXE F

QUESTIONNAIRE : CLASSEMENT DES ITEMS DE LA SECTION IV

Dans le tableau suivant, chaque item est classé, d'une part, selon qu'il est lié à une finalité ayant rapport à soi ou à une finalité ayant rapport aux autres et, d'autre part, en fonction des catégories « habileté », « attitude » et « autre résultat ».

Tableau F.1 Section IV du questionnaire : spécification de chacun des items

ÉLÉMENTS LIÉS À UNE FINALITÉ AYANT RAPPORT À SOI	Catégories
1 - Une vie agréable	<u>Autre résultat</u>
2 - Le développement du sens esthétique	Attitude
3 - Le développement du sens critique	Habilitété
4 - Le développement de la capacité créatrice	Habilitété
5 - Un processus d'apprentissage permanent	Habilitété
6 - L'acquisition d'éléments préalables à toute spécialisation	<u>Autre résultat</u>
7 - Une vie professionnelle plus riche	<u>Autre résultat</u>
8 - Le développement de la curiosité intellectuelle	Attitude
9 - Une meilleure adaptation à la vie sociale	<u>Autre résultat</u>
10 - Un élargissement des horizons de la personne	<u>Autre résultat</u>
11 - Un meilleur échange intellectuel avec les autres	<u>Autre résultat</u>
12 - Un élargissement de l'espace de liberté	<u>Autre résultat</u>
13 - Le développement de la personnalité	<u>Autre résultat</u>
14 - Un enrichissement de la spiritualité	<u>Autre résultat</u>
ÉLÉMENTS LIÉS À UNE FINALITÉ AYANT RAPPORT AUX AUTRES	
1 - Une ouverture à des valeurs universelles	Attitude
2 - Une réponse aux besoins de la société	<u>Autre résultat</u>
3 - Une compréhension claire de l'importance de la solidarité avec les autres	Habilitété
4 - Une formation adéquate des personnes qui auront des responsabilités publiques et sociales	<u>Autre résultat</u>

Voici maintenant le tableau de spécification des items au regard des distinctions que nous avons faites.

Tableau F.2 Section IV du questionnaire : spécification des items

Section	Rapport à soi	Rapport aux autres	Les deux sections
Catégorie			
Habilitété	3	1	4
Attitude	2	1	3
Dimensions de la personne	5	2	7
Résultat	9	2	11
Toutes les catégories	14	4	18

ANNEXE G

QUESTIONNAIRE : LETTRE AUX COORDONNATRICES ET COORDONNATEURS

Joliette, le 14 octobre 2003

OBJET : Recherche sur la culture générale

Chère coordonnatrice, cher coordonnateur,

Dans le cadre d'un projet subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), nous visons à mieux connaître la conception de la culture générale des professeures et professeurs du collégial, les attentes qu'ils ont vis-à-vis de leurs élèves et les pratiques pédagogiques qu'ils utilisent pour développer cette culture. La finalité de cette recherche est de les aider à enrichir la culture générale des élèves.

Pour réaliser ce projet, la collaboration du plus grand nombre de professeures et professeurs de diverses disciplines est essentielle.

Afin de recueillir des informations, nous avons élaboré un questionnaire. Il peut être rempli dans environ une demi-heure. Nous apprécierions que vous transmettiez les copies du questionnaire aux personnes que vous jugerez intéressées par ce projet. Nous vous encourageons naturellement à y répondre. Si vous avez besoin d'autres copies, nous pouvons vous en faire parvenir par courrier.

À la fin du questionnaire, nous invitons aussi les professeures et professeurs qui le désirent à remplir un coupon afin de participer éventuellement à une entrevue de groupe qui permettra de préciser et d'approfondir leurs visions.

En vous remerciant de votre coopération, recevez nos sincères salutations.

Florian Péloquin, professeur de philosophie, Cégep régional de Lanaudière à Joliette
André Baril, professeur de philosophie, Cégep régional de Lanaudière à Joliette
Édith Gaudet, professeure de sociologie, Collège Ahuntsic
Raymond Lajoie, professeur de sociologie, Cégep régional de Lanaudière à Joliette
Bernard Massé, professeur de mathématiques, Cégep régional de Lanaudière à Joliette

P-S.

Si vous avez besoin d'informations supplémentaires, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet :
Florian Péloquin
Tél. : (450) 759-1661 poste 1241
Courriel : florian.peloquin@collanaud.qc.ca

Adresse : Florian Péloquin
Casier postal 1218
Cégep régional de Lanaudière à Joliette
20, Saint-Charles Sud
Joliette (Québec)
J6E 4T1

ANNEXE H

QUESTIONNAIRE : LETTRE AUX PROFESSEURES ET PROFESSEURS

Joliette, le 14 octobre 2003

Chère, cher collègue,

Dans le cadre d'un projet subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), nous visons à mieux connaître la conception de la culture générale des professeures et professeurs du collégial, les attentes qu'ils ont vis-à-vis de leurs élèves et les pratiques pédagogiques qu'ils utilisent pour développer cette culture. La finalité de cette recherche est de les aider à enrichir la culture générale des élèves.

Pour réaliser ce projet, la collaboration du plus grand nombre de professeures et professeurs de diverses disciplines est essentielle.

Afin de recueillir des informations, nous avons élaboré un questionnaire. Pouvant être complété dans environ une demi-heure, il comprend cinq sections. Dans la première section, nous souhaitons que vous vous prononciez sur les éléments qui, selon vous, pourraient faire partie de la culture générale, que vous précisiez le moment où ces éléments devraient être maîtrisés par les élèves et que vous indiquiez si des activités pédagogiques sont réalisées au regard de ces éléments. Dans les sections deux, trois et quatre, nous désirons connaître votre définition de la culture générale en vous proposant un éventail de caractéristiques tirées d'une revue de la littérature. Dans la section V, nous vous laissons la possibilité de préciser votre conception. À la fin du questionnaire, vous retrouvez une invitation pour une entrevue de groupe qui a pour but de recueillir des informations plus complètes. Nous nous engageons à respecter la confidentialité de vos réponses.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration.

Nos salutations les plus cordiales,

Florian Péloquin, professeur de philosophie
André Baril, professeur de philosophie
Édithe Gaudet, professeure de sociologie
Raymond Lajoie, professeur de sociologie
Bernard Massé, professeur de mathématiques

P.-S.

Si vous avez besoin d'informations supplémentaires, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet :

Florian Péloquin

Tél. : (450) 759-1661 poste 1241

Courriel : florian.peloquin@collanaud.qc.ca

Adresse : Florian Péloquin
Casier postal 1218
Cégep régional de Lanaudière à Joliette
20, Saint-Charles Sud
Joliette (Québec)
J6E 4T1

ANNEXE I

ENTREVUE : GUIDE POUR L'INVITATION

Guide pour l'invitation à l'entrevue

Nom : _____ Sexe : ____
Collège : _____ Téléphone : (____) ____ - _____ Poste : _____
Téléphone (rés.) : (____) ____ - _____ Courriel : _____
Discipline : _____ Expérience : _____
N° de questionnaire : _____ Code : _____

Communications : _____

Mon nom est _____ et je suis _____ (collaborateur, collaboratrice, chercheur) dans une recherche portant sur la culture générale.

1) À l'automne dernier, vous avez répondu à un questionnaire sur la culture générale et vous nous avez indiqué que vous étiez prêt (e) à participer à une entrevue. Aujourd'hui, je vous propose une rencontre au moment qui vous conviendra le mieux.
Si répondeur, on arrête ici et on donne notre numéro de téléphone et le moment où la personne peut nous rejoindre. Au plaisir.

2) Bien préciser le cadre de la recherche et les objectifs de l'entrevue

Dans cette recherche, on essaie de voir ce que les professeures et professeurs pensent de la culture générale. On veut aussi connaître leurs attentes envers les élèves et les moyens pédagogiques qu'ils utilisent pour développer cette culture.

C'est une recherche de trois ans subventionnée par le ministère de l'Éducation (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage [PAREA]). Nous en sommes à la fin de la deuxième année.

Quatre personnes participent à la recherche : Florian Péloquin, chercheur, collègue à Joliette ; Édith Gaudet (Ahuntsic), André Baril (Joliette) et Bernard Massé (retraité de Joliette) qui sont tous les trois collaborateurs. De plus, étant donné que la recherche est aussi liée à un

projet doctoral, deux autres personnes sont rattachées à la démarche : Louise Lafortune, directrice de thèse et Noëlle Sorin, codirectrice, toutes les deux à l'UQTR.

279 personnes ont répondu au questionnaire. On est très content de la quantité des réponses qui ont été fournies. Ces réponses nous ont permis de connaître de façon générale la conception des professeurs et d'esquisser leurs attentes à l'égard des élèves.

Pour la deuxième étape, vous faites partie des 55 personnes qui ont accepté de participer aux entrevues. Lors des entrevues trois principaux thèmes seront abordés :

- vos attentes envers la culture générale des élèves
- les moyens que vous utilisez pour développer cette culture
- votre vision de la culture générale

- 3) D'ici la rencontre, nous aimerions que vous réfléchissiez aux moyens que vous utilisez ou avez déjà utilisés pour développer la culture générale des élèves. Si vous avez du matériel que vous croyez qu'il pourrait être intéressant de regarder ensemble, n'hésitez pas à l'apporter lors de la rencontre.
- 4) Je ferai l'entrevue.
- 5) Toutes les personnes associées à la recherche s'engagent à ne divulguer aucun élément qui pourrait être associé à votre nom. D'ailleurs, un formulaire en ce sens est signé par nous.
- 6) L'entrevue sera enregistrée pour s'assurer de rapporter fidèlement vos propos. J'espère que cela ne pose pas de problèmes. (si elle refuse, je vous remercie de votre offre de participation, mais le protocole de recherche exige que cette entrevue soit enregistrée)
- 7) À quel moment pourrait-on se rencontrer ? L'idéal serait que l'on ait environ une heure et demie de libre.
 Jour _____ Date _____ Heure _____

Est-ce qu'un autre moment pourrait convenir s'il y a des changements ?

Jour _____ Date _____ Heure _____

Je me rendrai à votre collège. Pour le local, il est important que l'on ne soit pas trop dérangés (par exemple, par le téléphone, par du bruit, par des va-et-vient). Le local est donc _____

- 8) Donc on se rencontre : jour _____ Date _____ Heure _____
 Au local situé _____

- 9) Vous recevrez une confirmation par courriel (Vérifier l'adresse de courriel ou demander le courriel si on ne l'a pas) ou par téléphone si la personne n'a pas de courriel.

Au nom de l'équipe, je vous remercie ... au plaisir de vous rencontrer... au revoir !

ANNEXE J

QUESTIONNAIRE : RÉPONSES À LA SECTION I SELON LES DIFFÉRENTS REGROUPEMENTS DE PERSONNES

Les regroupements de personnes sont : 1) les personnes répondantes au questionnaire ; 2) les personnes non disponibles pour l'entrevue ; 3) les personnes disponibles pour l'entrevue ; 4) les personnes interviewées.

Tableau J.18 Section I du questionnaire : répartition des réponses positives par regroupement de personnes

ÉNONCÉS	Regroupement	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la culture générale
PARTIE I ASPECTS GÉNÉRAUX		%	%	%	%
1. S'intéresser à l'actualité en consultant plusieurs sources d'information	Toutes	46	32	69	91
	Non à l'entrevue	44	31	67	90
	Oui à l'entrevue	54	34	73	95
	Interviewées	47	38	67	95
		76	56	87	84
2. Savoir chercher les sources d'information appropriées	Toutes	76	56	87	84
	Non à l'entrevue	77	55	85	83
	Oui à l'entrevue	75	61	95	89
	Interviewées	86	67	100	90
		67	45	88	81
3. Pouvoir trouver des informations concernant un sujet précis par un moyen électronique (catalogue de bibliothèque, banque de données, moteur de recherche dans Internet)	Toutes	67	45	88	81
	Non à l'entrevue	67	42	87	82
	Oui à l'entrevue	65	56	93	77
	Interviewées	81	71	100	90
		36	33	72	85
4. Reconnaître la nature d'un discours ou d'un texte (texte d'information, texte d'opinion, essai, ...)	Toutes	36	33	72	85
	Non à l'entrevue	34	30	72	85
	Oui à l'entrevue	42	42	75	88
	Interviewées	33	43	81	95
		59	55	83	81
5. Résumer un texte ou un exposé oral	Toutes	59	55	83	81
	Non à l'entrevue	57	53	82	82
	Oui à l'entrevue	63	63	89	79
	Interviewées	55	67	90	80
		55	46	78	72
6. Savoir lire des graphiques et des tableaux	Toutes	55	46	78	72
	Non à l'entrevue	55	43	77	70
	Oui à l'entrevue	56	56	84	79
	Interviewées	38	57	81	80
		81	82	93	95
7. Faire preuve de curiosité intellectuelle	Toutes	81	82	93	95
	Non à l'entrevue	79	81	93	94
	Oui à l'entrevue	88	84	93	100
	Interviewées	86	81	90	100
		42	33	77	81
8. Intégrer les règles de l'argumentation à un discours oral ou écrit	Toutes	42	33	77	81
	Non à l'entrevue	40	30	75	80
	Oui à l'entrevue	49	45	82	86
	Interviewées	48	57	90	86

ÉNONCÉS	Regroupement	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la culture générale
9. Établir une stratégie de résolution de problèmes face à une tâche à accomplir	Toutes	77	45	90	76
	Non à l'entrevue	75	43	90	77
	Oui à l'entrevue	84	54	89	74
	Interviewées	81	62	86	76
10. Faire preuve d'esprit créatif	Toutes	72	60	84	79
	Non à l'entrevue	73	59	85	79
	Oui à l'entrevue	65	61	81	75
	Interviewées	62	67	86	76
11. Exercer son jugement de manière autonome	Toutes	85	59	96	90
	Non à l'entrevue	85	58	95	89
	Oui à l'entrevue	86	61	98	93
	Interviewées	81	67	100	90
12. Posséder les qualités d'un esprit scientifique dans les domaines des sciences de la nature et des sciences humaines (rigoureux, méthodique, analytique)	Toutes	69	38	82	73
	Non à l'entrevue	67	38	82	72
	Oui à l'entrevue	76	39	82	79
	Interviewées	63	35	70	75
13. Persévérer dans un travail intellectuel	Toutes	78	70	91	76
	Non à l'entrevue	75	70	90	78
	Oui à l'entrevue	88	71	95	68
	Interviewées	85	75	95	70
14. Être prêt à remettre en question ses propres idées	Toutes	71	63	90	86
	Non à l'entrevue	69	64	88	87
	Oui à l'entrevue	77	60	95	84
	Interviewées	62	62	95	81
15. Savoir travailler en collaboration avec les autres	Toutes	85	67	93	69
	Non à l'entrevue	85	65	93	72
	Oui à l'entrevue	86	74	95	60
	Interviewées	81	76	95	52
16. Apprendre de façon autonome	Toutes	82	65	95	87
	Non à l'entrevue	83	64	96	89
	Oui à l'entrevue	81	65	93	79
	Interviewées	71	90	95	81
17. Reconnaître l'importance d'avoir des connaissances dans plusieurs domaines	Toutes	69	62	89	96
	Non à l'entrevue	67	60	89	95
	Oui à l'entrevue	74	67	89	100
	Interviewées	52	67	90	100
18. Maîtriser sa langue d'usage	Toutes	80	92	99	99
	Non à l'entrevue	81	91	98	99
	Oui à l'entrevue	74	93	100	96
	Interviewées	76	90	100	100
19. Communiquer dans une deuxième langue	Toutes	18	21	57	88
	Non à l'entrevue	17	18	56	87
	Oui à l'entrevue	21	32	61	91
	Interviewées	25	40	70	95
20. Communiquer dans une troisième langue	Toutes	1	1	7	51
	Non à l'entrevue	1	0	6	49
	Oui à l'entrevue	2	4	9	60
	Interviewées	0	5	10	65

ÉNONCÉS	Regroupement	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la culture générale
21. Utiliser l'ordinateur pour communiquer avec les autres (traitement de texte, courriel, ...)	Toutes	57	54	80	75
	Non à l'entrevue	61	52	79	77
	Oui à l'entrevue	45	60	82	65
	Interviewées	57	57	86	76
22. Parler de façon claire et appropriée devant un auditoire	Toutes	61	44	85	74
	Non à l'entrevue	61	41	83	74
	Oui à l'entrevue	63	53	89	74
	Interviewées	67	57	95	67
PARTIE 2 ARTS ET LETTRES		%	%	%	%
23. Assister à au moins 4 spectacles par année (théâtre, danse, concert, ...)	Toutes	7	9	26	79
	Non à l'entrevue	5	8	24	78
	Oui à l'entrevue	12	14	33	82
	Interviewées	14	19	43	81
24. Lire pour son plaisir au moins une dizaine d'œuvres littéraires par année	Toutes	9	10	28	79
	Non à l'entrevue	5	9	25	79
	Oui à l'entrevue	21	14	39	82
	Interviewées	29	24	52	86
25. Fréquenter quelques expositions de peinture ou visiter quelques musées	Toutes	11	12	32	84
	Non à l'entrevue	11	11	31	84
	Oui à l'entrevue	14	18	35	86
	Interviewées	14	19	57	86
26. Expérimenter au moins un processus de création artistique	Toutes	24	19	45	70
	Non à l'entrevue	23	18	45	71
	Oui à l'entrevue	28	25	47	67
	Interviewées	33	33	62	48
27. Justifier ses goûts en arts et lettres en se référant à des critères reconnus	Toutes	18	11	40	69
	Non à l'entrevue	17	9	39	69
	Oui à l'entrevue	23	18	46	70
	Interviewées	33	29	62	71
28. Connaître le contexte sociohistorique d'au moins un mouvement artistique ou littéraire	Toutes	22	14	46	79
	Non à l'entrevue	20	13	44	78
	Oui à l'entrevue	28	19	56	86
	Interviewées	33	38	71	76
29. Classer des mouvements artistiques suivant l'ordre chronologique de leur apparition (impressionnisme, cubisme, ...)	Toutes	13	10	34	67
	Non à l'entrevue	11	9	34	66
	Oui à l'entrevue	23	14	35	68
	Interviewées	29	29	48	67
30. Connaître quelques créateurs dans chacun des domaines suivants : littérature, théâtre, peinture et musique	Toutes	19	21	47	92
	Non à l'entrevue	16	19	45	91
	Oui à l'entrevue	30	26	56	93
	Interviewées	38	43	67	90
31. Connaître quelques créateurs dans chacun des domaines suivants : sculpture, architecture, danse	Toutes	15	13	40	83
	Non à l'entrevue	13	12	39	82
	Oui à l'entrevue	23	20	45	86
	Interviewées	33	35	60	86
PARTIE 3 PHÉNOMÈNE HUMAIN ET SOCIAL		%	%	%	%
32. S'intéresser aux communautés culturelles qui nous entourent	Toutes	37	35	65	91
	Non à l'entrevue	36	31	63	92
	Oui à l'entrevue	40	48	70	89
	Interviewées	38	60	80	90
33. Expliquer des enjeux liés à la diversité culturelle	Toutes	34	21	59	83
	Non à l'entrevue	32	19	58	83
	Oui à l'entrevue	40	27	64	82
	Interviewées	38	35	75	76
34. Connaître les principales contributions des civilisations passées à la nôtre (démocratie, théâtre, humanisme, ...)	Toutes	33	23	57	89
	Non à l'entrevue	32	23	55	88
	Oui à l'entrevue	37	23	63	91
	Interviewées	33	35	75	95
35. Connaître des repères culturels autres que ceux de la civilisation occidentale	Toutes	29	20	53	89
	Non à l'entrevue	28	20	51	88
	Oui à l'entrevue	33	23	59	95
	Interviewées	43	45	75	100

ÉNONCÉS	Regroupement	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la culture générale
36. Se préoccuper des événements majeurs qui sont source de changement dans le monde	Toutes	46	34	70	96
	Non à l'entrevue	44	31	69	98
	Oui à l'entrevue	54	45	75	91
	Interviewées	55	60	85	100
37. Décrire un phénomène humain (individuel ou social) à partir d'une théorie reconnue	Toutes	42	19	62	75
	Non à l'entrevue	40	20	61	75
	Oui à l'entrevue	47	16	67	79
	Interviewées	33	19	71	75
38. Justifier un choix individuel à partir de critères éthiques	Toutes	42	25	70	83
	Non à l'entrevue	40	24	70	83
	Oui à l'entrevue	49	28	74	84
	Interviewées	48	33	81	85
39. Identifier les principaux facteurs qui sont à l'origine des inégalités sociales dans le monde	Toutes	30	20	57	86
	Non à l'entrevue	29	19	55	86
	Oui à l'entrevue	34	25	65	84
	Interviewées	33	35	76	85
40. Expliquer les causes de quelques grands événements historiques	Toutes	33	29	56	90
	Non à l'entrevue	33	27	53	91
	Oui à l'entrevue	33	33	67	89
	Interviewées	29	38	71	95
41. Situer les principaux repères de l'histoire de l'humanité, des origines à nos jours	Toutes	28	32	55	89
	Non à l'entrevue	27	30	54	88
	Oui à l'entrevue	30	39	61	91
	Interviewées	33	48	76	100
42. Connaître quelques contributions théoriques dans le domaine des sciences humaines	Toutes	38	25	61	83
	Non à l'entrevue	37	24	59	82
	Oui à l'entrevue	39	30	68	86
	Interviewées	29	33	71	86
43. Connaître la contribution des femmes dans le développement des sociétés	Toutes	27	23	57	88
	Non à l'entrevue	30	22	57	90
	Oui à l'entrevue	18	25	56	81
	Interviewées	29	38	67	71
44. Distinguer les principales caractéristiques qui différencient les systèmes politiques (démocratie, monarchie, totalitarisme, ...)	Toutes	20	21	56	90
	Non à l'entrevue	19	18	54	91
	Oui à l'entrevue	23	32	65	88
	Interviewées	19	38	76	90
45. Être engagé face aux enjeux économiques, sociaux et politiques	Toutes	24	16	43	70
	Non à l'entrevue	23	15	43	69
	Oui à l'entrevue	26	19	46	74
	Interviewées	19	24	58	67
46. Argumenter ses choix politiques	Toutes	14	12	45	76
	Non à l'entrevue	13	10	44	76
	Oui à l'entrevue	18	20	50	73
	Interviewées	10	20	60	75
47. Participer de façon militante à une activité sociale ou politique	Toutes	3	6	13	33
	Non à l'entrevue	2	4	11	34
	Oui à l'entrevue	5	11	21	28
	Interviewées	5	14	19	24
48. Distinguer les principales caractéristiques qui différencient les systèmes économiques dans le monde (capitalisme, socialisme...)	Toutes	20	19	52	91
	Non à l'entrevue	19	17	51	92
	Oui à l'entrevue	26	26	54	86
	Interviewées	33	33	67	95
49. Connaître le nom de quelques pays et les régions du monde auxquelles ils appartiennent	Toutes	29	48	60	95
	Non à l'entrevue	27	45	58	96
	Oui à l'entrevue	33	60	67	93
	Interviewées	29	67	71	90
50. Identifier quelques caractéristiques propres à chacune des grandes religions dans le monde	Toutes	17	29	47	92
	Non à l'entrevue	18	27	46	94
	Oui à l'entrevue	16	37	53	88
	Interviewées	10	52	57	81

ÉNONCÉS	Regroupement	Objet d'apprentissage dans un de mes cours	Exigence pour les nouveaux	Exigence pour les finissants	Caractéristique de la culture générale
51. Connaître ce qui est propice au développement du bien-être physique et psychologique	Toutes	38	37	66	91
	Non à l'entrevue	37	35	66	90
	Oui à l'entrevue	44	44	67	95
	Interviewées	33	57	76	95
52. Savoir ce qui se passe dans l'actualité sportive	Toutes	5	6	9	56
	Non à l'entrevue	5	7	8	57
	Oui à l'entrevue	5	5	11	49
	Interviewées	0	5	10	45
PARTIE 4 NATURE PHYSIQUE ET BIOLOGIQUE					
53. Lire pour son plaisir au moins 5 articles de vulgarisation scientifique par année	Toutes	14	12	39	79
	Non à l'entrevue	12	9	37	79
	Oui à l'entrevue	22	20	47	80
	Interviewées	16	21	42	79
54. Visiter occasionnellement des expositions à caractère scientifique (musées, planétarium, ...)	Toutes	7	14	33	85
	Non à l'entrevue	7	13	31	85
	Oui à l'entrevue	6	16	38	82
	Interviewées	0	21	42	79
55. Connaître les valeurs de certaines constantes (vitesse de la lumière, vitesse du son, constante de gravitation, nombre d'Avogadro, ...)	Toutes	14	20	34	63
	Non à l'entrevue	15	20	35	61
	Oui à l'entrevue	7	18	29	67
	Interviewées	0	16	26	53
56. Connaître la structure d'une cellule vivante	Toutes	16	25	41	66
	Non à l'entrevue	16	23	41	64
	Oui à l'entrevue	17	29	42	73
	Interviewées	17	26	42	53
57. Connaître quelques concepts fondamentaux de certaines disciplines des sciences de la nature	Toutes	32	35	56	87
	Non à l'entrevue	33	35	55	86
	Oui à l'entrevue	29	35	59	91
	Interviewées	32	42	63	79
58. Décrire succinctement certaines inventions et découvertes scientifiques importantes	Toutes	29	29	53	85
	Non à l'entrevue	28	28	51	84
	Oui à l'entrevue	29	29	60	87
	Interviewées	26	32	63	79
59. Situer dans le temps certaines inventions et découvertes scientifiques	Toutes	36	33	58	91
	Non à l'entrevue	35	33	57	91
	Oui à l'entrevue	38	35	62	91
	Interviewées	42	37	68	89
60. Décrire le contexte historique de certaines inventions et découvertes scientifiques	Toutes	32	23	50	81
	Non à l'entrevue	30	23	49	81
	Oui à l'entrevue	40	24	56	82
	Interviewées	32	32	63	74
61. Relier des noms de scientifiques à leur champ d'étude	Toutes	32	28	55	87
	Non à l'entrevue	28	27	52	86
	Oui à l'entrevue	45	33	64	89
	Interviewées	53	32	68	84
62. Identifier les principales étapes de la démarche de recherche scientifique (recherches d'hypothèses, expérimentation, ...)	Toutes	50	37	69	73
	Non à l'entrevue	48	37	67	72
	Oui à l'entrevue	58	36	78	78
	Interviewées	53	42	79	89
63. Juger de l'importance relative d'une découverte scientifique récente par rapport au développement scientifique	Toutes	23	13	46	79
	Non à l'entrevue	24	14	46	72
	Oui à l'entrevue	22	15	44	71
	Interviewées	17	16	53	58
64. Évaluer l'impact social de certaines découvertes ou inventions passées ou récentes	Toutes	39	21	60	88
	Non à l'entrevue	36	21	58	87
	Oui à l'entrevue	46	24	69	91
	Interviewées	33	32	79	89

ANNEXE K

ENTREVUE : PROTOCOLE

PROTOCOLE D'ENTREVUE

(Version4, 28 mai 2004)

Nom : _____ Sexe : _____
Téléphone : (____) ____ - _____ Poste : _____
Téléphone (rés.) : (____) ____ - _____
Discipline : _____ Collège : _____
Expérience : _____ Courriel : _____
N° de questionnaire : _____
Code : _____
Rendez-vous : Jour _____ Date _____ Heure : _____
Lieu : _____

Moyen pour communiquer avec la personne s'il y a un problème :

Nom de l'interviewer : _____

Matériel à apporter : Questionnaire, 2 formulaires de consentement, feuille des thèmes, magnétophone, micro, adaptateur, fil électrique, piles de rechange, 3 cassettes (inscrire le n° du questionnaire associé à la personne et la date sur la ou les cassettes)

1. Préparation à l'entrevue

1.1 Remercier

Je vous remercie au nom de l'équipe d'avoir accepté de collaborer

1.2 Indiquer le plus clairement possible le cadre, le thème et les objectifs de l'entrevue

Dans cette recherche, nous essayons de savoir ce que les professeures et professeurs pensent de la culture générale. On veut aussi connaître leurs attentes envers les élèves et les moyens pédagogiques qu'ils utilisent pour développer cette culture.

C'est une recherche sur trois ans subventionnée par le ministère de l'Éducation (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage [PAREA]). Nous en sommes à la fin de la deuxième année.

Quatre personnes participent à la recherche : Florian Péloquin, chercheur, collègue à Joliette ; Édith Gaudet (Ahuntsic), André Baril (Joliette) et Bernard Massé (retraité de Joliette) qui sont tous les trois collaborateurs. De plus, étant donné que la recherche est aussi liée à un projet doctoral, deux autres personnes sont rattachées à la démarche : Louise Lafortune, directrice de thèse et Noëlle Sorin, codirectrice, toutes les deux à l'UQTR.

279 personnes ont répondu au questionnaire. Nous sommes très contents de la quantité des réponses qui ont été fournies. Ces réponses nous ont permis de connaître de façon générale la conception des professeurs et d'esquisser leurs attentes à l'égard des élèves.

Pour la deuxième étape, 55 personnes ont accepté de participer aux entrevues. Les entrevues visent plus spécifiquement à connaître les justifications que les professeures et professeurs apportent à leur conception et à leurs attentes et à préciser les pratiques pédagogiques qui selon eux aident à développer la culture générale de leurs élèves.

1.3 Faire signer le formulaire de consentement

La confidentialité sera conservée. Dans le rapport et les autres publications, nous nous assurerons qu'aucun lien ne peut être fait entre les citations qui seraient utilisées et votre nom.

Voici deux formulaires de consentement identiques. Ce formulaire, signé par le chercheur, nous engage à assurer la confidentialité et indique que vous acceptez de participer à l'entrevue. Si vous voulez que votre nom soit inclus dans les personnes remerciées d'avoir participé à la recherche, vous n'avez qu'à cocher la case au bas de la page. Nous conservons ce formulaire. Vous signez en bas. Merci (prendre la copie)

Voici votre copie (remettre la deuxième copie).

1.4 Installer le magnétophone près de soi (s'assurer que la cassette est à l'intérieur et d'avoir deux autres cassettes tout près)

Vous permettez que j'installe le magnétophone

1.5 Expliquer les raisons pour l'enregistrement

Nous enregistrons pour être sûr d'être fidèle à vos propos quand nous analyserons l'entrevue.

1.6 Vérifier si le magnétophone fonctionne bien

Je vérifie si le magnétophone fonctionne bien. « Entrevue réalisée par _____ auprès de la personne associée au questionnaire n° _____ »

1.7 Donner les consignes sur le déroulement de l'entrevue

Jusqu'à quelle heure êtes-vous libre ? L'entrevue devrait durer environ 60 minutes.

Ce qui compte pour nous c'est votre opinion. Si vous n'êtes pas d'accord avec l'un ou l'autre des rappels ou reformulations que je ferai, soyez très à l'aise d'être en opposition ou de vouloir apporter des nuances.

Je vais prendre des notes. Cela m'aidera à me rappeler les éléments sur lesquels je pourrais vous demander des éclaircissements ou des approfondissements.

Voici une feuille qui indique les trois grands thèmes qui seront abordés :

- vos attentes
- les moyens que vous utilisez pour développer la culture générale des élèves
- finalement, votre vision de la culture générale.

1.8 Démarrer le magnétophone

Voilà, c'est parti !

2. Entrevue

2.1 Attentes (10 minutes)

But : Préciser les attentes à l'égard des nouveaux élèves.

- 1) **Vous vous en souvenez peut-être que dans le questionnaire on vous présentait une liste d'énoncés et que nous vous demandions pour chacun des énoncés s'il correspondait à une attente que vous aviez envers la culture générale des élèves. Maintenant, j'aimerais que vous nous parliez plus librement de vos attentes à cet égard. Dans un premier temps, au regard de la culture générale, quelles sont vos attentes pour les élèves qui arrivent au collégial ?**

Questions de relance

- a) Précisez les éléments de satisfaction de la culture générale des élèves qui arrivent.
- b) Précisez les éléments d'insatisfaction de la culture générale des élèves qui arrivent.
- c) Quelles seraient les différences entre vos attentes, toujours au regard de la culture générale, envers les nouveaux élèves des programmes préuniversitaires et celles envers les élèves du secteur technique ?

But : Préciser la part du collégial dans le développement de la culture générale.

- 2) **Maintenant, passons aux attentes que vous avez envers les élèves qui terminent au collégial. Toujours au regard de la culture générale, quel cheminement devraient-ils avoir fait ?**

Questions de relance

- a) Précisez les éléments de satisfaction de la culture générale des élèves qui terminent.

- b) Précisez les éléments d'insatisfaction de la culture générale des élèves qui terminent.
- c) Quelles sont les différences entre vos attentes envers la culture générale des élèves du préuniversitaire et celles envers la culture générale des élèves du secteur technique ?

2.2 Moyens pour développer la culture générale (30 minutes)

(Vérifier si le magnétophone fonctionne bien)

2.2.1 Moyens utilisés par la personne

But : Connaître les moyens utilisés par la personne pour développer la culture générale de ses élèves.

- 3) **Nous passons maintenant à la partie sur les moyens. Notre objectif est de faire connaître à la communauté collégiale les moyens qui sont utilisés pour développer la culture générale des élèves. On vous a demandé de réfléchir sur les moyens que vous avez déjà utilisés ou que vous utilisez actuellement pour développer la culture générale de vos élèves. Quels seraient-ils ?**

Questions de relance

- a) Vous avez dit (*ou* Des auteurs disent) que la culture générale comprend des connaissances. Utilisez-vous des moyens qui développent des connaissances pouvant appartenir à la culture générale ? Quels sont-ils ?
Par exemple, faire des retours historiques, encourager vos élèves à écouter des quiz télévisées. (Ne pas donner les exemples trop vite, les garder à l'esprit)
- b) Vous avez dit (*ou* Des auteurs disent) que la culture générale comprend des habiletés. Utilisez-vous des moyens qui développent des habiletés pouvant appartenir à la culture générale ? Quels sont-ils ?
Par exemple, des débats en classe, la participation à une activité extérieure qui suppose une création. (Ne pas donner les exemples trop vite, les garder à l'esprit)
- c) Vous avez dit (*ou* Des auteurs disent) que la culture générale comprend des attitudes. Utilisez-vous des moyens qui développent des attitudes pouvant appartenir à la culture générale ? Quels sont-ils ?
Par exemple, une activité en classe qui développe la curiosité ou l'implication dans une cause sociale. (Ne pas donner les exemples trop vite, les garder à l'esprit)
- d) Vous avez dit (*ou* Il a été évoqué par certaines personnes) que la culture générale comprend des expériences de vie. Utilisez-vous des moyens qui reposent sur une expérience de vie liée à la culture générale ? Quels sont-ils ?
Par exemple, l'invitation dans votre classe d'une personne qui témoigne de son expérience de vie ou une visite dans une ville étrangère. (Ne pas donner les exemples trop vite, les garder à l'esprit)
- e) Globalement, quelle serait la contribution de votre discipline dans le développement de la culture générale des élèves ?

2.2.2 Moyens utilisés par les autres professeures et professeurs et par les divers services du collège

But : Connaître les moyens utilisés par des collègues de la personne ou par certains services du collège pour développer la culture générale de ses élèves.

4) Pour développer la culture générale des élèves, quelles seraient les autres moyens utilisés dans votre collège ?

Questions de relance

- a) Pour développer la culture générale des élèves, les collègues de votre département utilisent-ils des moyens différents des vôtres ? Si oui, lesquels ?
- b) En se limitant à la question de la culture générale, les collègues d'autres disciplines utilisent-ils des moyens différents des vôtres ? Si oui, lesquels ?
- c) Y a-t-il des services de votre collège qui contribuent au développement de la culture générale des élèves ? Par exemple, le service socioculturel. En quoi contribuent-ils à ce développement ?

2.3 Conception sur la culture générale (10 minutes)

But : Chercher des explications et des justifications sur la conception de la culture générale de la personne au regard de la définition qu'elle en donne, des éléments qui en font partie et des utilités qu'elle pourrait avoir.

5) Parlez-nous maintenant de votre vision de la culture générale.

Questions de relance

- a) Selon vous, à quoi pourrait ressembler une définition de la culture générale ?
- b) Qu'est-ce que vous incluez dans la culture générale ?
- c) Y a-t-il des aspects qui, dans votre esprit, ne font pas vraiment partie de la culture générale ? Pourquoi ?
Par exemple, plusieurs pourraient dire que la connaissance de l'actualité sportive ou la connaissance des vins ne font pas partie de la culture générale. (Ne pas donner les exemples trop vite, les garder à l'esprit)
- d) Selon vous, à quoi pourrait servir la culture générale ?

2.4 Commentaires supplémentaires (5 minutes)

But : S'assurer que la personne ait pu exprimer ce qu'elle avait à dire.

- 6) **Merci. Peut-être que les questions ne vous ont pas permis de dire tout ce que vous auriez aimé nous faire part. Si vous avez des commentaires complémentaires ou supplémentaires sur la culture générale, vous pouvez les faire dans les quelques minutes qui nous restent. Ne vous gênez pas.**

3. Fin de l'entrevue

Je vous remercie beaucoup.

Fermer l'enregistreuse

Aussitôt que le rapport sera terminé, nous vous en ferons parvenir une copie par la poste.

4. Notes de fin d'entrevue

Noter par écrit ou par enregistrement la durée, les éléments de contexte, d'attitudes et de réponses qui peuvent aider à mieux saisir la nature et le sens des propos de l'interviewé et à améliorer les autres entrevues.

Durée :

Aspects à retenir :

Aspects à améliorer :

ANNEXE L

ENTREVUE : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

*Culture générale : conceptions, attentes et pratiques des professeures et
professeurs du collégial*
Recherche PAREA 2002-2005

Formulaire de consentement pour la participation à l'entrevue

Engagement du chercheur

Nous vous assurons que c'est avec respect que cette entrevue sera menée. Nous nous engageons à ne divulguer aucune information nominative provenant de l'entrevue. La personne qui fait l'entrevue et celle qui les transcrira seront tenues de ne divulguer aucune information. Pour toutes les publications issues de la recherche, les citations qui pourraient être tirées de l'entrevue seront rendues anonymes. Sans préjudice et sans avoir à fournir de raisons, vous êtes libre à tout moment de mettre fin à l'entrevue.

Florian Péloquin
Chercheur
Téléphone : (450) 759-1661 poste 1241

Date

Acceptation de la personne interviewée

Je suis bien informé(e) des objectifs de la recherche et de l'utilisation qui sera faite des données de l'entrevue. Je suis d'accord avec les mesures prises pour assurer la confidentialité. C'est librement que j'accepte de participer à cette entrevue.

J'accepte que, dans le rapport, vous indiquiez mon nom dans la liste des personnes remerciées. **OUI** **NON**

PRÉNOM ET NOM (en lettres capitales)

Signature
Merci beaucoup pour votre collaboration

Date

BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN (1932). *Propos sur l'éducation*, Paris : Presse universitaires de France, 1961, 201 p.
- AMIEL Henri Frédéric (1877). *Journal intime*, tome XI, [Lausanne] : L'Âge d'Homme, coll. « Caryatides », 1205 p.
- AMIEL Henri Frédéric (1870). *Journal intime*, tome VIII, [Lausanne] : L'Âge d'Homme, coll. « Caryatides », 1352 p.
- ARENDT Hannah (1961). « La crise de la culture : sa portée sociale et politique », trad. de Barbara Cassin, dans ARENDT Hannah, (1968/1972). *La crise de la culture*, trad. sous la dir. de Patrick Lévy, Paris : Éditions Gallimard, coll. « folio/essais », n° 113, p. 253-288.
- ARPIN Roland (2004). « Un environnement culturel pour l'éducation », entrevue réalisée par Arthur Marsolais, 13 mai, site de *Vie pédagogique*, <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/>, format PDF, 13 p. (Accès le 2 juillet 2004)
- BADIE Bertrand (1990). « Culture politique », dans JACOB André (dir.), *Encyclopédie philosophique universelle. II. Les notions philosophiques. Dictionnaire. Tome 1. Philosophie occidentale*, Paris : Presses universitaires de France, 1517 p.
- BEAUCHESNE Claude (1991). *Le professeur de cégep : un maître en humanisme ?*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, coll. « Documents de recherche », n° 29, 125 p.
- BESNIER Jean-Michel (1996). « Introduction », dans BESNIER Jean-Michel (dir.), *Histoire des idées*, Paris : Ellipses/Éditions Marketing, p. 3-6.

- BIÉLANDE Pierre (1991). *300 questions tests de culture générale*, Allier (Belgique) : Marabout, coll. « Marabout Service », n° 1481, coll. « Challenge Plus », 320 p.
- BISSONNETTE Lise (1997). « Partir avec bagages : l'école et la culture », dans AUDET Claudine et ST-PIERRE Diane (dir.), *École et culture : des liens à tisser*, Ste-Foy : Éditions IQRC, p. 17-27.
- BLOOM Allan (1987b). *The closing of the American mind*, New York : Simon and Schuster, 392 p.
- BLOOM Allan (1987a). *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, tr. fr., Montréal : Guérin, « Littérature », 332 p.
- BLOOM Benjamin Samuel (dir.) (1956). *Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals, Handbook 1 : Cognitive domain*, New York : Mckay, Committee of college and university examiners, 1956, 207 p.
- BOILEAU Josée (2004). « Une leçon », *Le Devoir*, vendredi 28 mai, p. A8.
- BOMBARDIER Denise (2004). « Le salon culinaire », *Le Devoir*, samedi 20 et dimanche 21 novembre, p. B5.
- BOULAD-AYOUB Josiane (1991). « Le nouvel honnête homme », *Philosopher*, n° 11, p. 93-97.
- BOUTIN Gérald (2001). « La formation des futurs enseignants contribue-t-elle suffisamment à leur culture ? », dans JULIEN Louise et SANTERRE Lise (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation, Actes du colloque recherche : culture et communications*, Montréal : Éditions Nouvelles AMS, p. 187-197.
- BOUTIN Gérald (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 169 p.
- BROUILLET Guy (1981). « La culture : c'est quoi ? pour qui ? L'art de la lecture », dans FORAND Jean-Claude et PIQUETTE Roland (dir.), *Les enfants dans l'évolution des courants éducatifs. Les actes du symposium 25, 26 27 mai 1981*, Montréal, [s. n.], p. 291-316.
- CALAIS Étienne, BOURDIL Pierre-Yves, MÉHEUT Martine et ZARADER Jean-Pierre (1992). *De la méthode. Épreuves de culture générale et de*

philosophie : de la terminale aux classes préparatoires, Paris : Ellipses-Marketing, 254 p.

CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL (1996). « Le projet éducatif du Cégep du Vieux Montréal », Montréal : Cégep du Vieux Montréal, <http://www.cvm.qc.ca/cegep/apropos/projeteducatif/Pages/index.aspx>. (Accès le 14 août 2008)

CÉGEP MARIE-VICTORIN (2003). *Pour l'élaboration et l'implantation de programmes (DEC) et d'attestations d'études collégiales (AEC)*, Service des programmes et du développement pédagogique, mai, dans CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, p. 125-131.

CÉGEP RÉGIONAL DE LANAUDIÈRE À JOLIETTE (2004). *Projet éducatif du Cégep régional de Lanaudière à Joliette*, Joliette : Cégep régional de Lanaudière à Joliette, [4 p., non paginé].

CENTRE D'ÉTUDE ET DE RÉFLEXION POUR L'ACTION POLITIQUE (1989). *Un projet éducatif pour la France*, Paris : Presses universitaires de France, « Politique d'aujourd'hui », 303 p.

CERTEAU Michel de (1973). « La culture dans la société », dans CERTEAU Michel de (1974), *La culture au pluriel*, Paris : Union générale d'éditions, coll. « 10/18 », n° 830, p. 227-265.

CHAMBERLAND Gilles, LAVOIE Louissette et MARQUIS Danielle (1995). *20 formules pédagogiques*, Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. « Formules pédagogiques », édition revue et corrigée, 176 p.

CHARLOT Bernard (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris : Éd. Economica, Anthropos, coll. « Poche éducation », n° 1, 112 p.

CHARTRAND Suzanne-G. (2005). « Pour une culture de la langue à l'école », dans SIMARD, Denis et MELLOUKI M'hammed (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, p. 153-182.

CHATEAU Jean (1960/1964). *La culture générale*, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, coll. « L'enfant », 2^e édition augmentée, 342 p.

- CHENÉ Adèle et SAINT-JACQUES Diane (2005). « La culture à l'école et dans la formation des enseignants », dans SIMARD, Denis et MELLOUKI M'hammed (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, p. 75-104.
- CHENÉ Adèle et SAINT-JACQUES Diane (2000). « Culture et réforme du curriculum. Quelle culture pour quelle société ? », texte de présentation de la communication, version longue, 5^e Biennale de l'éducation et de la formation, *Débats sur les recherches et les innovations*, Paris : Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation, <http://www.inrp.fr/Access/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L353.htm>. (Accès le 25 août 2005)
- CHOMBART DE LAUWE Paul-Henry (1966/1970). « Systèmes de valeurs et aspirations culturelles » dans CHOMBART DE LAUWE Paul-Henry et CHOMBART DE LAUWE Marie-José, *Images de la culture*, Paris : Payot, coll. « Petite bibliothèque Payot », no 163, nouvelle édition 1970, p. 13-29.
- COMITÉ DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES (2002). *Pour un monde libre et responsable*, Manifeste des enseignantes et enseignants de la FAC, [Montréal] : Fédération autonome du collégial, [2002], 6 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*, Québec : Commission des états généraux sur l'éducation, 132 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996b). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, rapport final, Québec : Ministère de l'Éducation, 90 p.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR L'AVENIR DE L'UNIVERSITÉ LAVAL (1979). *Pour la renaissance de l'Université Laval*, Sainte-Foy : [s. n.], 347 p.
- COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE XXI^E SIÈCLE (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO, Paris : Odile Jacob, 311 p.
- COMMISSION MINISTÉRIELLE D'ÉTUDE (1947). *La réforme de l'enseignement*, dans MIALARET Gaston (1997). *Le plan Langevin-Wallon*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Pédagogues et pédagogies », 128 p.

- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome II, Les structures pédagogiques du système scolaire, A – Les structures et les niveaux de l'enseignement*, Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 404 p.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1987). *Enseigner aujourd'hui au collégial, L'état et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1986-1987*, Québec : Conseil des collèges, 74 p.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1992). *Une « cure de jeunesse » pour l'enseignement collégial*, Québec : Conseil permanent de la jeunesse, 79 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 141 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997/98*, Québec : Gouvernement du Québec, 110 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). *Les enfants du primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 47 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec : Les Publications du Québec, 151 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975). *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec : Gouvernement du Québec, 185 p.
- CORNELLIER Louis (2003). « Intellectuel québécois...en attendant », *Le Devoir*, mardi 25 février, p. A7.
- CORNELLIER Louis (2002). « Voyage aux pays du grand roman », *Le Devoir*, samedi 14 et dimanche 15 septembre, p. D7.
- DANIEL Marie-France, LAFORTUNE Louise, PALLASCIO Richard et SCHLEIFER Michael (2000). « Communauté de recherche philosophique

dans une classe du primaire. Études des dynamiques de développement », dans PALLACIO, Richard et LAFORTUNE, Louise (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, coll. « Éducation-Recherche », p. 157-180.

DE GAULLE Charles (1934). *Vers l'armée de métier*, dans DE GAULLE Charles (1990). *Le fil de l'épée et autres écrits*, Paris, Plon, p. 227-326.

DE KETELE Jean-Marie, CHASTRETTE Maurice, CROS Danièle et METTELIN Pierre (1988). *Guide du formateur*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael, coll. « Pédagogie en développement », 254 p.

DE KONINCK Thomas (2002). « La culture générale et la lecture », dans GOYETTE Marie (dir.), *Politique culturelle et bibliothèque publique. Lieu de diffusion des savoirs*, Montréal : Les éditions Asted, p. 43-65.

DE KONINCK Thomas (2000). *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Intervention philosophique », 204 p.

DESLAURIERS Jean-Pierre (1997). « L'induction analytique », dans POUPART Jean, GROULX Lionel-Henri, DESLAURIERS Jean-Pierre, LAPERRIÈRE Anne, MAYER Robert et PIRES Alvaro P., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 293-308.

DESLAURIERS Jean-Pierre (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, coll. « Thema », 142 p.

D'HAINAUT Louis (1980/1988). *Des fins aux objectifs - un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Paris & Bruxelles : Nathan & Labor, coll. « Éducation 2000 », 5^e édition, 491 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES JEUNES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET LE MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec, 49 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS. DIRECTION DE LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE (1992).

La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues, Québec : Ministère de l'Éducation, 35 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1994). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec : Gouvernement du Québec, 39 p.

DUFRESNE Jacques (1992). « Le sens d'un questionnaire », *La Presse*, samedi 14 mars, p. B3.

DUMONT Fernand (1994). « De la culture appelée québécoise », propos recueillis par Aurélien Boivin et Cécile Dubé, *Québec français*, n° 94, été, p. 64-68.

DUMONT Fernand (1989). « *Le Lieu de l'homme* et ses suites », dans DUMONT Fernand (2000). *Un témoin de l'homme*, entretiens colligés et présentés par Serge Cantin, Montréal : Éditions de L'Hexagone, coll. « Entretiens », p. 94-102.

DUMONT Fernand (1968). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*, Montréal : Éditions HMH, coll. « Constantes », vol. 14, 233 p.

DUMONT Micheline (2004). « Entrevue avec Micheline Dumont », entrevue réalisée par Lise Lafrance et Rachel Hébert, *Le Trait d'union express*, vol. 6, n° 6, 4 mars, p. 1-2.

FAIST Roger et NOËL Michèle (1987). « Culture générale », dans GROUPE INTERINSTITUTIONNEL DE TERMINOLOGIE DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, *Terminologie de la formation professionnelle : concepts de base. Édition provisoire*, Berlin : Centre européen de développement de la formation professionnelle, CEE, p. 12.

FÉDÉRATION DES CÉGEPs (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec : plan de développement du réseau collégial public*, Montréal : Fédération des cégeps, 115 p.

FERLAND Guy (2002). « Les jeunes sont jeunes point final », *Le Devoir*, vendredi 1^{er} novembre, p. A 9.

FERRETTI Andrée (2002). « Pourquoi et comment être cultivé, aujourd'hui ? », *Combats*, vol 5, n° 3 et 4, automne-hiver 2001-2002, p. 27-28.

- FISCHER Gustave-Nicolas (1990). *Les domaines de la psychologie sociale*, vol 1 : *Le champ du social*, Paris : Dunod, coll. « Sciences humaines », 278 p.
- FORQUIN Jean-Claude (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier, coll. « Pédagogies en développement. Problématiques et recherches », 247 p.
- FOULQUIÉ Paul (1962/1982). *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris : Presses universitaires de France, 4^e édition, coll. « Les Grands dictionnaires des Presses universitaires de France », 1982, 778 p.
- FUMAROLI Marc (2001). « Les humanités ou la critique des spécialités », dans MICHAUD Yves (dir.), *Qu'est-ce que la culture ?* Paris : Odile Jacob, coll. « Université de tous les savoirs », v. 6, p. 287-298.
- GADBOIS Louis (1987). *Manuel du J.A.F.F. : jalons pour l'analyse de la formation fondamentale : quinze questionnaires pour l'enseignement collégial et les classes adjacentes*, Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, [134 p., pagination multiple].
- GARCÍA MÁRQUEZ Gabriel (1967/1980). *Cent ans de solitude*, Paris : Éditions du Seuil, 437 p.
- GAUDREAU Jean (1984). *L'acquisition des connaissances chez l'adolescent : sept rapports de recherche*, Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'orthopédagogie, 106 p.
- GAUDREAU Jean (1983). *Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'orthopédagogie, 95 p.
- GERVAIS Michel (1990). « La formation fondamentale : distinguer pour agir », dans GOHIER Christiane (dir.), *La formation fondamentale : actes du XI^e colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec*, Montréal : Les Éditions Logiques, coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », p. 373-386.
- GIGNAC Jean, HÉBERT Jules et MATTEAU (1980). *Guide d'utilisation des activités d'apprentissage*, Montréal : Association des institutions d'enseignement secondaire, 80 p.

- GODIN Benoît, GINGRAS Yves et BOURNEUF Éric (1998). *Les indicateurs de culture scientifique et technique*, Sainte-Foy : Conseil de la science et de la technologie, 37 p.
- GOULET Micheline (2003). « L'autre journée d'une enseignante - Les va-et-vient des faux étudiants », *Le Devoir*, mercredi 26 novembre, p. A7.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école*, Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 151 p.
- GUBA Egon. G. et LINCOLN Yvonna S. (1981). *Effective evaluation*, San Francisco : Jossey-Bass, 423 p.
- HAROUËL Jean-Louis (1994/2002). *Culture et contre-cultures*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 329 p.
- HEINRICH Jean-Marie (1991). « Signification de la notion de culture », *Actes du Séminaire Psychiatrie, Psychothérapie et Culture (s)-1990-1991*, Volume 1, Strasbourg : Association Parole Sans Frontière, p. 56-73.
- HERRIOT Édouard (1948). *Jadis. Tome 1 : Avant la première guerre mondiale*, Paris : Flammarion, 268 p.
- HIRSCH Eric Donald. (1987). *Cultural literacy : what every American needs to know*, Boston : Houghton Mifflin, 251 p.
- IMBS Paul (1978) *Le Trésor de la langue française : dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789-1960)*, tome sixième, Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique, 1308 p.
- JOCELYN Pierre (2005). « Pourquoi l'éducation ? », *Vie pédagogique*, n° 134, février-mars, p. 43-48.
- KAMBOUCHNER Denis (1995). « La culture », dans KAMBOUCHNER Denis (dir.). *Notions de philosophie, III*, Paris : Éditions Gallimard, coll. « Folio/Essais », n° 279, p. 445-568.
- KERLAN, Alain (2001). « Que faut-il enseigner ? Lignes de partage », dans KERLAN Alain, DEVELAY Michel, LEGRAND Louis, FAVEY Éric (dir.), *Quelles école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de*

l'enseignement, Issy-les Moulineaux : ESF éditeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », n° 39, p. 18-49.

KRATHWOHL David R., BLOOM Benjamin Samuel, et MASIA Bertram B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, Handbook 2: Affective domain*. New York : Longman, 196 p.

LAFORTUNE Louise et FENNEMA Elizabeth (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans LAFORTUNE Louise, DEAUDELIN Colette, DOUDIN Pierre-André et MARTIN Pierre (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, coll. « Éducation-recherche », p. 29-57.

LAFORTUNE Louise et SAINT-PIERRE Lise (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques : métacognition et affectivité*. Montréal : Éditions Logiques, coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », 551 p.

LALANDE André (1926/1985). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : Presses universitaires de France, 1985, 15^e édition, 1323 p.

LAMONTAGNE Yves (2006). *Et si le système de santé vous appartenait ?*, Montréal : Québec-Amérique, 120 p.

LA RIVIÈRE Bernard (2004). « Les grands changements n'améliorent pas nécessairement les choses », *Le Devoir*, mercredi 28 avril, p. B5.

LAROSE Jean (2002). « L'ignorance dirigeante », *Le Devoir*, samedi 22 et dimanche 23 juin, p. B11.

LAROSE Jean (1994). *La souveraineté rampante*, Montréal : Éditions du Boréal, 112 p.

LAUPIES Frédéric (2000). « Avant-propos », dans LAUPIES Frédéric (dir.), *Dictionnaire de culture générale*, Paris : Presses universitaires de France, p. xi-xii.

L'ÉCUYER René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 472 p.

- LEGENDTRE Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin, 3^e édition, coll. « Le défi éducatif », 1554 p.
- LEMIEUX Denise (2002). *Traité de la culture*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 1089 p.
- LEROUX Georges (2000). « Une culture à la carte ? », *Le Devoir*, samedi 13 et dimanche 14 mai, p. D1.
- LEVASSEUR Louis (2000). « La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. xxxii, n^o 1, printemps, p. 197-211.
- LUSSATO Bruno (1986). « Introduction », dans LUSSATO Bruno et MESSADIÉ Gérald, *Bouillon de culture*, Paris : Éditions Robert Laffont, p. 8-12.
- MARIE-VICTORIN (1926). « La science et nous », *La Revue trimestrielle canadienne*, vol. XII, décembre, p. 422-438.
- MARTINEAU Stéphane et SIMARD Denis (2001). *Les groupes de discussion*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 163 p.
- MAZZOLA Carlo (1992). « Interview », dans PICANO Jacqueline et PICANO Jean, *Manuel de culture fondamentale : Q.C.M. / Tests des BTS aux Concours administratifs*, Paris : Édition Marketing, Paris : Ellipses, p. 148-152.
- MEIRIEU Philippe et GUIRAUD Marc (1997). *L'École ou la guerre civile*, Paris : Plon, 210 p.
- MELANÇON Robert (2004). *Qu'est-ce qu'un classique québécois ?*, Montréal : Éditions Fides et Presses de l'Université de Montréal, 64 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec : Gouvernement du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/>, (Accès le 13 février 2011).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec : Gouvernement du Québec, 575 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Document de travail aux fins de validation, Québec : Gouvernement du Québec, 48 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, version approuvée, Québec : Gouvernement du Québec, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *La formation à l'enseignement professionnelle. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec, 218 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001c). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec, 253 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec : Gouvernement du Québec, 40 p.
- MORIN Edgar (1997). « De la réforme de l'Université », *Bulletin interactif du Centre international de recherches et études transdisciplinaires*, n° 9-10, février, <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/locarno/loca5c2.htm>, format HTML. (Accès le 1^{er} septembre 2005)
- MUCCHIELLI Alex (1996/2004). « Codification (en analyse de contenu) », dans MUCCHIELLI Alex (dir.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Collin, coll. « Dictionnaire », p. 19-20.
- MUSEUX Guy (1993). *Questions de culture générale : 75 thèmes commentés*, Paris : Édition Marketing, Paris : Ellipses, 192 p.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE [1973]. « Culture générale », dans *Le grand dictionnaire terminologique*, [Québec : Gouvernement du Québec], http://granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp. (Accès le 5 mars 2008)
- ORLANDI Lisanio R. (1971). « Evaluation of learning in secondary school social studies », dans BLOOM Benjamin Samuel, HASTINGS J. Thomas et MADAUS George F., *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York, Montréal : Mc Graw-Hill Book, p. 447-498.

- PAILLÉ Pierre et MUCCHIELLI Alex (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, coll. « U », 211 p.
- PAILLÉ Pierre (1996/2004). « Recherche qualitative », dans MUCCHIELLI Alex (dir.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, coll. « Dictionnaire », p. 226-228.
- PÉLOQUIN Florian et BARIL André (2002). *La culture générale et les jeunes*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, [134 p., pagination multiple]
- PERRENOUD Philippe (2002). « De qui la " culture générale " est-elle la culture ? », dans KÜNZEL Klaus (dir.), *Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/ International Yearbook of Adult Education*, Vol. 30, Cologne, Vienne, Weimar : Böhlau Verlag, p. 37 - 56.
- PERRENOUD Philippe (1995). « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant des compétences ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 1, octobre 1995, p. 20-24.
- POUPART Jean (1997). « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », dans POUPART Jean, GROULX Lionel-Henri, DESLAURIERS Jean-Pierre, LAPERRIÈRE Anne, MAYER Robert et PIRES Alvaro P., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 173-209.
- PROULX Jean-Pierre (2004). « Quels défis pour l'architecture du système scolaire québécois ? », *Le Devoir*, mercredi 17 novembre, p. A11.
- REID F. Philippe, assisté de Jean-Hugues Paradis, (1990). *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par les professeurs*, Sillery : Cégep François-Xavier Garneau, 158 p.
- REID F. Philippe et PARADIS Jean-Hugues (1989). *Le JAFF et la formation fondamentale : évaluation de sa pertinence comme instrument de mesure*, [Québec] : Cégep François-Xavier Garneau, juin 1989, 124 p.
- RENAUD Normand (1981). « Le collège classique : la maison d'enseignement, le milieu d'études, les fins et les moyens », *Études littéraires*, vol. 14, n° 3, p. 415-438.

- REY-DEBOVE Josette et REY Alain (dir.) (2004). *Le Nouveau Petit Robert*, Paris : Dictionnaires Le Robert, 2949 p.
- RIOPEL Richard (1991). « La philosophie des sciences et la métamorphose de la culture générale », *Philosopher*, n° 11, p. 99-108.
- RIOUX Christian (2007). « J'ai plus faim », *Le Devoir*, vendredi 9 février, p. A3.
- RIVIÈRE Claude (1990). « Culture », dans JACOB André (dir.) *Encyclopédie philosophique universelle. II. Les notions philosophiques. Dictionnaire. Tome 1. Philosophie occidentale*, Paris, Presses universitaires de France, p. 529-531.
- ROCHER Guy (2004). « À la défense du réseau collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 4, mai 2004, p. 4-9.
- ROCHER Guy (1968/1969). *Introduction à la sociologie générale*, tome I, *L'action sociale*, Montréal : Éditions Hurtubise HMH, coll. « Regards sur la réalité sociale », 136 p.
- ROSENTHAL Robert et JACOBSON Lenore (1968/1992). *Pygmalion in the classroom*, New York : Irvington, nouvelle édition augmentée, 266 p.
- ROSMORDUC Jean et L'ELCHAT Dominique (1993). *25 mots clés de la culture scientifique*, Allier, Marabout, coll. « Marabout Savoirs », n° 8517, coll. « Parascolaire. Culture générale », 383 p.
- ROY Paul-Émile (1997). *Propos sur la culture : essais*, Brossard : Humanitas, 99 p.
- ROY Paul-Émile (1991). *Une révolution avortée. L'enseignement au Québec depuis 1960*, Montréal : Éditions du Méridien, 145 p.
- SABOURIN Benoit (2003). « Une quatrième place pour l'équipe Génies en herbe », *L'Action*, dimanche 22 juin, p. 55.
- SANZ Marie (2004). « Ken Jennings, prodige des jeux télévisés », *Le Devoir*, lundi 8 novembre, p. B6.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine (1996/2004). « Saturation », dans MUCCHIELLI Alex. (dir.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Collin, coll. « Dictionnaire », p. 234-235.

- SCHÜRCH Franz-Emmanuel (2004). « L'humanité à l'abandon », *Le Devoir*, mercredi 28 avril, p. B 5.
- SERVICE DE LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*, Québec : Ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec), 34 p.
- SÉGUIN Benoit (2006). « Le collégial », dans GERMAIN Luc, PAPINEAU Luc et SÉGUIN Benoit. *Le grand mensonge de l'éducation*. Montréal : Lanctôt éditeur, p. 157-194.
- SIMARD Denis (2007). « Enseignement et culture ou les enjeux actuels de la transmission », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 4, été, p. 9-11.
- SIMARD Denis (2002). « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? », *Vie pédagogique*, n° 124, septembre-octobre, p. 5-8.
- SIMARD Denis (2001). « L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ? », *Vie pédagogique*, n° 118, février-mars, p. 19-23.
- SORIN Noëlle (2001). « Compétence culturelle et lecture littéraire », dans COLLÈS, Luc, DUFAYS Jean-Louis, FABRY Geneviève et MAEDER Costantino (dir.), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant : langues maternelles, premières, secondes, étrangères*, Actes du colloque de Louvain-la-Leuve, 27-29 janvier 2000, Bruxelles : De Boeck Duculot, coll. « Français : Savoirs et pratiques », p. 235-241.
- SOUÇY Gaétan (1999). « Bâtons rompus sur la notion de culture », entrevue, propos recueillis par Isabelle Jubinville, *Argument*, vol. 2, n° 1, automne, p. 21-34.
- TACIUM David (2003). « Pour la formation générale : culture ou Culture », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 2, décembre, p. 31-32.
- THÉRIEN Michel (1994). « La culture et l'école », *Québec français* n° 94, été, p. 71-74.
- THÉRON Michel (1991). *Comprendre la culture générale*, Paris : Ellipses-Marketing, 336 p.

- TOURNIER, Michèle (1981). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : Éditions du Griffon d'argile, 267 p.
- TREMBLAY Raymond Robert (2004). « Compétences et culture générale », *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 2, décembre, p. 31-35.
- TRUDELLE Jean (2004). « Encore les cégeps ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 4, mai, p. 10-14.
- TYLOR Edward Burnett (1871). *Primitive culture*, vol. 1, *The origins of culture*, New York : Harper and Row, Publishers, 1958, 416 p.
- VACHER Laurent-Michel (1998). « Les mathématiques : une pièce maîtresse de la culture. Conférence de clôture au 41^e congrès de l'Association mathématique du Québec », *Bulletin de l'Association mathématique du Québec*, vol. 38, n° 4, décembre 1998, p. 31-41.
- VADEBONCOEUR Pierre (1991). « Préface », dans ROY Paul-Émile, *Une révolution avortée. L'enseignement au Québec depuis 1960*, Montréal : Éditions du Méridien, p. 9-13.
- VAN DER MAREN Jean-Marie (2004). « Codage inverse », dans MUCCHIELLI Alex (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Collin, coll. « Dictionnaire », p. 19.
- VAN DER MAREN Jean-Marie (1995/1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, coll. « Éducation et formation », 2^e édition, 502 p.
- VAN MAANEN, John (1979/1983). « Reclaiming qualitative methods for organizational research : A preface », dans VAN MAANEN, John (dir.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills : Sage Publications, p. 9-18.
- VIOLA Sylvie (2007). « Courants pédagogiques, objets et agents d'apprentissage », dans RABY Carole et VIOLA Sylvie (dir.), *Modèles d'enseignement et théories de l'apprentissage. De la pratique à la théorie*, Anjou : Les éditions CEC, p. 18-36.
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris : ESF éditeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », 126 p.