

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FONDS CULTUREL COMMUN ET CHOIX DE CORPUS : UN ÉCLAIRAGE
DES PRATIQUES DE SÉLECTION DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL PAR
LA DESCRIPTION DE LEURS REPRÉSENTATIONS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

CATHERINE B.DESHAIES

DÉCEMBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Marie-Christine Beaudry. Son enthousiasme, dès les tout débuts de mon projet, sa patience et sa grande rigueur m'ont permis de progresser à travers chacune des étapes de cette réalisation avec confiance et sérénité. Le soutien constant, les relectures nombreuses (et accélérées!), les conseils justes et posés et la disponibilité accrue (même en période de maternité!) ne sont que quelques-uns des éléments essentiels dont elle a su me faire profiter. Sans oublier que la côtoyer fut un réel bonheur!

Je désire adresser de chaleureux remerciements à messieurs Sylvain Brehm et Olivier Dezutter, qui ont accepté de relire ce mémoire et de l'évaluer. La rigoureuse pertinence de leurs commentaires m'a grandement aidée à améliorer mon travail.

Je remercie Alexie pour nos nombreuses et interminables discussions, qui ont permis à ma réflexion de s'enrichir et de progresser. Quel plaisir d'avoir fait équipe avec elle pendant la maîtrise! Ma gratitude à Priscilla, pour son aide momentanée si bénéfique! Merci à Julie, qui par ses nombreux contacts, a facilité une étape déterminante de ma collecte de données.

Je dois également saluer l'implication essentielle des enseignants qui ont accepté de participer à mon enquête. Leur ouverture et leur générosité méritent d'être soulignées : sans la participation de ces enseignants, la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

Merci enfin à vous tous, famille et amis, qui m'avez appuyée sans retenue tout au long de ce parcours! Merci à mes parents et à ma sœur pour leurs encouragements et leur grande confiance en ma réussite. Merci à Robin pour son aide généreuse et sa grande fierté! Merci à mes précieuses amies, Émilie, Emilie et Sophie, dont la douce folie m'a réconfortée maintes fois, et dont le grand intérêt pour mon projet m'a sincèrement touchée! En terminant, un merci spécial est destiné à Félix. Merci pour ta grande patience, celle que seuls les amoureux savent démontrer. Merci pour tes conseils judicieux, ta foi inébranlable en mon succès et tes encouragements répétés.

Me sentir ainsi épaulée par vous tous m'a réellement aidée à relever ce grand défi!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
RÉSUMÉ.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le fonds culturel commun dans l'enseignement collégial au Québec.....	5
1.2 Le cours de français, langue d'enseignement et littérature.....	9
1.2.1 Acquis attendus au sortir du cours secondaire	10
1.2.2 Acquis attendus pour le cours collégial	11
1.3 Choix de corpus et fonds culturel commun : un lien manifeste.....	15
1.3.1 Portrait de la situation actuelle dans la francophonie.....	15
1.3.2 Portrait de la situation actuelle au Québec	16
1.3.2.1 <i>Les directives ministérielles</i>	16
1.3.2.2 <i>Les pratiques de sélection des enseignants québécois</i>	18
1.3.3 L'enseignant de français et son rôle de passeur culturel.....	19
1.4 Problème spécifique de recherche	22
1.5 Objectifs de la recherche.....	23
1.6 Pertinence scientifique et retombées sociales de la recherche.....	23

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE.....	26
2.1 Le fonds culturel commun	26
2.1.1 La culture : deux pôles en interaction	27
2.1.2 La culture : à la fois individuelle et collective	28
2.1.3 La transmission de la culture.....	31
2.1.4 Transmission culturelle, contenus culturels à l'école et fonds culturel commun.....	33
2.2 Au cœur de la culture, les textes littéraires	36
2.2.1 Littérature et littéarité	36
2.2.2 Choisir le corpus littéraire : quelques éléments d'influence	38
2.3 Les représentations sociales comme objet d'étude	41
2.3.1 Représentations et conceptions	41
2.3.1.1 Les conceptions	42
2.3.1.2 Les représentations sociales	42
2.3.2 Représentations et pratiques.....	43
2.3.3 Les recherches sur les représentations sociales.....	45

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE.....	48
3.1 Posture épistémologique et orientations méthodologiques.....	48
3.2 La population étudiée.....	50
3.2.1 Échantillon et échantillonnage	51
3.2.2 Les répondants	53
3.3 La collecte des données	56
3.3.1 Conception du questionnaire d'enquête	57
3.3.2 Validation du questionnaire d'enquête.....	60
3.3.3 Mode de diffusion du questionnaire d'enquête	61

3.4 Le traitement des données recueillies	62
3.5 Considérations éthiques	66
3.6 Portée et limites de la recherche	67
3.6.1 La portée de la recherche	67
3.6.2 Les limites de la recherche	68

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS	71
4.1 Représentations de l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun	72
4.1.1 Définition du concept fonds culturel commun selon les enseignants sondés	72
4.1.2 Rôle de la formation collégiale en ce qui concerne le fonds culturel commun.....	77
4.1.2.1 <i>Rôle des enseignants</i>	77
4.1.2.2 <i>Rôle des cours de français</i>	87
4.1.3 Prise de position concernant le fonds culturel commun dans la formation collégiale	89
4.2 Représentations des directives ministérielles pour la sélection des textes	98
4.2.1 Effets et conséquences des directives ministérielles	99
4.2.1.1 <i>Effets et conséquences sur les enseignants</i>	99
4.2.1.2 <i>Effets et conséquences sur les élèves</i>	109
4.2.1.3 <i>Effets et conséquences sur le contenu des cours</i>	114
4.3 Qu'est-ce qui guide les pratiques de sélection des enseignants?	124
4.3.1 Le corpus sélectionné par les enseignants	124
4.3.1.1 <i>Les titres</i>	124
4.3.1.2 <i>Les auteurs</i>	126
4.3.1.3 <i>La territorialité</i>	128
4.3.1.4 <i>Le genre</i>	129

4.3.1.5 <i>L'époque</i>	129
4.3.2 Éléments qui influencent les choix de corpus des enseignants	130

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	133
5.1 Représentations des enseignants de l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun	133
5.1.1 Profils de représentations de l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun.....	134
5.1.1.1 <i>Profil 1) Les passeurs de l'avoir culturel enthousiastes</i>	136
5.1.1.2 <i>Le profil 2) Les passeurs soucieux de la dimension collective de la culture</i>	138
5.1.1.3 <i>Le profil 3) Les passeurs culturels complets</i>	139
5.1.1.4 <i>Le profil 4) Les dubitatifs</i>	140
5.1.1.5 <i>Le profil 5) Les questionneurs</i>	141
5.1.2 Fonds culturel commun et culture générale : deux concepts apparentés .	142
5.1.3 La transmission culturelle : une voie vers la création quasi absente.....	144
5.1.4 Les enseignants : passeurs culturels malgré tout.....	145
5.2 Représentations des enseignants des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires.....	147
5.2.1 Des représentations majoritairement positives.....	148
5.2.2 Entre variation et uniformisation du corpus.....	149
5.2.3 Un corpus très français et très classique	151
5.3 Les pratiques de sélection : corpus sélectionné et éléments d'influence	154
5.3.1 Le corpus sélectionné.....	154
5.3.1.1 <i>L'éclatement du corpus</i>	154
5.3.1.2 <i>Qu'en est-il de la dissonance culturelle?</i>	156
5.3.1.3 <i>Littérature et culture québécoises : une place équilibrée?</i>	158
5.3.1.4 <i>La question des genres</i>	159

5.3.2 Éléments d'influence au chapitre des choix de corpus	160
5.3.2.1 Littérarité et culture générale	161
5.3.2.2 Quelle importance pour les directives ministérielles?	162
5.3.2.3 Tenir compte des élèves?	163
5.4 Implications de la recherche	165
5.4.1 Implications didactiques.....	165
5.4.2 Implications sociales	168
CONCLUSION	171
APPENDICE A	
CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE	175
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE	177
APPENDICE C	
RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 2.1	187
APPENDICE D	
RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 2.2	189
APPENDICE E	
RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 2.3	192
APPENDICE F	
RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 3.1A.....	195

APPENDICE G	
RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 3.1B.....	198
APPENDICE H	
RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 3.1C.....	201
APPENDICE I	
LISTE DES TEXTES LITTÉRAIRES SÉLECTIONNÉS PAR LES ENSEIGNANTS EN RÉPONSE À LA QUESTION 4.1	204
RÉFÉRENCES	207

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
4.1	Nombre de répondants ayant choisi chacun des énoncés pour la question 2.4A	86
4.2	Nombre de répondants ayant choisi chacun des énoncés pour la question 2.4B	88
4.3	Nombre de répondants ayant choisi chacun des énoncés pour la question 3.2B	104
4.4	Nombre de répondants ayant choisi chacun des énoncés pour la question 3.2A	106
4.5	Nombre de répondants ayant choisi chacun des énoncés pour la question 3.2C	120
5.1	Polarités observées dans les représentations des enseignants concernant l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun	135

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Quelques différences et ressemblances entre le programme en vigueur de 1998 à 2012 (MÉQ, 1998) et le nouveau programme (MELS, 2011) pour la dimension culturelle	7
3.1	Répartition des établissements d'enseignement collégial	52
3.2	Répartition des enseignants sondés selon le nombre d'années d'expérience	54
3.3	Répartition des enseignants sondés selon les cours enseignés au trimestre d'hiver 2013	55
3.4	Exemples de codes de catégories fixes utilisés pour coder les réponses à la question 2.2 : « Pour vous, en tant qu'enseignant de français, langue d'enseignement et littérature, quel est votre rôle quant à la finalité <i>acquisition d'un fonds culturel commun</i> , telle qu'énoncée dans le Programme? »	63
4.1	Codes associés aux termes cités par les enseignants dans leur définition du concept de fonds culturel commun	73
4.2	Codes associés aux termes cités par les enseignants en première position dans leur définition du fonds culturel commun	76
4.3	Représentations des enseignants de leur rôle quant à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun : thème 1) <i>Nature</i> des objets d'enseignement culturels	78

4.4	Représentations des enseignants de leur rôle quant à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun : thème 2) <i>Façon de procéder à la transmission culturelle</i>	82
4.5	Représentations des enseignants de leur rôle quant à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun : thème 3) <i>Raisons qui motivent la transmission culturelle</i>	84
4.6	Opinion générale des répondants concernant la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun	90
4.7	Représentations des enseignants quant au rôle culturel de la formation collégiale : thème 1) <i>caractérisation</i> de la finalité par les enseignants	92
4.8	Représentations des enseignants quant au rôle culturel de la formation collégiale : thème 2) <i>rôle</i> que l'enseignant reconnaît à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun	95
4.9	Représentations des enseignants quant au rôle culturel de la formation collégiale : thème 3) <i>contenus culturels</i> à transmettre	97
4.10	Opinion des répondants concernant les effets des directives ministérielles sur les enseignants	100
4.11	Représentations des répondants quant aux effets et conséquences des directives ministérielles sur les enseignants	102
4.12	Opinion des répondants concernant les effets des directives ministérielles sur les élèves	110
4.13	Représentations des répondants quant aux effets et conséquences des directives ministérielles sur les élèves	111
4.14	Opinion des répondants concernant les effets des directives ministérielles sur le contenu des cours	115

4.15	Représentations des répondants quant aux effets et conséquences des directives ministérielles sur le contenu des cours	116
4.16	Textes littéraires les plus cités par les enseignants	125
4.17	Auteurs les plus cités par les enseignants	127
4.18	Éléments déterminants dans le choix des textes littéraires à faire lire	131
5.1	Profils de représentations de l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun	136

RÉSUMÉ

Dans la formation collégiale générale et dans les cours de français, langue et littérature, l'acquisition d'un fonds culturel commun par les élèves (MELS, 2011; MÉQ, 1998) revêt une importance capitale, ce qui entre toutefois en contradiction avec les réalités suivantes : les devis ministériels ne fournissent que peu d'indications quant à la définition de ce concept (Roy, 2000), en même temps qu'ils donnent des directives peu précises pour la sélection des textes littéraires qui doivent contribuer au développement de ce fonds culturel commun (Roy, 2000). Dans ce contexte, et en tenant compte du constant débat autour des contenus littéraires à enseigner (Dezutter *et al.*, 2012; Dufays, 2010; Gaudreau, 2011; Roy, 2000), il appert que connaître les représentations des enseignants quant à ces éléments pourrait conduire à une meilleure compréhension de leurs pratiques de sélection. Ainsi, notre recherche exploratoire à visée descriptive s'est fixé les objectifs suivants : (1) décrire les représentations qu'ont les enseignants de français du niveau collégial de l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun, (2) décrire leurs représentations quant aux directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires et (3) décrire leurs pratiques de sélection pour les textes littéraires à mettre au programme de lecture des élèves.

En tenant compte des liens étroits qui existent entre culture, fonds culturel commun, littérature et éducation (Balandier, 1992; Dumont, 1968; Forquin, 1989; Rocher, 2012; Simard, 2004; Zakhartchouk, 1999), et en nous appuyant sur les théories relatives à l'étude des représentations (Abric, 1994a, 2003b), nous avons élaboré un questionnaire d'enquête afin de procéder à la collecte des données auprès de 30 enseignants de français du niveau collégial de l'île de Montréal. L'analyse qualitative interprétative des résultats a révélé que les enseignants, qui se voient majoritairement comme des passeurs culturels (Zakhartchouk, 1999), ont des représentations relativement variées du concept de fonds culturel commun, qu'ils sont nombreux à apparenter à la culture générale ; la dimension *commune* du fonds culturel commun semble être l'élément qui fait le moins consensus au sein de notre échantillon. Les directives ministérielles sont satisfaisantes pour la majorité des

enseignants, bien qu'ils soulignent toutefois leur perception de quelques irritants, liés notamment à la nature restrictive, ou à l'inverse, peu précise des directives. Enfin, en ce qui concerne le corpus sélectionné par les enseignants, nous avons constaté, à l'instar de Dezutter et son équipe (Babin *et al.*, 2011; 2012; Dezutter *et al.*, 2012), que le corpus est significativement éclaté, en plus d'être marqué par une relative dominance de textes français issus des siècles passés. Pour les enseignants, les éléments qui sont les plus déterminants au moment de faire leurs choix de textes concernent la valeur littéraire des textes et les apprentissages qu'ils rendent possibles. Le bagage antérieur des élèves ne figure pas parmi les données importantes à considérer par les enseignants, ce qui nous fait envisager un risque de dissonance culturelle (Lahire, 2004) accru pour un certain nombre d'élèves.

Mot-clés : représentations, culture, transmission culturelle, fonds culturel commun, texte littéraire, pratiques de sélection, choix de corpus



Ce mémoire est conforme à la nouvelle orthographe.

INTRODUCTION

Dès l'amorce de mon cheminement au baccalauréat en enseignement du français au secondaire, la question de la sélection des textes littéraires à faire lire aux élèves a suscité mon intérêt, puisque je suis, depuis toute petite, une passionnée de mots et de littérature. Puis, au courant des stages que j'ai effectués, au gré des cours que j'ai suivis dans le cadre de mon baccalauréat et après les nombreuses discussions que j'ai partagées avec les enseignants qui ont croisé ma route, ma réflexion s'est affinée. En constatant, par mon expérience professionnelle naissante, que les pratiques sont très variées d'un enseignant à l'autre en ce qui concerne les textes littéraires, une question, qui m'apparaissait alors fondamentale, m'est apparue : que peut-il y avoir de *commun* à la culture qui est enseignée aux élèves, si les textes littéraires qu'ils lisent en classe sont tous différents? Comment expliquer, par ailleurs, qu'à travers tout mon parcours scolaire, jamais un enseignant ne m'ait proposé la lecture d'une œuvre de Michel Tremblay, qui est pourtant un pilier de la littérature québécoise? Ce constat, bien qu'anecdotique, a fait en sorte que la question du fonds culturel commun s'est posée comme incontournable pour moi.

J'ai eu envie d'investiguer afin de savoir ce que les enseignants, à plus large échelle, pensent du concept de fonds culturel commun, dans l'espoir de comprendre comment cela peut guider leurs pratiques. J'ai décidé de m'intéresser particulièrement aux enseignants du niveau collégial, puisque le fonds culturel commun y occupe une place dont l'importance est explicitement soulignée dans les devis ministériels, en fixant pour ma recherche les objectifs suivants : (1) décrire les

représentations qu'ont les enseignants de français du niveau collégial de l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun, (2) décrire leurs représentations quant aux directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires et (3) décrire leurs pratiques de sélection pour les textes littéraires à mettre au programme de lecture des élèves. Le présent mémoire rend compte de la démarche de recherche qui a été menée afin d'atteindre ces objectifs.

Le premier chapitre est consacré à la problématique, dans laquelle les éléments principaux du problème de recherche sont recensés et délimités. Une mise en contexte approfondie est également présentée, de manière à mettre en perspective les différents aspects du problème étudié. Une revue de quelques recherches et textes scientifiques récents liés aux enjeux abordés est présentée afin de compléter cette mise en contexte. Enfin, la question de recherche et les objectifs poursuivis sont annoncés.

Au deuxième chapitre se trouvent la définition et la mise en relation des divers concepts qui interviennent dans la recherche : fonds culturel commun, transmission culturelle, choix de corpus, littérature et littérarité des textes. Quelques théories principales relatives à l'étude des représentations sont également présentées.

Les fondements épistémologiques et méthodologiques de la recherche sont présentés au troisième chapitre, afin de préciser la démarche entreprise pour la réalisation de cette recherche qualitative interprétative. La population étudiée, la technique d'échantillonnage, l'instrument de collecte des données et l'analyse des données sont présentés en détail. Enfin, les limites et portées de la recherche sont énoncées et mises en perspective.

Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus à la suite de l'analyse des réponses des 30 participants à la recherche. Les résultats sont présentés de façon distincte pour les trois objectifs de recherche poursuivis.

L'interprétation et la discussion des résultats font l'objet du cinquième et dernier chapitre de ce mémoire. Les résultats obtenus pour les trois objectifs de recherche sont mis en relation les uns avec les autres, de même qu'avec les éléments de notre revue de littérature scientifique. Finalement, les implications didactiques et sociales de la recherche sont dégagées.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Quand il est question d'enseignement du français, ou même, à plus large échelle, de didactique des langues, le problème du choix des textes à faire lire aux apprenants se pose d'emblée. En effet, depuis les tout débuts de la discipline « Lettres », vers la fin du 19^e siècle, la valeur de la littérature enseignée fait régulièrement l'objet de débats (Rouxel, 2010). Suivant les courants pédagogiques et épistémologiques en cours d'une région du monde à l'autre, cette délicate tâche de sélection incombe tantôt aux enseignants, tantôt aux didacticiens chargés de l'élaboration des programmes éducatifs, ou relève parfois d'exigences gouvernementales d'ordre politique. En ce qui concerne le choix des textes littéraires à faire lire en classe de français, au Québec comme ailleurs, le consensus est difficile à obtenir auprès des multiples acteurs impliqués, comme l'ont souligné un certain nombre de chercheurs (Dezutter *et al.*, 2012; Dufays, 2010; Roy, 2000). Devant cette polémique récurrente dans le monde de l'éducation, il semble approprié d'interroger les pratiques qui ont cours ici, au Québec, quant à la sélection des textes littéraires pour l'enseignement du français, langue et littérature au niveau collégial.

Dans ce chapitre, nous poserons les balises qui entourent le problème souligné afin d'en tracer les limites, tout en exposant les composantes principales de la situation

étudiée. Pour ce faire, nous montrerons tout d'abord la place qu'occupe la culture dans la formation collégiale québécoise. Ensuite, nous préciserons les particularités du contexte spécifique des cours de français, langue d'enseignement et littérature à l'ordre collégial, puis nous discuterons des liens à tisser entre choix de corpus et transmission culturelle. Nous concluons ce chapitre en énonçant précisément le problème de recherche, les objectifs poursuivis, ainsi que la pertinence scientifique et sociale de la recherche.

1.1 Le fonds culturel commun dans l'enseignement collégial au Québec

Au Québec, l'enseignement collégial s'appuie sur une formation générale commune pour tous les programmes, formation qui comprend entre autres les cours de français, langue d'enseignement et littérature. Dès la création des cégeps, en 1967, l'acquisition de compétences culturelles était partie prenante de la formation générale collégiale. L'une des priorités de la formation collégiale était alors de répondre au « pluralisme culturel » émergeant dans la société québécoise en proposant une formation « polyvalente », mais fondée sur des cours de formation générale communs pour tous les élèves (MÉQ, 1967).

À partir du début des années quatre-vingt-dix, la place de la culture à l'école québécoise devient de plus en plus préoccupante, en réponse aux renouvellements des programmes scolaires (Simard, 2004). Dans le programme de formation collégiale en vigueur de 1998 à 2012, l'établissement d'un fonds culturel commun se posait toujours comme l'un des principes fondateurs de la formation générale commune. En effet, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (désormais MELS) a fait de cette composante du programme l'un des trois buts centraux de la formation générale

collégiale : « *l'acquisition d'un fonds culturel commun*, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture » (MÉQ, 1998 : 1). À l'ère des renouvellements de programmes et de curriculums, l'ordre collégial n'échappe pas à cette volonté d'actualisation des pratiques pédagogiques. En ce sens, les tout nouveaux devis ministériels, élaborés en 2011 sous la forme de compétences plutôt que d'objectifs, modifient la formulation de l'objectif d'acquisition d'un fonds culturel commun. Ainsi, dans le nouveau programme ministériel mis en place en 2012 (MELS, 2011), en lieu et place des trois piliers de la formation générale commune précités, on parle plutôt des trois compétences visées suivantes : « Former la personne à vivre en société de façon responsable; *Amener la personne à intégrer les acquis de la culture*¹; Amener la personne à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture sur le monde. » (MELS, 2011 : 1). Ainsi, l'objectif « *acquisition d'un fonds culturel commun* » (MÉQ, 1998), présent dans l'ancien programme, est remplacé par la compétence actuelle « *intégrer les acquis de la culture* » (MELS, 2011). Notons toutefois que l'appellation *acquis de la culture* était déjà présente dans le programme précédent, notamment afin de paraphraser l'objectif initialement désigné *acquisition d'un fonds culturel commun*.

Afin d'atteindre l'objectif d'*acquisition d'un fonds culturel commun* (MÉQ, 1998), l'ancien programme identifiait plusieurs sous-objectifs à atteindre pour l'ensemble des matières scolaires, mais dont un se rapportait directement au contenu littéraire du cours de français : « La connaissance des richesses de l'héritage culturel par l'ouverture aux œuvres de civilisation » (MÉQ, 1998 : 1). La lecture de cet objectif révèle que la question du développement de la culture se trouvait, pour l'ancien

¹ Nous soulignons.

programme de formation, au cœur des préoccupations de la formation en français, langue d'enseignement et littérature, puisque le rôle central des œuvres littéraires pour susciter ce développement était souligné. Dans le programme actuel, les compétences visées qui explicitent le nouvel énoncé *intégrer les acquis de la culture*, comme c'était également le cas pour l'objectif issu du programme précédent, concernent l'ensemble des disciplines scolaires, dont l'une se rapporte directement à la dimension littéraire du cours de français : « Apprécier des œuvres littéraires, des textes ou d'autres productions artistiques issus d'époques ou de courants d'idées différents. » (MELS, 2011 : 3). Cette sous-compétence promeut également le rôle central des œuvres littéraires au sein de la dimension culturelle de la formation collégiale en français, langue d'enseignement et littérature. Voici un tableau qui présente des extraits des changements apportés par le nouveau *Programme de formation générale collégiale* pour la dimension culturelle de la formation :

Tableau 1.1 – Quelques différences et ressemblances entre le programme en vigueur de 1998 à 2012 (MÉQ, 1998) et le nouveau programme (MELS, 2011) pour la dimension culturelle

	Ancien programme (MÉQ, 1998)	Nouveau programme (MELS, 2011)
Énoncés du programme	Objectifs	Compétences
L'un des trois éléments centraux de la formation générale commune	« Acquisition d'un fonds culturel commun » (p. 1)	« Intégrer les acquis de la culture » (p. 1)
Sous-élément propre à la dimension littéraire du cours de français, langue d'enseignement et littérature	« La connaissance des richesses de l'héritage culturel par l'ouverture aux œuvres de civilisation. » (p. 1)	« Apprécier des œuvres littéraires, des textes ou d'autres productions artistiques issus d'époques ou de courants d'idées différents. » (p. 3)

De façon plus précise, nous remarquons que le caractère « commun » du fonds culturel à transmettre, comme mentionné dans le programme de 1998 à 2012, cède la place aux « acquis de la culture ». Or, à notre avis, si des éléments culturels sont réputés « acquis », ils se doivent d'être « communs ». En effet, les « acquis de la culture », s'ils se posent comme tels, doivent être communiqués et partagés, donc « acquis », par une communauté (Dollot, 1990). Mentionnons également que la formulation « acquis de la culture » était déjà présente dans l'ancien programme (MÉQ, 1998 : 1), tel que nous l'avons souligné précédemment. Pour nous, cela confirme que les énoncés ministériels « Acquisition d'un fonds culturel commun » (MÉQ, 1998 : 1) et « Amener la personne à intégrer les acquis de la culture » (MELS, 2011 : 1) apparaissent comme équivalents. En effet, si la terminologie utilisée a changé, l'idée générale qui prévaut est restée la même; la formation générale collégiale se donne comme mandat d'outiller les élèves du point de vue culturel, afin de les préparer à la vie professionnelle et citoyenne autant qu'à des études universitaires, et cela doit se faire, notamment, en étroite relation avec la formation en français, langue d'enseignement et littérature. Ainsi, afin d'alléger le texte et d'adopter une terminologie précise qui fait référence à un concept connu des enseignants et des chercheurs dans le domaine, nous utiliserons pour notre mémoire l'expression « fonds culturel commun » afin de désigner les apprentissages culturels souhaités par le MELS pour la formation générale collégiale.

En somme, en dépit des changements de programmes et des modifications des devis ministériels, le cours de français, langue d'enseignement et littérature du niveau collégial demeure le lieu d'une transmission culturelle explicitement souhaitée par le MELS. Or, les formulations variables employées dans les devis ministériels présentent toutes le même problème, en ce qu'elles supposent implicitement la reconnaissance d'une culture *commune* et *partagée* sur laquelle tous s'entendraient, mais qui n'est jamais définie en elle-même (Roy, 2000). Afin d'identifier ces

référents communs, ces *acquis de la culture*, il faudrait absolument définir préalablement une culture de référence, ce que les devis ministériels évitent vraisemblablement de faire, et pour cause : dans un contexte scolaire où de nombreux élèves se retrouvent en situation de dissonance culturelle (Lahire, 2004) et en tenant compte de l'éclatement culturel contemporain (Forquin, 1989; Simard, 2004), cette tâche se révèle des plus complexe. Pourtant, c'est précisément cet état de fait qui rend la définition du fonds culturel commun plus nécessaire que jamais.

Nonobstant ce manque de précision des devis ministériels qui nous apparaît préoccupant, le cours de français, langue d'enseignement et littérature joue un rôle central dans l'amorce des études postsecondaires, en ce qu'il doit atteindre l'objectif ambitieux de doter l'ensemble des élèves, avant qu'ils n'entreprennent leur formation universitaire et leur vie dans la société active, d'un certain nombre de références culturelles communes, que nous désignons *fonds culturel commun*. C'est précisément à cet élément du programme de formation générale collégiale que nous nous intéressons dans le cadre de la présente recherche.

1.2 Le cours de français, langue d'enseignement et littérature

Comme nous venons de le montrer, la dimension culturelle de la formation générale collégiale s'actualise en grande partie dans la classe de français, langue d'enseignement et littérature. Afin de bien comprendre le contexte particulier des cours de français à l'ordre collégial, nous exposons ci-après les acquis attendus à l'amorce et à la fin de ce parcours et la place spécifique que la littérature y occupe.

1.2.1 Acquis attendus au sortir du cours secondaire

Avant d'amorcer sa formation collégiale, l'élève qui termine sa formation secondaire doit répondre à certaines exigences qui le préparent à suivre les cours de français du niveau collégial. Le *Programme de formation de l'école québécoise* au secondaire (PFEQ) (MELS, 2009) identifie ainsi les attentes de fin de cycle auxquelles l'élève doit répondre pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, plus spécifiquement en ce qui concerne les textes littéraires :

- Quand l'élève découvre des univers littéraires, il lit des textes de genres différents provenant du Québec, de la francophonie et d'ailleurs. Il les situe dans leur contexte, en cerne le contenu, l'organisation et le point de vue.
- Quand l'élève pose un regard critique sur des textes courants et littéraires, il se réfère à des critères pertinents pour appuyer son jugement. (MELS, 2009 : 29)

L'élève doit également être à même de faire appel à ses « repères culturels » (MELS, 2009 : 29) pour fonder son interprétation, sa réaction et son jugement critique des œuvres littéraires avec lesquelles il est en contact (MELS, 2009). Il est à noter que dans le PFEQ, les précisions quant aux « repères culturels » à transmettre ne sont pas énoncées de façon explicite. On y souligne l'utilité de tels repères pour le développement personnel et scolaire des élèves, et la teneur précise de ces repères culturels est résumée ainsi :

Il importe que les élèves lisent des textes d'hier et d'aujourd'hui, du Québec comme d'autres régions de la francophonie et du patrimoine mondial, et que ces textes présentent pour eux des exigences croissantes. L'enseignant doit les amener à situer ces textes dans le contexte social et historique de leur création et leur faire découvrir les raisons pour lesquelles un texte ou une œuvre peuvent être considérés comme marquants pour une personne, une société ou une époque. Il leur apprend à tisser des liens plus nombreux et plus précis entre les

textes, à comparer et à traiter en complémentarité des textes écrits et des productions sonores ou audiovisuelles. Il doit les sensibiliser à la tradition orale et aux textes qui en marquent l'évolution (mythes, légendes, dictons, chansons, etc.) ainsi qu'à la diffusion de la langue française, à sa variation et à son évolution au Québec et dans la francophonie. (MELS, 2009 : 3)

Il revient donc à l'enseignant de sélectionner des productions culturelles dont il estime qu'elles correspondent à cette description.

Les attentes, pour ce qui est de la compétence en lecture, concernent donc principalement l'identification objective d'items relatifs aux œuvres (contexte, contenu, organisation et point de vue) de même que la construction d'un lecteur subjectif, capable de mettre les œuvres en relation entre elles et avec soi, ce qui correspond à la vision du sujet lecteur préconisée par Langlade (2007). En somme, la formation en lecture littéraire, au secondaire, vise à permettre à l'élève de comprendre et d'interpréter des œuvres littéraires, de même que d'y réagir et d'exprimer un jugement critique à leur égard, en cohérence avec les critères d'évaluation de la compétence en lecture qui sont énoncés par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2009), à savoir :

- Compréhension juste d'un ou de plusieurs textes
- Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes
- Réaction fondée à un ou à plusieurs textes
- Jugement critique et fondé sur un ou plusieurs textes
- Recours à une démarche et à des stratégies appropriées (MELS, 2009 : 29).

1.2.2 Acquis attendus pour le cours collégial

Dans le *Programme de formation générale collégiale* en vigueur de 1998 à 2012 aussi bien que dans le nouveau programme, les principes fondateurs du cours de français mettent de l'avant la grande importance de la « fréquentation constante de la

littérature » (MÉQ, 1998 : 3 ; MELS, 2011 : 6). Dans les deux programmes, il est fait mention de la place prépondérante qui devrait être accordée aux œuvres littéraires dans le cours de français, langue d'enseignement et littérature. En effet, la littérature occupe une place centrale dans l'enseignement du français au niveau collégial puisqu'un contact constant avec les œuvres littéraires est souhaité par le *Programme de formation générale collégiale* (MELS, 2011; MÉQ, 1998), qui présente la littérature comme une pierre d'assise pour l'articulation de tous les éléments du cours de français. De façon plus précise, dans l'ancien programme, en ce qui concerne le développement des connaissances culturelles, ces principes directifs soulignent que le cours de français, au collégial, doit permettre à l'élève « d'élargir [ses] connaissances dans les domaines littéraire et culturel », « d'établir des liens entre des œuvres, des époques et des idées », et enfin « de favoriser le développement d'habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture » (MÉQ, 1998 : 3). Le nouveau programme reprend intégralement les mêmes énoncés, en ajoutant toutefois quelques subtils éléments de sens qui renforcent les idées déjà présentes (MELS, 2011). Par exemple, on ajoute que la formation en langue et littérature « a pour objet de stimuler l'imagination, d'aiguiser la sensibilité » (MELS, 2011 : 6). Nous constatons donc que les visées générales de la formation collégiale en français, langue d'enseignement et littérature, en ce qui concerne la dimension culturelle, sont demeurées les mêmes, c'est-à-dire qu'elles reposent principalement sur l'étude de textes littéraires variés.

Plus spécifiquement, les deux programmes se distinguent toutefois sur le plan de l'énonciation des résultats attendus, dont la formulation et l'organisation diffèrent. Ainsi, pour l'ancien programme, l'enseignant devrait amener l'élève aux résultats suivants :

- sur le plan des acquis culturels, il ou elle sera capable :
 - de reconnaître des représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques;
 - d'apprécier les représentations du monde qu'offrent les textes littéraires et de se situer par rapport à elles;
 - de préciser les éléments majeurs de l'héritage culturel vivant et d'en saisir les résonances dans le monde actuel;
 - de reconnaître en quoi la littérature peut être un outil de compréhension du monde. (MÉQ, 1998 : 4)

Ce programme chargé en matière d' « acquis culturels » promet donc de former des lecteurs capables de « reconnaître », « d'apprécier », de « préciser » et de « saisir » la portée culturelle de la littérature. En d'autres termes, les élèves devraient donc pouvoir identifier les représentations du monde auxquelles ils sont confrontés lors de la lecture d'œuvres littéraires diverses et de se positionner par rapport à elles.

Dans le nouveau programme, les résultats attendus se présentent sous forme d'une classification entre les connaissances, les habiletés et les attitudes à développer dans le cours de français (MELS, 2011). Nous retenons, comme il est cité ci-après, les éléments qui se rapportent à la dimension culturelle du cours de français, langue d'enseignement et littérature. L'élève doit rendre compte :

- sur le plan des connaissances :
 - des caractéristiques des genres et de certains courants littéraires, [...],
 - des formes de représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques, [...],
 - de l'héritage culturel québécois et de ses résonances dans le monde actuel;
- sur le plan des habiletés :
 - de sa capacité d'appréciation de la littérature comme moyen de compréhension du monde et comme manifestation esthétique, [...];
- sur le plan des attitudes :
 - de son ouverture à d'autres cultures et au monde par la lecture d'œuvres littéraires,

- de sa capacité de saisir les enjeux sociaux, par l'analyse de diverses représentations du monde, [...]. (MELS, 2011 : 6-7).

L'examen des résultats attendus révèle que les visées culturelles spécifiques du cours de français à l'ordre collégial, pour les deux programmes, sont les mêmes, à très peu de choses près. La connaissance de l'héritage culturel québécois est maintenue, de même que la connaissance et l'appréciation des diverses représentations du monde véhiculées par la littérature. Le nouveau programme apporte des précisions de classification et de définition des résultats attendus, précisions qui, à notre avis, vont dans le sens des attentes qui étaient déjà formulées dans le programme précédent. Ainsi, il nous apparaît que les résultats attendus, pour le programme en vigueur de 1998 à 2012 et pour le nouveau programme, pour ce qui est du cours de français, langue d'enseignement et littérature, concernent des éléments culturels et littéraires qui sont comparables.

Par ailleurs, de façon globale, l'examen des acquis attendus au secondaire et au collégial révèle une progression manifeste entre les deux ordres d'enseignement, pour l'ensemble des compétences citées. En ce qui concerne les acquis culturels, il est intéressant de noter que l'élève doit progresser en démontrant d'abord, au secondaire, une capacité à utiliser ses « repères culturels » pour interpréter et réagir aux œuvres (MELS, 2009), puis au collégial, une habileté à identifier et réfléchir de façon précise à des éléments de « l'héritage culturel vivant » (MÉQ, 1998). Dans ce dernier élément de compétence, on reconnaît aisément le rôle du fonds culturel commun, que nous avons identifié précédemment comme l'un des principes fondateurs de la formation générale collégiale.

1.3 Choix de corpus et fonds culturel commun : un lien manifeste

Au terme de notre réflexion, nous identifions un paradoxe dans le *Programme de formation générale collégiale* (MELS, 2011). D'une part, le MELS insiste sur la nécessité de la transmission d'un fonds culturel commun, notamment grâce au contact avec la littérature dans les cours de français. D'autre part, pourtant, ce fonds culturel commun n'est en aucun temps défini, et les directives quant aux outils permettant de le transmettre dans la classe de français apparaissent peu claires, comme nous le montrerons ci-après, puisqu'elles ne fournissent pas de balises précises quant aux choix à faire pour les textes littéraires à faire lire. Ainsi, à présent, nous examinons les liens qu'il est possible de tracer entre les choix de corpus et la transmission d'un fonds culturel commun, grâce à un examen sommaire des pratiques qui ont cours dans la francophonie et au Québec, en lien avec le rôle de passeur culturel de l'enseignant de français.

1.3.1 Portrait de la situation actuelle dans la francophonie

La recension des œuvres sélectionnées dans les pays francophones révèle que les pratiques de sélection diffèrent (Dufays, 2006). En France, le corpus est prescrit du primaire au collège (Dufays, 2010), puisque tous les élèves doivent répondre aux attentes du *socle commun* établi par le gouvernement ; des listes officielles sont publiées par celui-ci, afin que les enseignants fassent leurs choix parmi un nombre limité d'œuvres. À ce propos, une enquête sur les représentations des futurs enseignants de français réalisée par De Beudrap (2004) souligne que le consensus est facilement admis autour des œuvres classiques du passé, notamment en ce qui concerne les textes de Molière. Pour ce qui est des textes contemporains, toutefois, malgré les listes officielles à consulter, les futurs enseignants semblent avoir du mal

à faire leurs choix et éprouver plus d'incertitudes relativement à l'enseignement de ces textes (De Beudrap, 2004).

En Suisse romande, les enseignants doivent se référer quant à eux à une « liste intercantonale » d'œuvres à faire lire (Dufays, 2010). En Belgique, aucune directive précise quant au choix des œuvres n'émane du gouvernement (Baesch, 2002), si bien qu'une grande dispersion des titres choisis est constatée (Dufays, 2006). Au final, il en résulte une absence de références culturelles communes, comme souligné par Lafontaine (2002), puisque « l'école ne joue pas son rôle 'égalisateur' ou 'compensatoire' en la matière » (Lafontaine, 2002 : 15).

1.3.2 Portrait de la situation actuelle au Québec

1.3.2.1 Les directives ministérielles

Selon les recherches récentes, au Québec, la situation est assez semblable à celle observée en Belgique. En effet, l'importance sociale de l'institution littéraire étant limitée, il n'existe pas de corpus de textes littéraires obligatoire qui fasse consensus, et ce du primaire jusqu'à l'université (Thérien, 2004). Or, si le *Programme de formation générale collégiale* (MELS, 2011; MÉQ, 1998) est très clair quant à l'importance des textes littéraires dans le curriculum collégial, les directives concernant les choix de textes à faire lire aux élèves apparaissent, pour leur part, moins précises :

Les œuvres et les textes littéraires étudiés ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française. Ils appartiennent aux quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) et à des époques différentes. Les choix assurent une place équilibrée à la littérature québécoise. Au moins deux genres doivent être étudiés dans chacun des trois ensembles de la formation générale commune. Les œuvres additionnelles et certains textes littéraires peuvent être des traductions. (MELS, 2011 : 6)

Ces directives vagues « ne prescrivent ni auteur, ni titre, ni courant » (Roy, 2000 : 69), au mieux permettent-elles aux enseignants de français d'orienter leurs choix quant aux œuvres à mettre au programme de lecture des élèves, puisqu'au final, le choix appartient bel et bien aux enseignants et aux départements de français. Concernant la récente refonte du programme entrant en vigueur en 2011, nous reprenons les mots de Roy (2000), qui, commentant la réforme de 1998, soulignait à juste titre que « concrètement, les nouvelles descriptions de cours sont aussi vagues que les anciennes » (Roy, 2000 : 69). Les balises sont toujours peu claires, puisque seul le troisième cours, le cours 601-103-MQ (Littérature québécoise), concerne un corpus spécifique, précisé par l'énoncé de compétence suivant : « Apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés » (MELS, 2011 : 11). Pour tous les autres cours, aucun corpus n'est spécifié, outre les directives générales précédemment citées. En conséquence, les enseignants se retrouvent laissés à eux-mêmes au cœur d'un débat qui anime les communautés des enseignants, des didacticiens et des littéraires depuis bon nombre d'années déjà : quelles œuvres faire lire? Cette question, simple à priori, ouvre pourtant la voie à une infinité d'interrogations qui prennent une ampleur grandissante. Doit-on privilégier les classiques? Quelle place donner aux textes contemporains? Quelle place « équilibrée » doit-on réserver à la littérature québécoise? Devrait-on choisir uniquement de grands textes reconnus par l'institution, ou user de ruse pédagogique en choisissant plutôt des textes accessibles et accrocheurs (Cornellier, 2006), voire plus contemporains? Et doit-on vraiment faire ce choix, prendre parti pour une « pédagogie utilitaire et sans envergure ou une noble pédagogie par les grands textes » (Cornellier, 2006 : 14)? Les éléments qui participent de cette polémique, pourtant omniprésente, sont totalement absents des devis ministériels (Roy, 2000), avec pour effet de ne pas permettre aux enseignants de s'appuyer sur une posture claire quant à ces questions.

1.3.2.2 Les pratiques de sélection des enseignants québécois

Dans les dernières années, les pédagogues québécois ont adopté des attitudes variées dans leurs pratiques de sélection, d'où l'observation d'une explosion de la diversité des corpus scolaires à tous les ordres d'enseignement (Babin *et al.*, 2011; Dezutter *et al.*, 2007; Morissette *et al.*, 2006). Les plus récentes recherches sur les pratiques de sélection des enseignants québécois des ordres primaire, secondaire et collégial, menées par Dezutter et son équipe (2005; 2006; 2007; 2012; Babin *et al.*, 2011, Morissette *et al.*, 2006) concluent à une absence de consensus quant aux titres à choisir pour le programme de lecture des élèves. Pour illustrer cet éclatement, mentionnons que, au collégial, parmi les 413 plans de cours analysés par Dezutter et ses collaborateurs (2012), 398 titres différents ont été cités, pour un total de 243 auteurs différents. Les œuvres étudiées en classes ne semblent donc pas faire l'objet d'un consensus : sur le total des 1225 textes imposés dans les 413 plans de cours analysés, le titre le plus populaire (*Candide*, de Voltaire) n'a été cité qu'à 41 reprises, tandis que le texte québécois le plus populaire (*À toi pour toujours, ta Marie-Lou*, de Michel Tremblay) l'a été à 17 reprises seulement. Pourtant, les chercheurs ont observé des tendances plus rassembleuses pour ce qui est de certaines œuvres de la littérature française du passé (les textes de Molière, par exemple, qui forment 59,9% des titres pour le cours 101), qui sont citées régulièrement par les enseignants (Babin *et al.*, 2012). Pour les œuvres plus contemporaines et pour les œuvres québécoises, par contre, cette tendance ne s'observe pas, l'éclatement du corpus étant manifeste (Babin *et al.*, 2012).

Par ailleurs, même si les titres choisis ne font pas consensus, les enseignants sondés par les chercheurs dans une étape ultérieure de la recherche (n=135) semblent toutefois s'entendre quant aux finalités associées à l'enseignement de la littérature qui sous-tendent leurs choix de textes littéraires à faire lire : une majorité des enseignants sondés, au collégial, se révèlent être préoccupés principalement par la

finalité esthéticoculturelle de l'enseignement de la littérature (Dezutter *et al.*, 2012). Dans le cadre de notre recherche, qui s'intéresse notamment aux représentations des enseignants quant au concept de fonds culturel commun, une telle donnée revêt une grande importance, puisqu'elle nous lance sur la piste d'une réelle préoccupation culturelle de la part des enseignants.

Par ailleurs, Babin et ses collaborateurs (2012) soulèvent une question qui est importante pour notre recherche : « [...] devant une telle diversité dans les choix d'œuvres, quel "fonds culturel commun" pourtant souhaité par le Ministère (MÉQ, 1998), est, dans les faits, constitué chez les étudiants ? » (p. 10). À ce sujet, il est intéressant de mentionner l'enquête menée récemment par Péloquin et Baril (2002), qui révèle que les élèves, au début de leur parcours scolaire collégial, obtiennent des résultats « décevants » quand on mesure leur niveau de culture générale relative aux domaines des arts, des lettres et de l'histoire. Le fonds culturel commun constitué chez les élèves, avant leur entrée au collégial, connaîtrait donc ses limites, et il y a lieu de s'y intéresser. Pour la suite de leur formation, au niveau collégial spécifiquement, une « disparité des référents culturels » transmis aux élèves est relevée par l'équipe de Babin (2011). Le flou que nous observons dans les directives ministérielles entraîne donc certaines conséquences non seulement dans les pratiques de sélection des enseignants, mais aussi dans la définition et l'actualisation du rôle de passeur culturel de l'enseignant de français (Zakhartchouk, 1999), dont nous discutons ci-après.

1.3.3 L'enseignant de français et son rôle de passeur culturel

Dans un contexte scolaire aussi fortement marqué par l'importance accordée à la littérature en tant qu'objet menant au développement de compétences culturelles, l'enseignant de français revêt un rôle de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999). Puisque le *Programme de formation générale collégiale* insiste sur la nécessité de

placer la transmission de la culture au centre des interventions d'enseignement (MÉQ, 1998), il appert que les enseignants de français sont invités à considérer leur discipline comme un domaine de savoirs culturels variés qui repose d'abord sur une réflexion sur la langue et ses manifestations esthétiques (Falardeau et Simard, 2007). En cela, la dimension culturelle de l'objet d'apprentissage que constitue la langue ne peut être mise de côté (Falardeau et Simard, 2007). Or, une telle conception de l'enseignement du français ne peut se faire sans adopter en parallèle une conception renouvelée de l'enseignant comme passeur culturel, comme celle envisagée par Zakhartchouk (1999). Ce passeur, conformément au sens anciennement attesté du terme, a pour rôle traditionnel d'être « *celui qui fait franchir un obstacle* » (Zakhartchouk, 1999 : 19), de façon à mener le voyageur vers un lieu jusque-là inconnu de lui (Zakhartchouk, 1999). Cette métaphore illustre avec justesse la mission dont l'enseignant de français est investi : la nécessité de faire découvrir aux élèves quelques-uns des nombreux éléments de l'héritage culturel qu'ils ignorent encore. Mais comment devenir ce passeur culturel? Comment réunir les conditions nécessaires à assumer ce rôle important? Pour Zakhartchouk (1999), il s'agit surtout de dépasser le rôle de « notaire de la culture » (Zakhartchouk, 1999 : 30), par lequel l'enseignant se verrait comme un dépositaire, un réservoir de la culture qu'il se doit de préserver. La « médiation culturelle » (Zakhartchouk, 1999 : 30) devrait plutôt être au cœur de l'approche de l'enseignant, dans une optique de démocratisation relative de la culture. Cette « médiation culturelle » pourrait bien actualiser tout à fait le rôle de passeur culturel de l'enseignant, qui devrait alors rendre la culture disponible et accessible aux élèves grâce à ses interventions didactiques. C'est pourquoi il s'agit là d'une démocratisation de la culture toute relative, puisqu'elle repose avant tout sur les actions de l'enseignant. Zakhartchouk, à ce titre, ne manque pas de souligner les nombreuses tensions qui existent quant à la délicate tâche du choix des œuvres à lire en classe de langue, élément qui participe forcément de cette démocratisation relative de la culture. Or, il semble que pour l'enseignant de

français, langue d'enseignement et littérature au niveau collégial au Québec, le rôle de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) rencontre un obstacle, puisque la définition du corpus à enseigner nous apparaît peu précise, tel que nous l'avons exposé dans la section précédente. Dans ce contexte, réaliser une « médiation culturelle » (Zakhartchouk, 1999 : 30) reposant sur la démocratisation des objets de culture que sont les œuvres littéraires est bien difficile, étant donné que cette démocratisation, pour être effective, devrait reposer sur un corpus qui fait consensus au sein de la collectivité.

Pourtant, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport recommande la lecture d'œuvres qui « ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française » et qui « appartiennent à des époques différentes », sans mention de balises quant à la nature de la « marque » laissée par ces œuvres, ni de limites quant aux époques concernées. D'une part, ces indications ne règlent pas le débat précédemment souligné à propos des choix d'œuvre à faire lire. D'autre part, elles ouvrent tout un univers de possibles quant aux choix à faire : il est aisé de concevoir qu'une très grande variété de textes peuvent correspondre aux critères mentionnés par le MELS. Dans ce contexte, le passeur culturel qu'est l'enseignant n'est pas à même d'opérer une démocratisation culturelle efficace et complète, puisque les œuvres qu'il fait lire en classe ne reposent pas sur un consensus préalable des acteurs de la communauté éducative.

En regard de la disparité des textes littéraires à l'étude dans les cours de français, langue d'enseignement et littérature au niveau collégial que nous avons soulignée à la section précédente, il convient de s'interroger sur les pratiques des enseignants quant au choix de ces textes, car les enseignants sont des acteurs, des passeurs de premier plan dans la constitution du fonds culturel commun chez les élèves. L'étude des pratiques de sélection de textes littéraires par les enseignants de français, en ce sens, fournit des pistes de réflexion éclairantes, mais n'énonce pas, à notre

connaissance, de données précises quant aux représentations qui guident les pratiques de sélection des enseignants.

1.4 Problème spécifique de recherche

À la lumière de l'état des lieux sommaire dressé par les recherches précitées, le caractère indéfini du fonds culturel commun développé chez les élèves du niveau collégial, expliqué par l'éclatement du corpus littéraire enseigné, semble préoccupant, puisque les directives officielles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport n'incluent pas de listes d'œuvres littéraires destinées à guider les enseignants dans leur sélection d'auteurs et de titres à faire lire aux élèves, alors que, paradoxalement, le développement d'un fonds culturel commun figure au premier plan des objectifs de la formation générale collégiale énoncés par le MELS (MELS, 2011; MÉQ, 1998). Tel que soulevé par Babin et ses collaborateurs (2011; 2012), il apparaît qu'il existe un vide scientifique à combler quant à l'importance accordée par les enseignants au concept de fonds culturel commun dans leur processus de sélection des œuvres complètes à faire lire aux élèves, notamment. En ce sens, il apparaît nécessaire de s'interroger quant aux représentations qui guident les pratiques de sélection des enseignants en ce qui concerne les textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire des élèves du niveau collégial pour constituer un fonds culturel commun chez ces élèves.

1.5 Objectifs de la recherche

Dans un premier temps, la présente recherche vise à décrire les représentations qu'ont les enseignants de l'objectif ministériel de développement d'un fonds culturel commun chez les élèves. Nous tenterons de dégager l'importance et la définition de ce concept pour les enseignants, dans le contexte global de leur rôle de professionnel de l'enseignement du français, langue et littérature.

Dans un deuxième temps, nous décrirons les représentations qu'ont les enseignants des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire des élèves.

Enfin, à la lumière des éléments qui émergeront grâce à la description des représentations des enseignants quant aux deux objets susmentionnés, et puisque toute pratique est intimement liée aux représentations existantes (Abric, 1994b), nous décrirons, dans un troisième temps, ce qui guide les pratiques de sélection des enseignants pour les textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire des élèves. Cet exercice permettra notamment de décrire plus précisément la place qu'occupe le concept de développement d'un fonds culturel commun dans la tâche de sélection opérée par les enseignants et l'importance que revêtent les directives ministérielles dans ce processus.

1.6 Pertinence scientifique et retombées sociales de la recherche

Dans le champ précis de la didactique du français langue d'enseignement, des recherches sur les représentations ont été menées dans les dernières années, tant en

ce qui concerne les élèves que les enseignants. Mentionnons que les représentations des enseignants ont notamment été examinées pour des objets tels que des contenus d'enseignement, comme nous nous proposons de le faire pour notre premier objectif. Les directives ministérielles, qui constituent l'objet de représentations relatif à notre deuxième objectif de recherche, n'ont cependant pas fait l'objet d'études récentes en didactique du français, à notre connaissance. En effet, la recension des écrits permet de constater que la question du rôle des représentations des enseignants de français du niveau collégial dans leurs pratiques de sélection des textes littéraires à mettre au programme n'a fait l'objet que de peu de recherches récentes. C'est ce vide, précisément, relevé notamment par Babin et ses collaborateurs (2011; 2012), que la présente recherche désire combler, tel que mentionné dans la section 1.3.2 du présent mémoire. En outre, la population des enseignants du niveau collégial n'a été, à notre connaissance, que très peu étudiée par les chercheurs en didactique. La présente recherche permettra de jeter un regard scientifique nouveau sur cette population, dont les représentations demeurent jusqu'ici méconnues, bien qu'elles se révèlent primordiales pour comprendre leurs pratiques (Abric, 1994b).

Par ailleurs, nous avons déjà brièvement évoqué l'ampleur de la polémique qui entoure la sélection des œuvres littéraires à faire lire en classe de français, que ce soit au collégial ou aux autres niveaux de la formation générale. En regard de cette controverse persistante, la présente recherche désire apporter une contribution significative aux connaissances dans ce débat. Ainsi, l'accroissement des savoirs au sujet des représentations et des pratiques des enseignants du niveau collégial quant aux textes littéraires à faire lire est d'une pertinence manifeste, puisque ceux-ci se révèlent être des acteurs de premier plan dans le développement d'un fonds culturel commun chez les élèves, comme souhaité par le MELS (MELS, 2011; MÉQ, 1998). La connaissance des représentations des enseignants et une meilleure compréhension de leurs pratiques à cet égard pourraient permettre de mieux appréhender le

phénomène littéraire à l'école, dans la recherche constante de l'amélioration de l'enseignement la langue française au Québec.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

En nous intéressant aux représentations des enseignants en ce qui concerne le fonds culturel commun et les directives pour la sélection des textes littéraires à faire lire dans la classe de français au niveau collégial, nous posons d'abord comme constat que la culture et les textes littéraires, dans le contexte scolaire, sont étroitement liés (Beaudry, 2009). Avant de procéder à l'examen du concept de représentations et à un tour d'horizon des recherches sur les pratiques de sélection des enseignants, nous tenterons d'abord de définir et de relier les notions centrales de culture, fonds culturel commun, éducation et littérature. Nous dirigerons ensuite notre attention vers les représentations et les pratiques des enseignants, plus spécifiquement en ce qui concerne le choix des textes littéraires à mettre au programme de lecture de leurs élèves.

2.1 Le fonds culturel commun

Tel qu'exposé dans le chapitre précédent, nous estimons que le fonds culturel commun, qu'il soit désigné comme tel ou par le nouvel énoncé ministériel « acquis de la culture » (MELS, 2011), correspond à un ensemble de référents culturels

culturels, nous proposons une synthèse des diverses conceptions de la culture que nous avons retenues pour la présente recherche.

2.1.1 La culture : deux pôles en interaction

À priori, l'évocation de la culture renvoie souvent à la chose artistique. En effet, il appert que le phénomène de l'art est une bonne façon d'amorcer une discussion sur la culture, puisque les seuls objets qui traversent le temps en dépit de leur caractère utile ou non, à travers les époques, sont inévitablement les œuvres d'art (Arendt, 1972). Pourtant, si art et culture sont liés, voire apparentés, dire que la culture ne concerne que l'art serait une erreur (Arendt, 1972; Zakhartchouk, 1999). Le concept recèle une complexité bien plus profonde, qui tire ses origines jusqu'aux débuts des civilisations occidentales. D'ailleurs, avant de poursuivre, il importe de mentionner que nous priorisons, pour la présente recherche, un ensemble de définitions qui sont héritées de la tradition épistémologique française, puisque plusieurs nations, qui font pourtant partie du monde occidental, ont élaboré leurs propres interprétations de ce qu'est la culture. Pour les besoins du présent mémoire, nous retiendrons donc uniquement les conceptions de la culture qui correspondent à la tradition épistémologique française.

D'origine romaine, le concept et le mot « culture » s'emploient d'abord à désigner la relation de l'homme avec le monde qui l'entoure (Arendt, 1972). Si, aujourd'hui, la culture sous-entend des concepts comme le goût, la beauté et la sensibilité, c'est qu'au départ, les Romains entendaient par « culture » le soin admiratif que les humains apportaient à leur monde, notamment par l'agriculture, afin de le rendre plus habitable (Arendt, 1972). Cicéron fut le premier à utiliser le terme afin de désigner les choses de l'esprit (Arendt, 1972). C'est ainsi que le sens métaphorique de la culture lié à l'esprit humain (Zakhartchouk, 1999) fit son apparition, puis évolua de façon à signifier, de façon plus générale, l'action, le développement et

l'épanouissement du corps et de l'esprit humain (Chombart de Lauwe, 1970; Dollot, 1990) : la culture, c'est « l'aspiration suprême du développement humain » (Dollot, 1990 : 67).

D'un point de vue plus pragmatique, la culture constitue à la fois un processus et le résultat de ce processus ; l'homme se cultive grâce au contact avec la culture (Chombart de Lauwe, 1970). Mais quelle est donc cette culture, cet objet qui permet à l'humain de s'élever et de s'épanouir? Cet objet en mouvance est constitué d'un « patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles » (Forquin, 1989 : 10) qui sont propres à une communauté d'êtres humains (Dollot, 1990). Ces objets hérités des générations antérieures, mais inscrits dans une temporalité sans cesse renouvelée, qu'ils soient tangibles ou non (Arendt, 1972), contribuent donc à l'élévation de l'esprit humain : par le contact avec la culture, l'homme se cultive.

Ainsi, il est possible d'identifier deux tendances principales quant à la définition du concept de culture, deux pôles qui sont pour nous non pas opposés, mais complémentaires : nous considérons qu'en somme, la culture repose sur la reconnaissance d'un patrimoine issu du passé (Arendt, 1972; Forquin, 1989), mais également en constante construction, constamment enrichi par les productions contemporaines (Rocher, 2012), qui permet aux individus d'aujourd'hui de se développer (Chombart de Lauwe, 1970; Dollot, 1990) de façon à appréhender le monde en l'interrogeant avec le plus d'acuité possible (Zakharouch, 1999).

2.1.2 La culture : à la fois individuelle et collective

Si la définition de la culture précédemment exposée met l'accent sur le développement de l'individu (Chombart de Lauwe, 1970; Dollot, 1990), cette conception ne peut s'actualiser qu'en lien étroit avec la culture collective et dans un

processus dynamique avec celle-ci, puisque la culture est « chose vivante » (Balandier, 1992 : 36), mais également parce que « la culture est action, qu'elle est d'abord et avant tout vécue par des personnes » (Rocher, 2012 : 197); on ne peut en effet soustraire l'importance du rapport social et des apports que cela suppose à la culture (Dollot, 1990) puisqu'il « n'y a pas de culture individuelle qui puisse être atteinte hors de la société » (Dollot, 1990 : 80). Ce qui témoigne de l'existence d'une culture, c'est que « des manières de penser, de sentir et d'agir sont 'partagées par une pluralité de personnes' » (Rocher, 2012 : 198). La culture, tout individuelle qu'elle puisse être, est donc socialement construite (Lahire, 2004). Chaque communauté d'êtres humains présente une culture qui lui est propre, c'est pour cela qu'on peut parler de plusieurs cultures (Chombart de Lauwe, 1970).

Ainsi, si la culture individuelle est tournée vers soi, vers le développement de l'individu lui-même, elle est toutefois indissociable de la culture collective, qui elle, est tournée vers le monde extérieur dans une optique de *participation* sans laquelle tout développement individuel est impossible (Dollot, 1990). En effet, l'une des fonctions essentielles de la culture repose sur sa faculté de réunir et rassembler une pluralité de personnes en une communauté unique (Rocher, 2012). Ainsi, la culture individuelle a besoin d'être *partagée* pour être actualisée : ce partage se réalise par la *participation* à la société, par la *communication* avec les autres individus qui la composent, voire par une communion des parties (Dollot, 1990). Cette participation s'actualise par la mise en œuvre, par l'individu, à la fois de connaissances culturelles, le pôle patrimonial de la culture, et de compétences culturelles, par lesquelles l'individu est à même de vivre la culture, de la comprendre, de l'interpréter et d'être critique face à elle ; le pôle de l'*être* culturel (Zakhartchouk, 1999), que nous détaillerons ci-après. C'est ce va-et-vient dialectique, ce processus dynamique fait de plusieurs dimensions (Beaudry, 2009), qui fait en sorte que s'enrichissent mutuellement la culture individuelle et collective. Par ailleurs, outre

ces compétences d'appréciation de la culture, la participation essentielle de l'individu à la culture collective (Rocher, 2012) peut prendre une forme créatrice de production culturelle. En effet, les compétences culturelles invitent à « la créativité et l'imagination, puisqu'elle[s] nous ouvre[nt] un vaste champ de possibles » (Zakhartchouk, 1999 : 61). De cette activité productrice de culture, l'individu s'enrichit de la compréhension du travail créateur de l'intérieur (Zakhartchouk, 1999), en même temps que la culture collective s'enrichit d'un nouvel élément constitutif ; la relation dialectique entre cultures individuelle et collective est maintenue, voire augmentée par ce dernier élément de participation.

La dimension collective de la culture, reposant sur la participation, le partage et la communication, nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette recherche, puisqu'elle s'articule en correspondance avec le concept de fonds culturel commun que la formation générale collégiale souhaite transmettre aux élèves (MELS, 2011; MÉQ, 1998), mais ne peut se concevoir comme seule définition du phénomène culturel. En effet, la réalité complexe et plurielle de la culture individuelle (Lahire, 2004) et collective nous oblige à tenir compte des divers profils culturels des individus : si la culture est affaire de communauté, la résonance de cette culture collective en soi est pourtant l'affaire de l'individu lui-même. Cette résonance, cet investissement de la culture, malgré toute volonté de transmission d'un fonds culturel commun par l'école, s'actualisent de manière totalement différente chez les individus. Pour certains, qui présentent un profil particulièrement hétérogène en ce qui a trait à leurs pratiques culturelles, on parle alors de dissonance culturelle (Lahire, 2004). Cette dissonance se manifeste, principalement, par une dualité persistante au sein de l'individu lui-même, entre la culture légitimée et celle qui ne l'est pas (Lahire, 2004). Dans un contexte scolaire, la volonté institutionnelle de transmettre une culture légitimée rencontre assurément cette dissonance chez les individus, puisque certains élèves sont susceptibles de présenter un profil dissonant

(Lahire, 2004) à plus ou moins grande échelle. Dès lors, est-ce que toute ambition de doter les élèves de référents culturels communs est vaine? Ceci soulève la question délicate de la transmission culturelle, laquelle doit manifestement tenir compte des profils divers des élèves auxquels la transmission s'adresse.

2.1.3 La transmission de la culture

Pour parler de la culture, il va de soi qu'il faut aussi aborder la transmission de la culture. À ce titre, l'école et l'enseignant jouent un rôle de premier plan. En fait, éducation et culture semblent être très étroitement liées : si l'éducation n'est rien sans la culture qu'elle doit transmettre, la culture, elle, doit absolument compter sur l'éducation pour lui assurer une place dans la pérennité (Forquin, 1989). À juste titre, Simard (2004) souligne d'ailleurs que les deux entités sont indissociables, tout comme le présent et le passé le sont : « Sans nous, le passé resterait dans l'oubli, mais sans lui nous serions des inconnus pour nous-mêmes. » (p. 220) L'un des rôles principaux de l'éducation, au sens large, serait donc de faire vivre la culture en la transmettant, en la rendant accessible aux générations futures. Pour celles-ci, toutefois, l'accès à cette culture n'est pas une mince affaire. La jeunesse, soumise à de nombreuses contraintes (familiales, sociales, institutionnelles) se retrouve majoritairement, comme nous l'avons souligné précédemment, en situation de dissonance culturelle (Lahire, 2004). Néanmoins, malgré cet état de dissonance, la jeunesse demeure une période tout indiquée pour la transmission culturelle, puisque les adolescents présentent une *plasticité dispositionnelle*, notamment attribuable à leur jeune âge (Lahire, 2004). Pour l'enseignant, il s'agit là d'une porte d'entrée tout indiquée pour installer une démarche de transmission culturelle.

D'ailleurs, pour Zakhartchouk (1999), « faire accéder » les élèves à la culture est l'une des missions centrales de l'enseignant, plus particulièrement de l'enseignant de français, qui est un *porteur culturel*. Cet impératif se traduit pour lui par deux

conceptions qui s'opposent. Tout d'abord, on peut considérer la transmission culturelle comme relevant de l'*avoir*; il s'agit de léguer un objet culturel comme on lègue un héritage (Zakhartchouk, 1999). Les élèves sont alors passifs, tandis que l'enseignant, détenteur du savoir, procède à un legs de ses savoirs culturels, lesquels seront ainsi détenus par les élèves à leur tour. Il est aussi possible de considérer que la transmission de la culture relève de la transmission de l'*être*, en ce sens où le pédagogue désire installer chez ses élèves « un autre rapport au monde et aux choses, un recul, des questionnements » (Zakhartchouk, 1999 : 31). Dans ce dernier cas de figure, les élèves sont actifs à l'égard de la culture, qu'ils construisent et élaborent grâce au travail facilitateur de l'enseignant. Si ces deux conceptions paraissent d'abord opposées, il nous semble qu'elles vont de pair, en ce que l'enseignant, par ses interventions, rend accessibles des éléments culturels donnés, l'*avoir*, mais souhaite également, et surtout, rendre ses élèves aptes à réfléchir grâce au contact de ces objets culturels, leur transmettre l'*être* culturel, donc. En acceptant cette mission, l'enseignant de français devient un *porteur culturel* (Zakhartchouk, 1999). Le rôle de l'enseignant qui œuvre auprès d'élèves en situation de dissonance culturelle est d'autant plus primordial : devant des jeunes individus qui sont en train de construire leur rapport à la culture, il appartient à l'enseignant de faire en sorte que la culture véhiculée par l'école puisse acquérir du sens et de la valeur aux yeux des élèves, pour qui cette légitimité ne va pas de soi.

Si la transmission culturelle est admise comme l'un des rôles de l'enseignant de français, qu'en est-il donc de la façon dont cette culture se transmet? Pour Dumont (1968), cette transmission repose d'abord sur un processus individuel et réflexif, au sein de la conscience de l'individu. En effet, celui-ci ne peut être conscient de sa *culture première*, la culture quotidienne constituée de familiarités diverses, que s'il s'en dégage, accédant ainsi à une *culture seconde*. Cette culture seconde consiste alors bien davantage en un niveau de conscience et de culture supérieur qu'en un

complément à la culture première (Dumont, 1968). Ce niveau supérieur de conscience et de culture participe ainsi d'un « sens rendu explicite et [...] réuni, concentré dans un nouvel élément » (Dumont, 1968 : 53). Ces remaniements de la culture s'actualisent grâce à des *objets* amenés à la conscience (Dumont, 1968), et en cela, il nous semble que la progression de l'individu à travers les deux niveaux de culture proposée par Dumont (1968) s'enrichit du rôle de transmission que Zakhartchouk (1999) attribue aux enseignants. En effet, la culture seconde de Dumont, comme une prise de distance, correspond à l'ambition de transmettre la culture comme *être* de Zakhartchouk, que nous avons exposée précédemment dans cette section. L'*avoir* culturel, les objets de culture, seraient donc au service de l'*être* culturel (Zakhartchouk, 1999), dans le but de favoriser une mise à distance de la *culture première*, en vue d'accéder à une *culture seconde* (Dumont, 1968). Dans cette conception de la transmission culturelle, le rôle de l'enseignant serait donc de faire en sorte que l'élève puisse accéder à la culture seconde, en rendant disponibles et accessibles pour lui des objets culturels et des compétences culturelles qui permettent la mise à distance requise. Les objets concernés, souvent, ne sont autres que des œuvres d'art (Dumont, 1968). Les œuvres littéraires seraient donc des éléments déterminants dans la transmission de la culture, en ce qu'elles constituent des objets qui permettent le dédoublement vers une culture seconde.

2.1.4 Transmission culturelle, contenus culturels à l'école et fonds culturel commun

Si les devis ministériels sont bien clairs en ce qui concerne la nécessité de la transmission culturelle à l'école, ils se gardent bien, toutefois, de spécifier quels en sont les contenus spécifiques ou généraux à mettre au programme, comme nous l'avons mentionné au chapitre premier de ce mémoire. Le fonds culturel commun y est principalement défini en fonction de son utilité (Roy, 2000) bien davantage qu'en

fonction de ses constituants. Partant de cet état de fait, nous proposons des pistes de compréhension de ce qui constitue dans les faits ce *fonds culturel commun*.

Par le passé, la culture humaniste proposait « un ensemble de références où l'esprit accède à la raison par l'humanité déposée dans ses œuvres, une culture où l'homme se donne à lui-même dans une image unitaire du monde » (Simard, 2004 : 218). Cette culture, où esthétisme et littérature jouaient un grand rôle, avait l'avantage de comporter une importante « force consensuelle », laquelle faisait en sorte que l'école pouvait se positionner aisément quant aux contenus culturels à transmettre. Or, à l'époque contemporaine, l'éducation est plus difficilement en mesure de trouver un credo et une légitimation culturelle consensuels, puisque « la culture est 'sortie de ses gonds' et se trouve privée des amarres de la tradition et de la boussole du principe d'autorité » (Forquin, 1989 :17) qui caractérisaient la culture humaniste. Cette explosion culturelle s'explique entre autres par le développement fulgurant des sciences, l'émergence d'une culture de masse fortement communiquée par les médias et par l'émancipation de la parole à l'échelle de l'Occident (Simard, 2004). Tout ceci concourt à l'avènement d'un monde et d'une culture pluriels (Balandier, 1992), où l'école peine à se positionner. Si la culture commune est difficile à cerner, la notion de *patrimoine* pourrait présenter un cadre sémantique plus solide, permettant des ancrages plus tangibles (Rouxel, 2010). Dans l'idée de patrimoine, les référents culturels présentés « fondent une communauté, construisent des valeurs et un imaginaire collectif » (Rouxel, 2010 : 116). Or, ceci suppose un ancrage temporel, mais également identitaire, ce qui n'est pas sans poser problème dans le contexte québécois contemporain, où la question identitaire et nationale suscite moult débats.

Ainsi, aujourd'hui, pour la formation collégiale en français langue d'enseignement et littérature, à défaut d'indication contraire, l'héritage culturel à transmettre correspond manifestement à un assemblage de connaissances générales sur la littérature française et québécoise, dont la valeur se mesure surtout à son rendement

effectif en termes d'ouverture sur le monde (Roy, 2000). Cette représentation de l'héritage culturel à transmettre se distingue du courant humaniste qui prévalait précédemment et ne participe pas explicitement d'un ensemble de référents communs consensuels. Diverses approches sont également possibles et ont été explorées par de nombreux chercheurs, mentionnons entre autres les courants instrumentaliste, anthropologique et esthétique (Côté, 2007), mais aucun ne suggère de réconciliation ou d'unification qui va dans le sens du fonds culturel commun présenté par les devis ministériels (MÉQ, 1998; MELS, 2011).

Comme solution à ce problème de définition du fonds culturel commun devant être enseigné à l'école, Simard (2004) propose une éducation culturelle qui repose sur l'herméneutique, inspirée par le dialogue de Gadamer², visant à agir sur la discontinuité qui existe entre les multiples facettes du monde en rétablissant une certaine unité de sens entre elles. Cette conception de l'éducation culturelle, bien que contemporaine, ne se distingue pas complètement de l'idée de « préservation » culturelle de Hannah Arendt (1972), qui exprime ainsi le rôle de conservation du patrimoine qui revient à l'éducation, puisque le « rapport à la tradition est inévitable » (Simard, 2004 : 220) dans cette démarche. La démarche herméneutique gadamérienne conçoit en effet le passé dans un rapport créateur avec l'activité interprétative des individus, qui cherchent à lui donner un sens dans leur présent. Cette manière créative d'envisager le rapport au passé, par ailleurs, n'est pas sans rappeler la transmission de l'être culturel de Zakhartchouk (1999) et la *culture seconde* de Dumont (1968), que nous avons précédemment évoquées. L'intervention du passé, en ce qui concerne la dimension culturelle de l'éducation, semble donc inévitable, même si les objets culturels, en l'occurrence littéraires, à exploiter en ce sens ne font pas l'objet d'un consensus.

² Hans-Georg Gadamer (1900-2002) était un philosophe allemand, connu pour ses travaux sur l'herméneutique, notamment dans *Vérité et méthode* (Gadamer, 1996).

2.2 Au cœur de la culture, les textes littéraires

Dans le cadre de ce mémoire, l'aspect de la culture qui nous intéresse le plus est celui de la littérature. Comme nous l'avons exposé dans le premier chapitre, la transmission culturelle souhaitée par le MELS dans le cadre de la formation collégiale repose notamment sur la lecture et l'étude de textes littéraires (MÉQ, 1998; MELS, 2011). Ainsi, la littérature est au cœur du processus de transmission culturelle. Afin de mieux saisir la signification des concepts de littérature, littérarité et texte littéraire, nous procédons à présent à une revue globale, bien que non exhaustive, des principales théories à ces égards.

2.2.1 Littérature et littérarité

Définir la littérature, voilà un projet bien ambitieux. Si d'aucuns ont tenté de mettre fin au débat en reprenant la désormais célèbre boutade de Barthes selon laquelle « La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout! » (1981 : 64), il n'en demeure pas moins que la littérature est « un objet sémiotique fondamentalement complexe, hétérogène et polystructuré » (Canvat, 2000 : 59). Toute une diversité de définitions a été proposée, à travers les siècles, pour rendre compte de la complexité de l'objet « littérature ». Pour nous, le concept se résume grâce à une dichotomie simple, mais permettant d'inclure une grande variété de nuances dans la définition même du concept de littérature. Ainsi, la littérature nous apparaît correspondre d'abord à un corpus de textes qui sont caractérisés avant tout par leurs attributs esthétiques (Daunay, 1999). Ensuite, la littérature renvoie à une activité de lecture du texte, puisque sans l'action du lecteur sur le texte, celui-ci ne peut s'actualiser à son plein potentiel (Eco, 1992; Picard, 1986). La littérature n'est donc pas simplement un objet, mais également le produit d'une activité, celle de la lecture.

La reconnaissance de la littérarité d'un texte par un lecteur, par l'institution (Thérien, 2004), l'institution étant triple : communauté littéraire, école, médias (Beaudry, 2009), joue certainement un rôle à ce titre. Nous reconnaissons donc que la littérarité est une valeur, notamment, qui est extrinsèquement attribuée à une œuvre (Saint-Jacques, 1991), car il revient au lecteur de reconnaître cette littérarité (Beaudry, 2009; Saint-Jacques, 1991) Ce constat ne nous permet toutefois pas de définir totalement ce qui témoigne de la littérarité d'un texte, puisque des déterminants intrinsèques ont également un rôle à jouer. Ainsi, les déterminants intrinsèques de la littérarité d'un texte, s'ils peuvent être discutés et débattus longuement, se résument, pour nous, aux caractéristiques suivantes :

- la valeur et les caractéristiques esthétiques du texte (Daunay, 1999), son inscription dans une régularité de forme (Saint-Jacques, 1991), son caractère universel (Jouve, 2010);
- sa capacité à susciter une activité de lecture littéraire (Beaudry, 2009) et un processus dynamique chez le lecteur (Eco, 1992; Picard, 1986);
- la manifestation d'intertextualité comme témoignage de la culture dans laquelle il s'inscrit (Thérien, 2004).

D'ailleurs, le lien entre le texte littéraire et la culture ne saurait être omis dans notre définition de la littérarité d'un texte. En effet, de par ses spécificités plurielles et par sa polysémie (Zima, 1991), le texte littéraire constitue une « représentation culturelle » qui se réactualise au fil de chaque lecture, par la subjectivité de chaque lecteur, qui possède une culture qui lui est propre et qui lui permet de reconnaître cette littérarité (Beaudry, 2009). Dans le contexte d'une classe de français et en lien avec la transmission culturelle à laquelle nous nous intéressons, cette dernière caractéristique, plus culturelle, du texte littéraire est particulièrement significative.

Ainsi, pour nous, la littérarité d'un texte dépend à la fois de ses caractéristiques esthétiques intrinsèques (Daunay, 1999) et extrinsèques (Beaudry, 2009; Saint-Jacques, 1991), mais également de l'activité de lecture comme processus dynamique qu'il doit susciter (Eco, 1992; Picard, 1986).

2.2.2 Choisir le corpus littéraire : quelques éléments d'influence

Actuellement, dans le système d'éducation québécois, le texte littéraire est un objet didactique qui reste à définir (Thérien, 2004), étant donné le peu de consensus que l'on peut observer autour des questions qui le concernent (Babin *et al.*, 2011; Dezutter *et al.*, 2012; Thérien, 2004). La question du choix de corpus est centrale en ce qui concerne la place des textes littéraires en classe de français, puisque cela est déterminant pour les pratiques qui en découleront, mais également pour la transmission culturelle qui s'opèrera alors. Or, avant de prendre la forme d'une liste d'œuvres, le corpus constitue avant tout une « découpe particulière dans l'ensemble quasi infini des textes à lire » (Mazauric, 2010 : 35). Cette découpe, au Québec, suit d'abord les indications ministérielles (MÉQ, 1998; MELS, 2011), mais prend également et surtout forme grâce aux interventions et aux choix des enseignants, qui ont voix au chapitre, vu l'autonomie qui leur est laissée, tel que nous l'avons souligné dans le premier chapitre. Différentes postures idéologiques sous-tendent ces choix, qui s'opèrent notamment en regard des finalités attribuées à l'enseignement de la littérature. Ces finalités, ne faisant elles-mêmes pas consensus, contribuent d'ailleurs aux « hésitations et aux divergences » que l'on peut observer au sujet de la didactique de la littérature et de la lecture littéraire (Richard, 2004).

Articulées en quatre grandes catégories, il semble que les finalités de l'enseignement de la littérature convergent toutes vers une aspiration suprême : former un lecteur lettré (Richard, 2004). Tout d'abord, les finalités d'ordre psychoaffectif considèrent le plaisir de la lecture et la fonction cathartique que l'on reconnaît à la lecture de

textes littéraires (Richard, 2004). Ensuite, les finalités d'ordre esthéticoculturel renvoient à l'observation du texte littéraire comme un objet esthétique, dont il faut se distancier pour l'apprécier, mais également comme un objet culturel, qui permet une transmission culturelle (Richard, 2004), afin de permettre le passage de la culture première à la culture seconde (Dumont, 1968), au bénéfice de la culture collective (Dollot, 1990). Les finalités d'ordre cognitivo-langagier, quant à elles, concernent les compétences linguistiques et les connaissances sur la langue que rend possible la lecture de textes littéraires (Richard, 2004). Enfin, les finalités d'ordre social et philosophique font appel au développement moral et éthique de l'individu, par la lecture de textes littéraires qui évoquent des thèmes universels et fondamentaux (Richard, 2004). Selon la posture endossée, les textes littéraires qu'un enseignant choisit de faire lire à ses élèves varient, de même que les pratiques qui sont mises en place.

Outre les finalités formelles qu'un enseignant peut attribuer à l'enseignement de la littérature, comme mentionnées ci-haut, d'autres éléments idéologiques et épistémologiques entrent en ligne de compte au chapitre des choix de corpus. En effet, puisque la culture littéraire n'obéit plus, dans le monde contemporain, à l'autorité humaniste que l'on avait connue précédemment (Forquin, 1989), la notion même de canon littéraire est remise en question et ne se présente plus comme une évidence dans la formation littéraire (Dufays, 2010). Dès lors, toutes les positions sont possibles quant à la question de savoir s'il appartient ou non au cours de français de faire lire des classiques aux élèves. À ce sujet, Dufays (2010) rapporte trois postures éventuelles pouvant être adoptées par l'enseignant, que nous exposons brièvement. D'abord, une position stricte pour un curriculum commun. Endossée par Raymond Williams³, cette posture soutient que tous les élèves, de toutes les classes, devraient pouvoir accéder aux savoirs les plus fondateurs et les plus prestigieux de

³ Raymond Williams (1921-1988) était professeur de littérature et essayiste.

l'humanité. À l'opposé, la deuxième posture, soutenue entre autres par Geoffrey Bantock⁴, considère que tous ne peuvent pas accéder à ces savoirs, qui devraient être réservés à une certaine élite intellectuelle. Ainsi, un corpus alternatif de niveau inférieur devrait être proposé aux élèves moins doués. Finalement, une position d'ouverture et de différenciation, posture incarnée par Michael Young⁵ et Pierre Bourdieu⁶, propose de varier le corpus en fonction de l'origine socioculturelle des élèves, afin de leur proposer des textes et une culture qui correspondent plus fidèlement à « leurs aspirations », mais surtout, qui les libèreraient du joug stéréotypé de la « haute culture traditionnelle » (Dufays, 2010 : 17).

Parmi les autres éléments d'influence qui entrent en ligne de compte pour les enseignants, au moment de procéder à leur sélection de textes littéraires pour les élèves, mentionnons que des critères liés au plaisir et à l'intérêt des enseignants et des élèves pour les textes, les contraintes d'ordre matériel ou financier et le souci de choisir des textes qui participent d'une culture littéraire de base entrent également en ligne de compte (Dezutter *et al.*, 2005), de même que des critères liés aux textes eux-mêmes, comme leur longueur ou leur complexité (Dezutter, 2004). Bien que la prégnance de ces éléments d'influence ait uniquement été documentée auprès des enseignants du primaire et du secondaire (Dezutter *et al.*, 2005), nous pouvons soupçonner que des éléments d'influence semblables soient présents dans les pratiques des enseignants du niveau collégial, vu le caractère similaire de la tâche de sélection de textes littéraires pour les élèves.

Pour le contexte éducatif québécois spécifique dans lequel cette recherche s'inscrit, la connaissance des représentations des enseignants de français du niveau collégial quant aux directives ministérielles pour les choix de corpus fournirait des pistes

⁴ Geoffrey H. Bantock (1914-1997) était essayiste et sociologue de l'éducation.

⁵ Michael Young est un professeur émérite en éducation. Il a écrit, notamment, sur la sociologie du savoir et sur les curriculums.

⁶ Pierre Bourdieu (1930-2002) était philosophe et sociologue.

intéressantes afin d'identifier quelles postures ils endossent parmi les possibilités décrites ci-dessus. En effet, dans une étape ultérieure de l'enquête de Dezutter et ses collaborateurs (Babin *et al.*, 2012), que nous avons évoquée à la section 1.3.2 du présent mémoire, les chercheurs évoquent un questionnement sur les éléments qui sont généralement les plus importants pour les enseignants en regard des choix à opérer; cela a fourni des pistes d'investigation intéressantes quant aux représentations des enseignants à ces égards (Babin *et al.*, 2012), qui restent toutefois à définir.

2.3 Les représentations sociales comme objet d'étude

Dans le cadre de la présente recherche, les représentations des enseignants à l'égard de contenus spécifiques des devis ministériels constituent notre objet d'étude. Afin de poser des balises claires quant aux éléments qui seront étudiés, nous exposons à présent les théories sur lesquelles nous nous appuyons afin de définir le concept de *représentations* et les liens qu'il est possible de tisser entre les représentations des enseignants et leurs pratiques.

2.3.1 Représentations et conceptions

Avant d'aller plus loin dans notre revue des théories et recherches sur les représentations, il semble à propos d'explicitier brièvement ce qui nous a conduit à faire le choix épistémologique d'utiliser le terme et le concept de *représentations*, plutôt que *conceptions*, puisqu'il arrive que ces deux termes se côtoient, voire se confondent. En effet, dans certains ouvrages, notamment dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), les deux termes font l'objet de définitions qui s'entrecroisent : la conception est définie comme une « représentation interne d'idées

coordonnées » (Legendre, 2005 : 268), tandis que la représentation est décrite comme un « mode intellectuel [...] de conceptualiser sa pensée » (Legendre, 2005 : 1179). Ainsi, bien que nous ne souhaitions pas débattre de la pertinence de l'un ou l'autre des termes, il apparaît nécessaire de nous positionner en définissant ce à quoi chacun de ces concepts correspond, dans le cadre spécifique de notre recherche.

2.3.1.1 Les conceptions

Le terme *conceptions* tire son origine, principalement, de travaux liés aux sciences cognitives. Selon Giordan et de Vecchi (1987), les conceptions sont le résultat du processus cognitif par lequel les individus structurent les connaissances nouvelles qu'ils acquièrent. Ce processus, avant tout individuel, est également influencé par l'environnement social des personnes (Giordan et de Vecchi, 1987). Les conceptions s'élaborent tout au long de la vie, au gré du cheminement scolaire, social et professionnel. À l'instar d'autres chercheurs, tels que Lord (2012), nous considérons que les conceptions concernent donc principalement le fruit de cette organisation des connaissances des individus. Il appert que les conceptions constituent une partie de ce que nous considérons comme des représentations, puisque la conceptualisation d'un objet, en l'occurrence d'un objet d'enseignement, influence les représentations, plus larges, que les individus en ont, et par extension, les pratiques d'enseignement qui en découleront (Lord, 2012).

2.3.1.2 Les représentations sociales

Le premier à introduire en psychologie le terme et le concept de *représentations sociales* est Moscovici (1961), et il pose déjà l'hypothèse, qui sera vérifiée peu de temps après, que « les représentations sont des guides pour l'action » (Abric, 1994b : 1). Mais avant d'explorer la façon dont les représentations influencent les comportements et les pratiques, il importe de connaître les composantes des

représentations (Abric, 1994c). Ainsi, il s'agit d'un ensemble sociocognitif, organisé de façon spécifique, composé « d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un sujet donné » (Abric, 1994b : 19). Cet ensemble sociocognitif comporte donc deux composantes qui cohabitent, à savoir la composante cognitive et la composante sociale (Abric, 1994a). La relation étroite de ces deux logiques distinctes au sein des mêmes représentations explique la présence d'éléments à la fois rationnels et irrationnels. C'est également la raison pour laquelle les représentations tolèrent sans problème les contradictions, même flagrantes, et peuvent parfois présenter un décalage avec la réalité objective (Abric, 1994a). Par exemple, les informations qu'un individu détient quant à un sujet donné pourraient ne pas être en cohérence avec ses croyances ; bien que cela semble à priori irrecevable, la composition binaire des représentations explique la présence effective de ces contradictions. En somme, les représentations concernent le bagage cognitif et social qu'un individu, au fil du temps, a emmagasiné quant à un sujet en particulier.

Dans le cadre de la présente recherche, nous retenons le terme de *représentations*, puisqu'il comporte des composantes à la fois cognitives et sociales⁷, contrairement aux conceptions, qui correspondent davantage à un phénomène cognitif ; nous souhaitons décrire les représentations des enseignants et décrire de quelle façon ces représentations guident leurs pratiques.

2.3.2 Représentations et pratiques

L'être humain a longtemps été étudié, en psychologie, indépendamment de son environnement. L'étude des représentations propose de repenser cette dichotomie en rétablissant la relation existante entre l'homme et les objets qui sont présents dans son environnement, pour les étudier comme un tout (Abric, 1994c). Ainsi, l'étude

⁷ Pour les besoins de notre recherche exploratoire, nous avons fait le choix de ne pas affiner notre définition opératoire des représentations jusqu'à la description de la structure de la composition des représentations sociales, telles que définies entre autres par Flament (1994).

des représentations permet de jeter un regard scientifique nouveau sur le monde, puisqu'« il n'existe pas a priori de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe » (Abric, 1994a : 12). Comprendre les représentations et la vision du monde des individus ou des groupes d'individus est donc primordial dans une démarche qui vise à comprendre la dynamique des pratiques sociales de ces individus (Abric, 1994a; Jodelet, 1997). En effet, les représentations, par leurs quatre fonctions principales, permettent d'envisager les comportements et les pratiques des individus sous cet éclairage nouveau. Selon Abric (1994a), les représentations assurent quatre fonctions chez l'individu ou le groupe d'individus : fonction de savoir, fonction identitaire, fonction d'orientation, fonction justificatrice. La fonction de *savoir* réfère aux connaissances que les individus sollicitent quant à des objets de savoir précis (Abric, 1994a). La fonction *identitaire* permet de définir l'identité d'un individu ou d'un groupe d'individus (Abric, 1994a). Les deux dernières fonctions nous intéressent particulièrement, puisqu'elles établissent des liens étroits entre les représentations et les actions; la fonction d'*orientation* suppose que les représentations interviennent dans la prise de décision et déterminent le déroulement d'une interaction, d'un comportement : « La représentation est prescriptive de comportements ou de pratiques [...] » (Abric, 1994a : 17). Ensuite, la fonction de *justification*, quant à elle, permet de justifier et d'expliquer les conduites d'un individu, en même temps que ces conduites font évoluer les représentations. Ces deux fonctions montrent clairement que représentations et pratiques sont étroitement liées : la représentation « est un élément essentiel dans la compréhension des déterminants des comportements et des pratiques sociales. » (Abric, 1994a : 18). Connaître les représentations des individus permettrait donc à la fois de prédire leurs actions à priori et de les expliquer à postériori. Pour nous, la connaissance des représentations des enseignants à l'égard du concept de fonds culturel commun et des directives

ministérielles quant à la sélection des textes littéraires à faire lire permettrait de mieux décrire leurs pratiques, et du même coup, de mieux les comprendre.

2.3.3 Les recherches sur les représentations sociales

Le domaine des recherches sur les représentations est, depuis quelques décennies, dans une phase d'expansion et de vitalité sans précédent (Jodelet, 1997). Après une période d'oubli attribuable à la popularité des courants psychologiques béhavioristes (Jodelet, 1997), les chercheurs redécouvrent le concept et sa nature indispensable à la compréhension des dynamiques sociales (Abric, 1994a). La richesse de la composition des représentations en fait un objet aux aspects pluriels et variés, qui peuvent être étudiés en relation ou non, mais au final, c'est cette « totalité signifiante qui, en rapport avec l'action, se trouve au centre de l'investigation scientifique » (Jodelet, 1997 : 53). Le lien entre l'étude des représentations et le désir de compréhension des pratiques des individus est manifeste et éminemment important. Comme nous l'avons déjà montré dans la section précédente, l'étude des représentations des enseignants est donc une voie d'accès privilégiée à la compréhension de leurs pratiques pédagogiques et didactiques. En effet, le discours scientifique récent sur l'éducation tend à considérer la classe comme un système social interactif (Gilly, 1997), où les représentations jouent un rôle important.

Si les recherches prenant pour objet central les représentations n'étaient pas courantes au tournant des années quatre-vingt-dix dans le domaine de l'éducation (Gilly, 1997), bon nombre de chercheurs s'intéressent à présent à cette composante du contexte éducatif, dont l'importance est par ailleurs maintenant largement admise. À titre d'exemple, soulignons d'abord l'étude de Bouhon (2009) sur les représentations des enseignants d'histoire de lycées belges francophones (n=165), qui a révélé que les représentations des enseignants quant à leur discipline avaient une incidence réelle sur le choix des modèles didactiques adoptés par ces

enseignants. Dans cette étude, le lien entre le positionnement des enseignants au sujet des fondements épistémologiques de l'histoire et leur choix d'un modèle de didactique de l'histoire est confirmé : « la représentation d'un groupe est cohérente avec le modèle didactique auquel le groupe en question adhère de manière préférentielle » (Bouhon, 2009 : 247). Les données recueillies par cette étude permettent notamment d'établir un lien entre les finalités attribuées à l'enseignement de l'histoire, les représentations des enseignants et leurs pratiques didactiques (Bouhon, 2009). Bien que cette étude soit relative à une discipline d'enseignement différente de celle à laquelle nous nous intéressons, les similarités entre la population étudiée par Bouhon (2009) et celle à laquelle nous nous intéressons dans la présente recherche permettent de mettre avantagement en perspective la portée des études sur les représentations des enseignants à l'égard d'objets d'enseignement circonscrits.

D'une part, ces travaux permettent l'approfondissement des connaissances et de la compréhension du milieu scolaire : ces recherches éclairent l'influence de phénomènes sociaux sur l'école et favorisent « les articulations entre psychosociologie et sociologie de l'éducation » (Gilly, 1997 : 384). D'autre part, ces enquêtes dans le champ de l'éducation permettent également de poser un regard sur l'évolution des représentations sociales à plus large échelle (Gilly, 1997). En effet, l'éducation étant sans cesse soumise aux discours d'intervenants sociaux divers (politiques, gestionnaires, institutionnels, entre autres), il s'agit d'un milieu propice à l'observation de l'évolution des représentations de groupes sociaux ciblés (Gilly, 1997). Dans le cas de la présente recherche, l'étude des représentations des enseignants s'inscrit dans cette ligne de pensée, corolairement à la vaste étude de Saint-Jacques et ses collaborateurs (2002), qui visait à documenter les représentations des enseignants du primaire québécois quant à la composante culturelle du curriculum scolaire (n=800). S'intéressant à un objet de représentations

qui s'apparente largement au nôtre, cette étude a révélé, grâce à l'analyse des réponses d'enseignants à un questionnaire d'enquête, que les représentations des enseignants du primaire quant à la dimension culturelle du programme sont très variées, tant du point de vue de la définition de cette dimension culturelle, que de la pédagogie culturelle envisagée par les enseignants (Saint-Jacques *et al.*, 2002). Entre autres, les représentations des enseignants interrogés quant à la culture sont marquées par une bipolarité incluant, d'un côté, la vision d'une culture anthropologique et descriptive, et de l'autre, la vision d'une culture patrimoniale et normative, mais aussi le rejet d'une culture de type élitiste (Saint-Jacques *et al.*, 2002). D'une part, cette recherche documente un aspect important de la pratique enseignante au primaire, mais d'autre part, elle met en lumière des éléments fondamentaux des représentations à plus large échelle : Saint-Jacques et son équipe (2002) soulignent, à juste titre, la grande polysémie du terme *culture* dans la société québécoise actuelle. En effet, l'équipe de chercheurs a observé une grande variation dans la représentation que se font les enseignants de la dimension culturelle du programme d'enseignement au primaire. Si ces résultats concernent une population différente de celle à laquelle nous nous intéressons, ils témoignent néanmoins d'un éclatement que nous avons évoqué à quelques reprises au sujet des contenus culturels que l'école doit transmettre. Pour nous, il s'agit là d'un indice supplémentaire de la pertinence des recherches en éducation s'intéressant aux représentations des enseignants, mais également d'un témoignage concret quant à la difficulté à circonscrire le rôle culturel de l'école, tel que nous l'avons déjà montré à la section 2.1.4.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous expliquons de quelle façon nous avons procédé, concrètement, pour atteindre nos trois objectifs de recherche. Rappelons qu'ils se présentent comme suit : premièrement, nous souhaitons décrire les représentations qu'ont les enseignants de français du niveau collégial de l'objectif ministériel de développement d'un fonds culturel commun chez les élèves. Deuxièmement, nous voulons décrire les représentations qu'ont ces enseignants quant aux directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire des élèves. Enfin, nous voulons décrire ce qui guide les pratiques de sélection des enseignants pour les textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire des élèves, en lien étroit avec les représentations dégagées grâce aux deux objectifs précédents.

3.1 Posture épistémologique et orientations méthodologiques

Avant d'amorcer une description détaillée de la méthodologie que nous avons employée, il nous apparaît important de préciser dans quel courant épistémologique

notre recherche s'inscrit. Ainsi, en tant que jeune chercheuse en éducation, nous adhérons de façon générale à une perspective épistémologique interprétative (Savoie-Zajc, 2011) . Il nous semble en effet que la réalité de l'enseignement du français à l'ordre collégial obéit à des impératifs qui se complètent les uns et les autres, afin de former un ensemble dynamique. Notre intérêt de recherche est de comprendre les relations qui existent dans cette dynamique en considérant tous les éléments d'une situation de recherche donnée, incluant les acteurs de cette situation et le contexte dans lequel ils évoluent (Savoie-Zajc, 2011). Considérant cette posture épistémologique, c'est tout naturellement que notre démarche s'est orientée vers les représentations des enseignants de français ; nous souhaitons décrire les éléments les plus signifiants des représentations des enseignants par rapport à deux éléments précis des devis ministériels, afin de décrire ce qui guide leurs pratiques de sélection pour les textes littéraires à faire lire aux élèves du collégial. Dans une posture interprétative, la description des représentations des enseignants vise à permettre une meilleure compréhension de leurs pratiques, ce que nous souhaitons vivement.

En toute cohérence avec notre posture épistémologique et la nature de l'objet que nous étudions, la présente recherche opte pour une méthodologie mixte à dominance qualitative/interprétative, qui nous permet d'atteindre une compréhension approfondie du phénomène observé, afin de le décrire le plus fidèlement possible (Savoie-Zajc, 2011). Notre recherche vise à décrire le phénomène dans un but pragmatique ; même si des concepts qui semblent abstraits interviennent dans la recherche, par exemple le fonds culturel commun et les représentations, nous désirons orienter notre recherche de manière à ce que les résultats qui en sont issus puissent avoir des applications pratiques dans le milieu éducatif (Savoie-Zajc, 2011). La logique méthodologique qualitative/interprétative est tout indiquée pour l'atteinte, en ce sens, de nos trois objectifs, même si l'intervention limitée d'une analyse quantitative, par exemple pour dénombrer le nombre de répondants ayant des

représentations semblables, a été nécessaire. Ainsi, l'analyse quantitative est utilisée au service de l'analyse qualitative. La complémentarité de ces deux approches méthodologiques nous semble indispensable afin de produire des résultats de recherche qui soient les plus complets possible. En conséquence de ces choix méthodologiques, nous n'avons pas formulé d'hypothèse de recherche avant d'amorcer la collecte des données; ceci confirme le caractère exploratoire de la présente recherche. Notons également que, tel que nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, la recherche scientifique ne s'est pas encore beaucoup penchée précisément sur l'étude des représentations des enseignants de français du niveau collégial quant aux concepts que nous abordons. En résumé, nous avons donc effectué une recherche empirique exploratoire à visée descriptive, qui a adopté une méthodologie mixte à dominance qualitative/interprétative.

3.2 La population étudiée

La population ciblée pour notre recherche est formée des enseignants de français, langue d'enseignement du niveau collégial. Afin de viser une population plus circonscrite, nous avons interrogé des enseignants de l'île de Montréal uniquement. D'une part, la région de Montréal comporte une concentration élevée de cégeps, ce qui en fait une région tout indiquée pour la présente recherche. D'autre part, la nature multiculturelle du milieu social et scolaire montréalais ouvre la porte à l'introduction d'une donnée intéressante à analyser. La diversité culturelle des élèves des collèges montréalais, par rapport à la population de collèges dans d'autres régions du Québec, a pu être mise en relation avec les réponses des enseignants, de façon à déterminer si cette donnée a une influence sur leurs représentations quant aux objets étudiés, et si cela modifie leurs pratiques de sélection des textes littéraires à faire lire en classe.

Notons enfin qu'il s'agit de notre environnement immédiat, il fut ainsi plus aisé de procéder à la collecte des données.

3.2.1 Échantillon et échantillonnage

Pour sélectionner les individus qui constituent les sujets de la recherche, nous avons d'abord voulu procéder à un échantillonnage non probabiliste intentionnel de cas typiques (Gaudreau, 2011). Comme notre recherche vise à établir un portrait global des représentations des enseignants de français du niveau collégial en général, nous souhaitons obtenir les réponses d'enseignants qui constituent des cas typiques dans leur milieu. Ainsi, nous voulions cibler des enseignants de français ayant entre 5 et 20 ans d'expérience en enseignement du français au niveau collégial. Ces balises devaient nous permettre d'éviter les données marginales, puisque nous anticipions que les enseignants ayant peu d'expérience pourraient avoir des représentations qui se distinguent de façon importante de celles de leurs collègues plus expérimentés, de même que ceux qui ont une expérience supérieure à 20 années, dont les représentations pourraient différer sensiblement de celles des enseignants qui ont une carrière plus jeune. Par contre, au fil des semaines pendant lesquelles la collecte des données s'est déroulée, nous avons pris conscience que pour respecter ce critère d'inclusion, nous devions exclure de l'échantillon plusieurs répondants, ce qui en réduisait considérablement le nombre. Nous avons donc décidé de ne plus appliquer ce critère, de manière à maximiser la taille de l'échantillon. D'autre part, néanmoins, nous avons tenté de varier la provenance des enseignants afin de produire une description du plus grand éventail possible de représentations. Ainsi, nous nous sommes efforcée de recruter des enseignants de collèges publics et privés, et qui enseignent dans divers programmes (programmes techniques et préuniversitaires, sciences de la nature, sciences humaines, arts et lettres, etc.).

En somme, en conséquence des choix que nous avons opérés quant à la sélection des participants, les critères d'inclusion des individus pouvant faire partie de notre échantillon se présentent comme suit :

- Enseignants de français, langue d'enseignement au collégial
- Enseignant dans des programmes variés
- Enseignant dans des collèges publics ou privés
- Exerçant leur profession dans un collège de l'île de Montréal

Au final, nous avons donc procédé à un échantillonnage non probabiliste. Concrètement, nous avons d'abord contacté par courriel les responsables de la coordination des départements de français des 9 collèges ciblés sur l'île de Montréal, dont nous présentons la répartition dans le tableau suivant.

Tableau 3.1 – Répartition des établissements d'enseignement collégial

Établissements publics	Établissements privés
6	3

Nous sommes ensuite allée présenter le projet de recherche sur place, aux enseignants, lors de réunions départementales. Dans certains collèges, cette visite n'a pas été possible, de sorte que nous avons dû compter sur la collaboration des responsables de la coordination des départements pour communiquer l'adresse du lien web à toute l'équipe d'enseignants, afin qu'ils aient accès au sondage en ligne.

Grâce à ces critères concernant l'échantillonnage des sujets de la recherche, nous avons produit une description qui pourra fournir une compréhension réaliste quant aux représentations des enseignants de la grande région métropolitaine en ce qui concerne le concept de fonds culturel commun et la sélection des textes littéraires à faire lire en classe de français au collégial. Même si nos résultats ne peuvent

prétendre à une généralisation statistique ou à une représentativité stricte, ce qui aurait nécessité un échantillonnage probabiliste, nous croyons qu'ils peuvent néanmoins fournir des pistes de réflexion pertinentes quant au phénomène étudié.

3.2.2 Les répondants

Après la sollicitation et au terme des deux mois et demi qu'a duré la collecte de données, sur les quelque 225 enseignants sollicités, 36 ont accepté de participer à la recherche en répondant à notre questionnaire, ce qui représente un taux de participation de 16%. De ce nombre, 30 participants ont répondu au questionnaire de façon complète (taux de participation réel : 13,3%). Nous avons dû exclure de notre échantillon les 6 répondants n'ayant pas rempli le questionnaire en entier, notamment parce qu'ils avaient omis les questions ouvertes, qui sont centrales dans notre analyse. Il est à noter que puisque la réponse au questionnaire s'effectuait dans l'anonymat, il nous est impossible de savoir exactement combien de répondants de notre échantillon sont issus de chacun des collèges susmentionnés. Le taux de participation que nous avons obtenu est comparable à celui obtenu par d'autres recherches du même type; notamment par l'étude de Bouhon (2009) sur les représentations des enseignants d'histoire, que nous avons évoquée au chapitre 2 (taux de participation : 14%). La taille de notre échantillon ($n=30$) se distingue toutefois de celle de l'échantillon de Bouhon (2009) ($n=165$), notamment en raison de l'envergure de l'étude que nous réalisons dans le cadre de ce mémoire. Nous soulignons également que le traitement qualitatif de nos données par analyse de contenu, tel que présenté à la section 3.4, justifie un échantillon moins imposant, pour des raisons de faisabilité. D'ailleurs, pour la portion de l'étude de Dezutter et ses collaborateurs (2012) qui reposait sur des entrevues avec des enseignants du collégial, l'échantillon a été limité à 18 répondants, un échantillon dont la taille est comparable au nôtre, bien que l'ensemble de l'enquête de Dezutter et ses collaborateurs (2012) ait été réalisée sur un échantillon bien plus vaste.

Afin de caractériser notre échantillon de répondants plus précisément, l'analyse de la section du questionnaire destinée à faire le portrait sociologique et professionnel des répondants a permis de dégager les données suivantes quant au genre des répondants, à leur expérience et à leur milieu d'enseignement. Ainsi, notre échantillon comporte 21 femmes (70% des répondants) et 9 hommes (30% des répondants). Une proportion égale d'enseignants déclarent travailler dans un milieu « très multiethnique » ou « moyennement multiethnique », à savoir 13 enseignants pour chacune des options (43,3% des répondants pour chaque option), tandis que 4 enseignants (13,3% des répondants) considèrent travailler dans un milieu « peu multiethnique ». La répartition des enseignants entre les milieux public et privé s'établit à 25 enseignants dans le réseau public (83,3%) et 5 enseignants dans le réseau privé (16,7%). Les enseignants sondés ont entre une et 35 années d'expérience en enseignement du français au collégial, pour une moyenne de 8,7 années d'expérience. Le tableau 3.2 illustre la répartition des enseignants selon leur expérience.

Tableau 3.2 – Répartition des enseignants sondés selon le nombre d'années d'expérience

Nombre d'années d'expérience	Nombre de répondants	Pourcentage
1 à 5 années	17	56,7%
6 à 10 années	4	13,3%
11 à 15 années	3	10%
16 à 20 années	3	10%
21 années et plus	3	10%

La forte présence d'enseignants ayant moins de cinq années d'expérience est probablement attribuable au caractère récent de leurs propres études universitaires,

qui a pu accroître leur intérêt envers la présente recherche. Leur récente embauche a aussi pu les motiver à être plus prompts à se questionner sur leurs représentations et leurs pratiques, tel que le requérait la passation du questionnaire. La répartition entre les enseignants ayant entre six et 35 années d'expérience, par ailleurs, est assez équitable, puisqu'on y retrouve, pour chacune des catégories, soit 13,3% ou 10% des enseignants. Quant aux cours dispensés par les enseignants pour le trimestre au cours duquel la collecte de données a eu lieu, la répartition se présente comme suit :

Tableau 3.3 – Répartition des enseignants sondés selon les cours enseignés au trimestre d'hiver 2013

Cours enseignés	Nombre de répondants	Pourcentage
Écriture et littérature (601-101-MQ ou 601-111-MQ)	10	33,3%
Littérature et imaginaire (601-102-MQ)	10	33,3%
Littérature québécoise (601-103-MQ)	8	26,7%
Langue et communication (code de cours variable selon les collèges, code du MELS : 4EFP)	6	20%
Autre	9	30%

Les enseignants qui ont choisi l'option « Autre » ont précisé enseigner divers types de cours de français, notamment les cours de renforcement ou de reprise pour les élèves en difficulté (3 enseignants), des cours de programmes locaux en littérature ou en création littéraire (4 enseignants) et effectuer diverses tâches administratives en plus d'enseigner au trimestre pendant lequel la collecte de données a eu lieu (2

enseignants). Il est à noter que pour cette question, les enseignants pouvaient sélectionner plus d'une réponse, étant donné que la tâche enseignante est parfois répartie entre plusieurs cours différents à dispenser ; ceci explique le nombre de réponses supérieur au nombre de répondants. Par ailleurs, notons que la répartition des répondants entre les trois cours « littéraires » du cursus collégial (601-101-MQ, 601-102-MQ et 601-103-MQ) est assez équitable. En ce qui concerne les programmes dans lesquels sont inscrits les élèves des enseignants sondés, une majorité d'enseignants déclarent observer trop d'hétérogénéité dans leurs classes pour pouvoir se prononcer (60% des répondants).

3.3 La collecte des données

Traditionnellement, les sociologues ont enquêté sur les représentations sociales en menant des entretiens. Il est toutefois possible, pourtant, de recueillir les représentations des individus au moyen de questionnaires (Vergès, 2001), et c'est d'ailleurs depuis un certain temps la technique la plus répandue dans l'étude des représentations sociales (Abric, 1994b). En effet, le questionnaire présente certains avantages qui en font un choix judicieux. Il permet notamment l'introduction de certaines données quantitatives, en plus des données qualitatives. Il réduit également les risques de subjectivité inhérents à la tenue d'entretiens, en plus de permettre une standardisation des thèmes abordés et des réponses des participants (Abric, 1994b). Ainsi, pour toutes ces raisons, afin de recueillir des données concernant les représentations des enseignants, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire d'enquête. Le questionnaire a été conçu spécialement afin de répondre aux objectifs de la présente recherche.

3.3.1 Conception du questionnaire d'enquête

Précédé d'un formulaire d'informations et de consentement, l'ensemble du questionnaire (voir appendice B) est divisé en cinq sections, les sections 2 et 3 débutant par une mise en contexte tirée des devis ministériels, de façon à permettre aux répondants de bien comprendre la signification et le contexte de chacune des questions :

- Section 1 : Identification du répondant
- Section 2 : Fonds culturel commun
- Section 3 : Directives ministérielles pour le choix des textes littéraires
- Section 4 : Sélection des textes littéraires
- Section 5 : Commentaires du participant et remerciements

Chacun des thèmes principaux de la recherche fait ainsi l'objet d'une section, de façon à faciliter l'organisation du recueil des représentations des enseignants, en cohérence avec nos objectifs de recherche. Cette division en sections, de même que la variété des questions proposées aux répondants, apparaît être favorable à l'activité des personnes interrogées, afin de permettre et valoriser leur démarche personnelle, même à l'intérieur du cadre relativement strict d'un questionnaire (Abric, 1994b).

Le questionnaire d'enquête a été élaboré à partir d'éléments issus de notre cadre théorique, présenté au chapitre deux du présent mémoire, tout d'abord en regard des particularités de l'étude des représentations, mais également en tenant compte des éléments théoriques retenus quant aux objets comme la culture, le corpus et la littérature. Pour ces éléments, soulignons que les travaux de Dumont (1968), Zakhartchouk (1999), Falardeau et Simard (2007), Lahire (2004), Roy (2000) et Simard (2004) nous ont été particulièrement utiles.

Les travaux de Abric (2003b) nous ont permis d'orienter la formulation et la présentation de la plupart des questions. Dans un premier temps, nous nous sommes inspirée de la technique de l'évocation hiérarchisée (Abric, 2003b) afin de composer la toute première question du sondage. Bien que, tel que nous l'avons spécifié au chapitre deux, nous ne souhaitions pas détailler notre description des représentations des enseignants sondés jusqu'à une description précise des structures de leurs représentations (noyau et éléments périphériques), nous avons dû, pour la conception de notre questionnaire d'enquête et en respect des méthodes d'investigation des représentations sociales exposées entre autres par Abric (2003b) et Jodelet (1997), tenir compte de la conception structurée des représentations. En effet, toutes les composantes des représentations n'ont pas la même importance, elles sont hiérarchisées en un ensemble cohérent (Abric, 2003a) dont il faut nécessairement tenir compte. Ainsi, pour être en mesure d'observer cette hiérarchisation, nous avons élaboré une première question inspirée de l'évocation hiérarchisée (question 2.1). Pour les besoins logistiques de la passation de notre questionnaire, nous avons cependant regroupé en une seule étape les deux phases explicitées par Abric (2003a), à savoir la phase d'association libre et la phase de hiérarchisation. Ainsi, la question 2.1 de notre questionnaire se lit comme suit :

Quels sont les trois termes (mots ou groupes de mots) qui, pour vous, sont spontanément associés au concept de *fonds culturel commun*?
Veuillez écrire les termes selon l'ordre d'importance dans lequel vous les placerez, allant du plus important (1) au moins important (3).

Chaque répondant doit donc classer sa production de termes au moment même de cette production. Cette question a pour but de faire émerger les éléments de définition du fonds culturel commun qui sont centraux dans les représentations des répondants.

Dans un deuxième temps, toujours en nous appuyant sur les travaux de Abric (2003a), nous avons composé un certain nombre de questions inspirées des questionnaires de caractérisation (questions 2.4A, 2.4B, 3.2A, 3.2B et 3.2C). Pour ces questions, les répondants doivent lire trois énoncés en lien avec le fonds culturel commun et en lien avec les directives ministérielles relatives aux choix de corpus. Ils doivent ensuite se positionner et sélectionner l'énoncé qui correspond le plus à leurs convictions et celui qui y correspond le moins. Ainsi, il ne s'agit pas exactement de *caractériser* l'objet mentionné dans la question, tel que Vergès (2001) l'explique, mais davantage d'amener les répondants à prendre position par rapport à des énoncés de principes concernant les directives ministérielles pour les choix de corpus et le concept de fonds culturel commun dans la formation collégiale.

Pour Abric (2003b), les deux techniques dont nous nous sommes inspirée pour concevoir ces deux premiers types de questions, l'évocation hiérarchisée et la caractérisation, seraient les deux outils les plus efficaces pour recueillir à la fois le contenu et l'organisation des représentations sociales des individus (Bouhon, 2009).

Outre ces questions inspirées de techniques spécifiques d'investigation des représentations sociales, nous avons également conçu quelques questions à réponses ouvertes (questions 2.2, 2.3, 3.1A, 3.1B et 3.1C). En effet, puisque les représentations sociales « circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées par les messages [...] » (Jodelet, 1997 : 48), il apparaît que c'est par les productions discursives des individus que l'on peut accéder à leurs représentations (Abric, 1994a). Ainsi, les questions à réponses ouvertes permettent aux enseignants répondant au questionnaire de rédiger des réponses sous la forme de courts paragraphes explicatifs, sans aucune contrainte.

Enfin, la dernière étape du questionnaire d'enquête (question 4.3) prend la forme d'une question à choix de réponses en échelles de Likert. Pour cette question, notre

but était d'identifier les items ayant de l'importance ou non pour les enseignants au moment de choisir les textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire de leurs élèves. Pour élaborer les 15 items de la liste, nous nous sommes appuyée sur les résultats d'enquête précédemment obtenus par Dezutter et son équipe (2007) à ce sujet, de même que sur les finalités de l'enseignement de la littérature élaborées par Richard (2004), que nous avons présentés au chapitre deux de ce mémoire. Pour chacun des items, les répondants devaient sélectionner le degré d'importance correspondant à leur opinion, à savoir *Très important*, *Important*, *Peu important* ou *Pas du tout important*. Cette dernière question vise principalement à documenter les pratiques des enseignants, que nous souhaitons mettre en relation avec les représentations recueillies grâce aux questions présentées ci-haut.

3.3.2 Validation du questionnaire d'enquête

Avant d'être utilisé, le questionnaire a préalablement été éprouvé grâce à une étape de validation par un petit groupe d'enseignants de français de quatrième et cinquième secondaires. Ce pilote a été réalisé auprès d'enseignants du secondaire dans le but de ne pas épuiser la banque d'éventuels répondants de notre échantillon ciblé. Notons également que les enseignants du deuxième cycle du secondaire sont ceux qui se rapprochent le plus de la population à laquelle nous nous intéressons, à savoir les enseignants de français du niveau collégial.

L'étape de validation s'est déroulée sous la forme d'entretiens métacognitifs réalisés avec deux petits groupes d'enseignants. Le premier groupe était formé de quatre enseignantes de quatrième secondaire, dont deux œuvrent dans des écoles secondaires privées. Le second groupe était formé de deux enseignants de quatrième et cinquième secondaire, un homme et une femme, œuvrant tous les deux dans une école secondaire publique. Tous les six enseignent sur l'île de Montréal.

Pour réaliser l'étape de validation, nous avons utilisé des versions imprimées du questionnaire afin d'en faciliter la passation et les échanges avec les répondants. Lors des deux séances, le même processus a été répété. Nous avons tout d'abord présenté le projet de recherche aux enseignants, nous avons lu avec eux les formulaires d'informations et de consentement, puis nous leur avons laissé le temps requis pour répondre aux questions. Pendant cette étape, nous étions disponible pour répondre aux éventuelles interrogations des répondants. Après la passation du questionnaire, nous avons procédé à des entretiens métacognitifs de groupe. Pour chacune des questions, les répondants expliquaient d'abord ce qu'ils avaient compris de la question, puis ils lisaient ensuite leurs réponses en les explicitant au besoin.

Au terme de ces entretiens, nous avons identifié quels éléments devaient être modifiés dans le questionnaire d'enquête, dans le but d'en faire un outil facile d'utilisation et efficace. Nous avons entre autres modifié la formulation de certaines questions, ajouté des choix de réponses pour certaines questions et ajusté l'espace disponible pour les réponses. Ajoutons enfin que la version finale du questionnaire a été validée et approuvée par la directrice de recherche.

3.3.3 Mode de diffusion du questionnaire d'enquête

Le questionnaire d'enquête a été distribué aux enseignants répondants par le biais du logiciel en ligne Survey Monkey (<http://fr.surveymonkey.com>). Les enseignants ont préalablement été contactés sur le terrain, directement dans les cégeps, à l'occasion de visites ayant pour but de présenter notre projet de recherche aux départements de français des collèges, ou par courriel, tel que mentionné dans la section 3.2.1. Nous avons remis un coupon aux enseignants, en mains propres ou par courriel, où figuraient les informations clés de la recherche ainsi qu'un hyperlien leur permettant d'accéder au questionnaire en ligne, à partir de leur ordinateur personnel. Le recours à la plateforme de diffusion électronique Survey Monkey permettait aux répondants

de remplir le questionnaire au moment qui leur convenait, dans l'endroit de leur choix, et d'y consacrer le temps qu'ils voulaient. Les contraintes liées à la logistique de passation du questionnaire ont ainsi été significativement allégées, puisque nous n'avons pas eu à nous déplacer afin de distribuer et récolter les questionnaires ni à mobiliser les enseignants répondants dans un endroit spécifique à un moment en particulier, exception faite de la visite explicative préalable.

Notons enfin que le logiciel Survey Monkey propose entre autres une sécurité accrue, des fonctionnalités adaptées à nos objectifs de recherche, de même qu'une assistance web continue. En somme, le logiciel Survey Monkey facilite le travail de collecte de données, c'est pourquoi nous avons choisi de l'utiliser.

3.4 Le traitement des données recueillies

Dans le cadre de la présente recherche, le savoir que nous souhaitons faire émerger des données recueillies est une description réaliste des représentations qui guident les pratiques des enseignants concernant deux éléments en particulier, c'est-à-dire le concept de fonds culturel commun et les directives pour la sélection des textes littéraires à faire lire en classe de français au collégial. Dans cette optique, nous avons opté pour les modes d'analyse de données que nous présentons ci-après.

En premier lieu, nous avons procédé à une analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes et à la question d'évocation hiérarchisée. Nous avons effectué une analyse de contenu (Bardin, 2007) afin de coder les réponses des enseignants, de manière à en dégager du sens en les regroupant et en les contrastant. Cette analyse a été nécessaire pour les questions 2.1, 2.2, 2.3, 3.1A, 3.1B et 3.1C. Pour procéder au

codage des réponses des enseignants, nous avons tout d'abord, pour chacune des questions, élaboré des catégories fixes issues de notre cadre théorique. À titre d'exemple, le tableau 3.4 présente quelques catégories fixes utilisées pour le codage de la question 2.2 :

Tableau 3.4 – Exemples de codes de catégories fixes utilisés pour coder les réponses à la question 2.2 : « Pour vous, en tant qu'enseignant de français, langue d'enseignement et littérature, quel est votre rôle quant à la finalité *acquisition d'un fonds culturel commun*, telle qu'énoncée dans le Programme? »

Codes	Signification	Références
PASS	Rôle de passeur culturel de l'enseignant, transmission, enseigner, démocratiser, rendre disponible la culture. Médiation culturelle. Aider les étudiants.	Zakhartchouk (1999)
DEVEL	Développement, épanouissement de l'humain, aspiration suprême de l'individu. Compétences, esprit critique en développement. Culture seconde. Être culturel. Capacité d'appréhender le monde actuel grâce au contact avec la culture. Construire son rapport au monde et à la culture.	Chombart de Lauwe (1970), Dolot (1990), Dumont (1968), Zakhartchouk (1999)
IMP	Importance, nécessité que l'école transmette la culture, un éclairage sur le passé, un héritage. Caractère primordial de la chose.	Simard (2004), Forquin (1989)

Des catégories émergentes ont également été nécessaires et sont issues des réponses des répondants. Ainsi, tel que Gaudreau (2011) le recommande, ce corpus de réponses a été analysé une première fois de façon verticale, chaque réponse une à la fois, puis de façon transversale, en comparant les réponses entre elles. L'analyse verticale des données a fait l'objet d'un contrecodage complet, effectué par une collègue étudiante à la maîtrise, spécialisée dans la lecture littéraire, de même que par notre directrice de recherche, qui détient une expertise attestée en termes de recherche qualitative. Pour l'ensemble des données analysées, le taux d'accord

interjuges a été, en moyenne, de 95,1%. Des mesures de dénombrement et de tendances centrales ont ensuite été effectuées afin de regrouper les répondants ayant donné des réponses semblables ou apparentées.

Pour certaines questions, nous avons dû procéder à un traitement des données spécifique afin d'analyser, toujours selon une analyse de contenu, les réponses des enseignants. Ainsi, pour la question 2.1, inspirée de la méthode de l'évocation hiérarchisée, les termes cités par les enseignants ont été analysés une première fois dans leur intégralité. Ensuite, une deuxième analyse a porté exclusivement sur les termes placés en première position hiérarchique par les enseignants, en suivant la même méthode de codage. Pour les questions 2.2, 2.3, 3.1A, 3.1B et 3.1C, une première analyse des réponses des enseignants nous a permis de départager leurs réponses selon qu'elles étaient associées à des représentations positives, négatives, mitigées ou neutres des éléments présents dans les questions. À cette première analyse, une seconde s'est ajoutée, pour toutes les questions précitées. Cette analyse plus approfondie a pris une forme différente pour chacune des questions. Pour la question 2.2, les réponses des enseignants ont été regroupées par thématiques principales, suivant les tendances globales de leurs propos. La même chose a été faite pour les réponses à la question 2.3, afin de regrouper les réponses des enseignants selon leurs similarités. Pour les questions 3.1A, 3.1B et 3.1C, nous avons dû procéder à une deuxième étape d'analyse qui considérait l'ensemble des réponses à ces trois questions. Comme aucune contrainte ne limitait les réponses des enseignants à ces questions, nous avons observé que certaines d'entre elles se recoupaient ou déviaient parfois du sujet de la question précise. Ainsi, afin de procéder à une analyse des trois éléments que nous avons ciblés dans les questions (3.1A : effets des directives sur les enseignants; 3.1B : effets des directives sur les élèves; 3.1C : effets des directives sur le contenu des cours) nous avons regroupé les réponses, lors de notre analyse de contenu, de manière à faire ressortir et à organiser

les éléments de réponses les plus porteurs de sens. Les éléments de réponses qui se rapportaient à l'un ou l'autre des trois aspects ont été regroupés et analysés séparément pour chacun des aspects.

En deuxième lieu, pour les questions comportant des choix de réponses (questions 1.3, 1.4.1, 1.4.2, 1.5, 2.4A, 2.4B, 3.2A, 3.2B, 3.2C, 4.2 et 4.3) nous avons procédé à une analyse quantitative des données grâce à des statistiques descriptives (Gaudreau, 2011). Ces statistiques, une fois analysées, nous ont permis de décrire le phénomène étudié, en quantifiant les réponses des enseignants au moyen de fréquences, de pourcentages et de mesures de tendances centrales, entre autres (Gaudreau, 2011). Pour la question 4.3, vu la nature des choix de réponses (liste d'éléments et échelle de Likert), nous avons dû procéder à une analyse quantitative particulière. Afin d'analyser les réponses des enseignants à cette question de manière collective, nous avons attribué un score à chaque élément en fonction du nombre de répondants qui l'ont choisi dans chacune des options d'importance. Ainsi, pour chaque sélection de l'option *Très important*, nous avons attribué 3 points à l'élément; pour chaque sélection de l'option *Important*, nous avons attribué 2 points à l'élément; pour chaque sélection de l'option *Peu important*, nous avons attribué 1 point à l'élément. Nous n'avons attribué aucun point pour les sélections de l'option *Pas du tout important*. En additionnant l'ensemble des points obtenus par chacun des éléments, un score final a été obtenu, ce qui nous a permis de connaître, pour chacun des éléments de la liste, quelle est leur importance relative.

Une fois ces étapes d'analyse des données complétées, nous avons mis au point une description des représentations qu'ont les enseignants de français du niveau collégial de l'île de Montréal du concept de fonds culturel commun et des directives ministérielles concernant le choix de corpus, de façon à décrire ce qui guide leurs pratiques de sélection pour les textes littéraires à mettre au programme de lecture

obligatoire de leurs élèves. Nous présentons cette description détaillée au chapitre 4 de ce mémoire, pour poursuivre, au chapitre 5, avec une discussion des résultats.

3.5 Considérations éthiques

Concernant la déontologie, mentionnons d'abord que, comme notre recherche s'intéresse à une population constituée d'adultes exclusivement, le consentement a été fourni par les répondants eux-mêmes. Au moment où ils ont accédé au questionnaire en ligne, ils ont automatiquement été dirigés vers le formulaire d'informations et de consentement. Après la lecture de ces informations et consignes, ils ont dû cocher une case d'acceptation en guise de signature électronique, ce qui leur a ensuite permis d'accéder aux premières questions de l'enquête. Si, à la lecture du formulaire de consentement, les participants préféraient se retirer de la recherche, ils pouvaient cocher la case correspondante, ce qui avait pour effet de leur faire quitter le questionnaire en ligne et d'interrompre leur participation. Les participants étaient également libres de quitter le questionnaire à tout moment lors de la passation, ou encore de ne pas répondre à toutes les questions.

En ce qui a trait à la confidentialité des réponses des participants et à leur anonymat, la plateforme de diffusion Survey Monkey nous permet de garantir le respect des données confidentielles. D'abord, l'identité des répondants n'est à aucun moment connue : les enseignants participants ont accédé au logiciel en ligne sans s'identifier, ni au moyen de leur nom ni au moyen de leur adresse de courriel. Seuls quelques détails destinés à dresser un portrait professionnel et sociologique des répondants étaient requis, puisque nous avons besoin de connaître ces informations pour analyser les données. Ces informations ne permettent en aucun temps de relier les réponses à l'identité des participants, qui demeure donc inconnue, protégeant ainsi

l'anonymat des répondants de même que la confidentialité de leurs réponses aux questions.

3.6 Portée et limites de la recherche

Considérant l'ensemble des dispositions méthodologiques de notre recherche, nous pouvons identifier les principales retombées et limites de notre démarche scientifique.

3.6.1 La portée de la recherche

Notre recherche aura comme portée principale l'exploration d'un objet de recherche qui est, à notre connaissance, encore peu étudié par le domaine scientifique : les représentations des enseignants de français du niveau collégial. Bien que les recherches sur les représentations des enseignants soient en augmentation dans les dernières années, tel que nous l'avons souligné au chapitre deux, les enseignants du niveau collégial n'ont pas été spécifiquement étudiés sous cet angle. En effet, la population des enseignants de français de l'ordre collégial n'a fait l'objet que de peu de recherches dans les dernières années. À notre connaissance, seule l'équipe de Dezutter (2012) a récemment consacré une partie d'une vaste enquête sur les pratiques reliées aux œuvres littéraires à ces enseignants. Conséquemment, nous espérons que cette recherche permettra une meilleure compréhension de cette population méconnue, en l'occurrence une meilleure compréhension de ce qui guide leurs pratiques de sélection pour les textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire de leurs élèves.

3.6.2 Les limites de la recherche

Comme nous l'avons évoqué dans la section 3.2.1, les résultats qui ont été dégagés de l'analyse des données récoltées par notre recherche ne sont pas généralisables, dû notamment à la technique d'échantillonnage non probabiliste que nous avons utilisée et au nombre de répondants relativement peu élevé. Ainsi, la description à laquelle nous sommes parvenue concernant les représentations et les pratiques des enseignants n'est pas généralisable à toute la population des enseignants de français du niveau collégial du Québec. Elle est néanmoins réaliste et représentative de l'échantillon spécifique d'enseignants qui ont participé à la recherche.

Parmi les autres biais possibles, mentionnons que notre recherche comporte des limites liées au questionnaire d'enquête utilisé : des questions ont pu être ambiguës ou manquer de clarté, malgré la validation préalable de l'instrument de recherche. Notons, à ce titre, que l'utilisation des termes « œuvre littéraire » et « texte littéraire » dans le questionnaire a pu entraîner une certaine confusion dans l'esprit des répondants quant à l'objet investigué, puisque l'on sait que les enseignants du collégial travaillent à la fois à partir d'œuvres littéraires intégrales que d'extraits de textes littéraires. L'utilisation du questionnaire entraîne également une absence d'interaction entre les répondants et la chercheuse : les entretiens auraient permis de relancer des questions, de préciser la pensée du répondant, ce que ne permet pas le questionnaire. L'emploi du questionnaire s'avère d'ailleurs quelque peu délicat, malgré ses avantages logistiques : même si le questionnaire a été élaboré en fonction du cadre théorique et des recommandations de Abric (2003a), il n'est pas assuré que les questions interrogent de façon exhaustive toutes les représentations des enseignants liées au fonds culturel commun et au choix des textes littéraires à mettre au programme de lecture. En outre, notre questionnaire ne permet pas d'identifier la source des représentations des enseignants quant aux sujets abordés, ce qui constitue une limite signifiante dans notre interprétation des résultats obtenus. D'ailleurs

l'interprétation des résultats a donné naissance à beaucoup de nouvelles interrogations et à un certain nombre de nuances quant au phénomène étudié, ce qui laisse entrevoir la nécessité de mener d'autres recherches afin de poursuivre le développement des connaissances au sujet des représentations des enseignants quant aux objets concernés par notre recherche. Par exemple, la relation entre les représentations des enseignants et leurs pratiques effectives, en classe, c'est-à-dire les tâches associées à la lecture de textes littéraires, n'a pas été prise en compte. Les limitations de la recherche que nous avons menée sont mises en évidence par tous ces questionnements nouveaux, que nous abordons dans la discussion des résultats.

Les enseignants qui ont participé à notre étude peuvent également être à la source de biais. En effet, les répondants ne sont pas à l'abri de la désirabilité sociale : il n'est pas exclu que leurs réponses puissent avoir été influencées par leur désir de plaire à la chercheuse, ou encore de donner une image d'eux-mêmes qui leur paraît la plus positive possible, en donnant de « bonnes réponses ». Par ailleurs, le nombre relativement restreint de répondants que nous avons obtenus est une limite concrète de notre recherche, tel que nous l'avons évoqué précédemment, et s'explique par plusieurs facteurs. Mentionnons tout d'abord que la réalité de la tâche d'enseignement, que nous connaissons grâce à notre expérience professionnelle, tolère parfois mal les tâches supplémentaires et superflues, et ceci est d'autant plus vrai dans le contexte post grève étudiante auquel les cégeps ont fait face au moment de notre collecte de données. Le temps requis pour la réponse à notre questionnaire (environ 30 à 45 minutes) a donc pu décourager un certain nombre d'enseignants à en entreprendre la passation. Le mode de diffusion et de passation du questionnaire, sur plateforme en ligne, a également pu limiter le nombre de répondants; nous aurions probablement pu avoir davantage de répondants par des rencontres planifiées avec des enseignants, pendant lesquelles ils auraient eu du temps pour la passation du questionnaire, mais cela aurait nécessité une logistique plus complexe que nous

avons choisi de ne pas mettre en place. Enfin, le nombre, la nature et l'ordre des questions ouvertes dans notre questionnaire (les premières questions nécessitaient des réponses personnelles requérant une certaine réflexion) ont pu décourager certaines personnes à poursuivre leur passation, elles ont donc pu mettre fin à leur participation dès la lecture de ces questions. Outre la taille restreinte de notre échantillon, soulignons que l'hétérogénéité de ses composantes a pu introduire un biais supplémentaire dans notre enquête. En effet, nous avons relevé une présence importante d'enseignants ayant peu d'expérience (moins de cinq années), qui constituent plus de la moitié de l'échantillon. Il pourrait être intéressant, par ailleurs de se questionner sur les motifs qui expliquent l'empressement des jeunes enseignants à participer à une telle enquête et, à l'inverse, la réticence des enseignants chevronnés à se prêter à l'exercice.

Une autre source de biais potentielle à mentionner concerne l'analyse qualitative/interprétative des données. En utilisant ce type d'analyse des données, il n'est pas exclu que la chercheuse ait vu, dans les réponses des participants, ce qu'elle souhaitait y voir, en fonction de ses anticipations. Soulignons que la grande diversité des réponses obtenues grâce au questionnaire pose un risque de biais supplémentaire, puisque l'interprétation des réponses des enseignants comprend une nécessaire part de subjectivité, que nous avons toutefois pris garde de minimiser. Néanmoins, le contrecodage des données a pu contribuer à atténuer ce phénomène.

Enfin, soulignons que nous aurions pu affiner notre recherche en tenant compte de la diversité des sources de textes littéraires utilisées par les enseignants de français du collégial. La recherche effectuée ne prend pas en compte le recours aux anthologies, bien que Babin et ses collaborateurs (2011) aient montré que ce phénomène est très courant. Nous avons fait de choix de laisser cet élément de côté pour des raisons de faisabilité, mais il eût été pertinent de s'y intéresser également.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats que nous avons obtenus à la suite de l'analyse des réponses des 30 participants à notre questionnaire d'enquête. Tel que présenté dans le troisième chapitre, les questions ont fait l'objet, selon le cas, d'une analyse grâce à une analyse de contenu systématique combinée à des statistiques descriptives ou à des statistiques descriptives uniquement.

La présentation des résultats que nous avons obtenus est organisée ci-après en fonction de nos trois objectifs de recherche, qui s'articulent comme suit :

1. Décrire les représentations qu'ont les enseignants de l'objectif ministériel de développement d'un fonds culturel commun chez les élèves.
2. Décrire les représentations qu'ont les enseignants des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire des élèves.
3. Décrire ce qui guide les pratiques de sélection des enseignants pour les textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire des élèves.

4.1 Représentations de l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun

La première section de notre questionnaire visait à connaître les représentations des enseignants sondés quant à l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun énoncé dans le *Programme de formation générale collégiale* (MELS, 2011), de manière à atteindre notre premier objectif de recherche.

4.1.1 Définition du concept fonds culturel commun selon les enseignants sondés

Pour la composante *fonds culturel commun* de notre recherche, tout d'abord, l'analyse des réponses à la question 2.1 « Quels sont les trois termes (mots ou groupes de mots) qui, pour vous, sont spontanément associés au concept de *fonds culturel commun*? » a permis de révéler la définition que les enseignants font du concept de fonds culturel commun dans leurs représentations. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 4.1⁸. Pour chaque code, il est spécifié combien d'enseignants ont mentionné au moins un terme relié à ce code, de même que la proportion de l'échantillon que cela représente. Des exemples de termes cités par les répondants sont également présentés⁹.

⁸ Les réponses complètes des enseignants, pour la question 2.1, sont présentées à l'appendice C.

⁹ Pour les tableaux de ce chapitre, il importe de mentionner qu'un même enseignant peut être associé à plusieurs codes d'analyse, ce qui explique que le total de la colonne « Nombre de répondants » puisse excéder la taille de l'échantillon (n=30). Ceci est valable pour tous les tableaux de ce chapitre, à l'exception des tableaux 4.2, 4.6, 4.10, 4.12 et 4.14.

Tableau 4.1 – Codes associés aux termes cités par les enseignants dans leur définition du concept de fonds culturel commun

Codes	Nombre de répondants	%	Exemples de termes cités par les enseignants
Héritage issu du passé	20	66,7	<ul style="list-style-type: none"> • Notions historiques de base (R3, Q2.1) • Contexte historique (R5, Q2.1) • Mémoire (R12, Q2.1)
Littérature	14	43,3	<ul style="list-style-type: none"> • Littérature (R2, Q2.1) • Auteurs (R8, Q2.1) • Classiques (R4, Q2.1)
Culture générale	13	43,3	<ul style="list-style-type: none"> • Culture générale (R2, Q2.1) • Culture (au sens large) (R15, Q2.1) • Compréhension de la culture actuelle (R11, Q2.1)
Aspect collectif et commun de la culture	11	36,7	<ul style="list-style-type: none"> • Citoyenneté (R7, Q2.1) • Vivre en société (R25, Q2.1) • Bagage partagé (R30, Q2.1)
Développement de l'individu	10	33,3	<ul style="list-style-type: none"> • Développer un esprit critique (R11, Q2.1) • Former la personne (R29, Q2.1)
Productions artistiques	8	26,7	<ul style="list-style-type: none"> • Art (R1, Q2.1) • Productions artistiques (R11, Q2.1)
Aspect linguistique de la culture	7	23,3	<ul style="list-style-type: none"> • Langue (R1, Q2.1) • Langue française (R14, Q2.1)
Territorialité ¹⁰ québécoise de la culture	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte littéraire québécois (R14, Q2.1) • Québécoise (R22, Q2.1)
Richesse, diversité de la culture	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • Richesse (R17, Q2.1)
Territorialité française de la culture	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • Française (R22, Q2.1)
Caractère primordial de la culture	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • Devoir (R12, Q2.1)

Ainsi, une majorité d'enseignants (n=20, 66,7% de l'échantillon) ont mentionné des termes reliés à la dimension de l'héritage issu du passé, tels que *notions historiques*

¹⁰ Dans ce mémoire, nous utilisons le terme « territorialité » au sens géographique.

de base (R3, Q2.1), *contexte historique* (R5, Q2.1) et *mémoire* (R12, Q2.1). Pour ces enseignants, le fonds culturel commun est donc, entre autres, constitué d'éléments culturels issus du passé. Une assez large part des répondants, près de la moitié d'entre eux (n=14), ont évoqué la littérature dans les trois termes représentant leur définition personnelle du fonds culturel commun, en mentionnant entre autres *littérature* (R2, Q2.1), *auteurs* (R8, Q2.1) ou *classiques* (R4, Q2.1). Pour une part pratiquement équivalente d'enseignants (n=13), la culture générale a été évoquée, par des termes tels que *culture générale* (R2, Q2.1), *culture (au sens large)* (R15, Q2.1) et *compréhension de la culture actuelle* (R11, Q2.1). Même si ces enseignants ont évoqué l'aspect plus large de la culture générale, la plupart ont également évoqué, dans leurs réponses à la question 2.1, des éléments de précisions appartenant aux codes *littérature* et *héritage issu du passé*, entre autres. Cette figure de combinaison a été la plus fréquente dans l'échantillon.

L'aspect collectif de la culture a été évoqué par un certain nombre de répondants (n=11), qui ont mentionné des termes comme *citoyenneté* (R7, Q2.1), *vivre en société* (R25, Q2.1) et *bagage partagé* (R30, Q2.1) afin d'exprimer leur vision de l'aspect *commun* du fonds culturel commun. Il est à noter que la majorité des enseignants (n=19) n'a pas évoqué la composante collective du fonds culturel commun dans la définition du concept qui était demandée. Un certain nombre de répondants, le tiers d'entre eux, a évoqué le développement de l'individu comme composante du fonds culturel commun (n=10), grâce à des termes tels que *développer un esprit critique* (R11, Q2.1) et *former la personne* (R29, Q2.1), une représentation de la culture que nous associons à l'être culturel de Zakhartchouk (1999). Quelques enseignants (n=8) ont évoqué le thème des productions artistiques (autres que la littérature) comme composantes du fonds culturel commun : *art* (R1, Q2.1), *productions artistiques* (R11, Q2.1). Pour 7 enseignants, la dimension linguistique de la culture à transmettre fait partie du fonds culturel commun,

puisqu'ils mentionnent : *langue* (R1, Q2.1) et *langue française* (R14, Q2.1), témoignant ainsi de leur représentation qu'une culture donnée s'inscrit dans une langue en particulier.

La question de la territorialité du fonds culturel commun a été évoquée par peu de répondants. Trois enseignants ont fait mention d'une territorialité québécoise : *connaître la littérature québécoise* (R11, Q2.1), *contexte littéraire québécois* (R14, Q2.1) et *québécoise* (R22, Q2.1), dont un qui a également évoqué la territorialité française de la littérature faisant partie du fonds culturel commun à transmettre au niveau collégial : *française* (R22, Q2.1).

Enfin, à deux reprises, des enseignants ont attribué des caractéristiques au fonds culturel commun dans leur définition du concept, soulignant sa *richesse* (R17, Q2.1) et évoquant le caractère primordial de sa transmission par la notion de *devoir* (R12, Q2.1).

Dans une seconde analyse, nous avons observé uniquement le premier terme évoqué par les répondants, ce qui permet d'avoir un point de vue différent sur les représentations des enseignants quant au concept de fonds culturel commun, en raison de l'effet de la hiérarchisation des termes associés (Abric, 2003b). Le tableau 4.2 présente un dénombrement de la fréquence de ces codes en première position hiérarchique.

Tableau 4.2 – Codes associés aux termes cités par les enseignants en première position dans leur définition du fonds culturel commun

Codes	Nombre de répondants
Héritage issu du passé	9
Culture générale	7
Littérature	7
Aspect linguistique de la culture	3
Aspect collectif et commun de la culture	2
Développement de l'individu	2
Productions artistiques	2
Territorialité québécoise de la culture	1

Ainsi, en première position hiérarchique, la plus large part des enseignants (n=9) mentionne l'héritage issu du passé. Pour une part égale d'enseignants (n=7), c'est la culture générale et la littérature qui ont été évoquées en première position. L'aspect linguistique de la culture a été cité en première position par peu de répondants (n=3). Seuls quelques enseignants ont énoncé en première place des termes reliés à l'aspect collectif de la culture (n=2), au développement de l'individu (n=2), aux productions artistiques (n=2) ou à la territorialité québécoise de la culture (n=1).

Ainsi, en somme, l'héritage issu du passé et la littérature semblent occuper une place importante dans la représentation que les enseignants ont du fonds culturel commun. Les enseignants sondés évoquent également, dans une assez grande proportion, la culture générale comme élément important associé au fonds culturel commun. L'aspect collectif et partagé du fonds culturel commun, s'il est mentionné par 11 enseignants, n'est pourtant pas aussi important que les composantes précédemment citées, à savoir l'héritage issu du passé, la littérature et la culture générale, puisqu'il est mentionné par un nombre d'enseignants moins élevé en valeur absolue, mais surtout parce qu'il est évoqué par un très petit nombre d'enseignants (n=2) comme premier terme hiérarchique dans leur définition du fonds culturel commun. Ceci

indique que pour la vaste majorité des enseignants, la dimension commune du fonds culturel commun n'apparaît pas comme la caractéristique principale du concept. Il est également à noter que la territorialité d'appartenance du fonds culturel commun, qu'elle soit québécoise ou française, à ce stade-ci, n'est que peu évoquée par les répondants.

4.1.2 Rôle de la formation collégiale en ce qui concerne le fonds culturel commun

En plus de leur définition du concept de fonds culturel commun, nous avons voulu connaître les représentations des enseignants en ce qui concerne le rôle de la formation collégiale dans la transmission culturelle, plus précisément quant à leur rôle et quant au rôle du cours de français en ce qui concerne l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun.

4.1.2.1 Rôle des enseignants

Nous avons tout d'abord posé aux enseignants la question 2.2 « Pour vous, en tant qu'enseignant de français, langue d'enseignement et littérature, quel est votre rôle quant à la finalité *acquisition d'un fonds culturel commun*, telle qu'énoncée dans le Programme? ». L'analyse des réponses a permis de dégager trois thèmes majeurs dans leurs représentations du rôle des enseignants et de la formation collégiale dans le fonds culturel commun : 1) la *nature* des objets d'enseignement reliés à l'aspect culturel à transmettre (cela inclut des connaissances et des compétences, qui peuvent faire l'objet d'un enseignement en classe de français), 2) la *façon* de procéder à la transmission culturelle et 3) les *raisons* qui motivent la transmission culturelle. Ces trois thèmes ont été évoqués par les répondants dans des proportions variables. Ainsi, une analyse distincte de ces trois thèmes permet d'apprécier l'importance relative de chacun d'entre eux au sein des réponses

récoltées. Les tableaux 4.3, 4.4 et 4.5 présentent chacun des thèmes et les codes auxquels les réponses des enseignants se rapportent, et mentionnent le nombre de répondants les ayant évoqués, de même que la proportion de l'échantillon que cela représente, pour chacun des thèmes. Des extraits des réponses des enseignants qui sont associées aux codes sont également présentés à titre d'exemple¹¹.

Tableau 4.3 – Représentations des enseignants de leur rôle quant à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun : thème 1) *Nature* des objets d'enseignement culturels

Codes (Objets d'enseignement liés à...)	Nombre de répondants	%	Exemples
Littérature, lecture	21	70	<ul style="list-style-type: none"> • faire lire les étudiants (R2, Q2.2) • présenter un panorama de productions littéraires variées (R7, Q2.2) • des œuvres littéraires (R22, Q2.2)
Héritage issu du passé	14	46,6	<ul style="list-style-type: none"> • je dois leur transmettre un héritage culturel (R22, Q2.2) • courants de pensée majeurs qui ont marqué l'Occident (R23, Q2.2) • un point de vue historique (R28, Q2.2)
Culture générale	11	36,7	<ul style="list-style-type: none"> • explorer les différents domaines culturels (R18, Q2.2) • la culture actuelle (R9, Q2.2)
Développement individuel de l'humain	9	30	<ul style="list-style-type: none"> • pour qu'ils puissent trouver leur propre individualité dans la société (R9, Q2.2) • les amener à développer leur capacité de (se) comprendre (R13, Q2.2)
Mention de la territorialité québécoise de la culture à transmettre	8	26,7	<ul style="list-style-type: none"> • panorama de la littérature [...] québécoise (R20, Q2.2) • grandes bases culturelles de chez nous (R18, Q2.2) • littérature québécoise (R15, Q2.2)

¹¹ Les réponses complètes des enseignants, pour la question 2.2, sont disponibles à l'appendice D.

Mention de la territorialité française de la culture à transmettre	6	20	<ul style="list-style-type: none"> • corpus littéraire français (R19, Q2.2) • œuvres littéraires principalement françaises (R22, Q2.2)
Mention de la nature collective, commune de la culture à transmettre	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • repères culturels partagés (R19, Q2.2) • amener les étudiants à prendre conscience qu'ils partagent avec leurs compatriotes [...] (R9, Q2.2)
Mention de la culture mondiale à transmettre	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • patrimoine mondial (R15, Q2.2) • culture occidentale (R19, Q2.2)
Mention de la culture francophone à transmettre	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • société francophone (R14, Q2.2) • richesse de la littérature d'expression française (R29, Q2.2)
Volet linguistique de la culture	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • connaissance et maîtrise de la langue française supérieure à celle de la moyenne (R1, Q2.2)
Productions artistiques autres que la littérature	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • grands mouvements esthétiques (R7, Q2.2)
Compétences d'analyse littéraire	2	6,7	<ul style="list-style-type: none"> • enseigner l'analyse littéraire avec tous ses procédés (R24, Q2.2)

Au chapitre des objets culturels qu'ils perçoivent devoir transmettre, les répondants ont mentionné en majorité (70% de l'échantillon) des éléments reliés à la littérature et à la lecture, par exemple : *présenter un panorama de productions littéraires variées* (R7, Q2.2) et *des œuvres littéraires* (R22, Q2.2). La seconde catégorie mentionnée le plus souvent par les enseignants (n=14) est celle qui regroupe les éléments liés à l'héritage issu du passé. Cette représentation des objets culturels à transmettre est exprimée, par exemple, par *je dois leur transmettre un héritage culturel* (R22, Q2.2) et la volonté exprimée d'enseigner les *courants de pensée majeurs qui ont marqué l'Occident* (R23, Q2.2). La culture générale au sens large est évoquée par un certain nombre d'enseignants (n=11), qui soulignent, par exemple, vouloir permettre aux élèves *d'explorer les différents domaines culturels* (R18, Q2.2). Tous les éléments précités correspondent à une vision de la culture à

transmettre qui s'apparente à l'*avoir* culturel de Zakhartchouk (1999). En effet, ces objets prennent la forme de manifestations culturelles diverses, dont les enseignants perçoivent qu'il leur appartient de les rendre disponibles pour les élèves dans le cadre des cours de français qu'ils dispensent. Quelques autres réponses des enseignants sondés correspondent également à cette vision de la culture : certains soulignent le volet linguistique de la culture (n=3), d'autres évoquent les productions artistiques diverses qui y participent (n=3). La volonté explicite d'enseigner des compétences d'analyse littéraire, citée par deux enseignants, correspond également à la représentation de la culture à transmettre comme *avoir* culturel, puisqu'il s'agit de l'enseignement d'un savoir-faire précis, utilisable dans un contexte spécifique.

À l'opposé, la volonté de transmettre la culture en tant que rapport au monde permettant le développement intellectuel des individus, représentation apparentée à l'*être* culturel de Zakhartchouk (1999), a été citée par près du tiers des répondants, qui indiquent vouloir, par leur enseignement, *amener [les élèves] à développer leur capacité de (se) comprendre* (R13, Q2.2) ou encore leur permettre de *trouver leur propre individualité dans la société* (R9, Q2.2). Il est intéressant de noter que parmi tous les codes que nous avons utilisés pour regrouper les réponses des enseignants, ce dernier est le seul qui fait appel à l'*être* culturel de Zakhartchouk (1999). Tel que mentionné ci-haut, l'ensemble des autres codes auxquels nous avons pu relier les réponses des enseignants sondés font plutôt référence à l'*avoir* culturel (Zakhartchouk, 1999), puisqu'il s'agit principalement de connaissances déclaratives reliées à la culture. Ainsi, si la transmission de l'*être* culturel est évoquée par 9 enseignants, les 21 autres font mention uniquement de transmission de l'*avoir* culturel.

Par ailleurs, la question de la territorialité de la culture à transmettre ne semble pas faire de consensus entre les répondants pour cette question précise; lorsqu'ils mentionnent un territoire, les enseignants sondés sont plus nombreux à mentionner

une territorialité québécoise (n=8), mais la territorialité française est tout de même évoquée par un certain nombre d'enseignants (n=6), alors que quelques autres soulignent plutôt la culture francophone (n=4) ou mondiale (n=4). En outre, tous les répondants, à l'exception d'un seul, qui évoquent une territorialité de la culture à transmettre, mentionnent à la fois plusieurs territorialités d'appartenance de cette culture à transmettre. À titre d'exemple, le répondant 14 fait mention à la fois de référents appartenant à la culture québécoise et francophone : *francophone d'une part, québécoise de l'autre* (R14, Q2.2). Plusieurs autres combinaisons sont observables dans les réponses, alliant parfois jusqu'à 3 territorialités (par exemple : *Patrimoine mondial : littérature québécoise comme littérature d'expression francophone ou étrangère* (R15, Q2.2). La combinaison de territorialités la plus fréquemment observée (n=4) associe la territorialité québécoise et française : *Je dois faire découvrir des œuvres littéraires, principalement françaises et québécoises, aux élèves* (R22, Q2.2). Seul un répondant évoque une unique territorialité d'appartenance en mentionnant *œuvres marquantes de la littérature française* (R23, Q2.2).

En ce qui concerne la *façon* de procéder à la transmission culturelle en classe de français, les enseignants sondés ont pris position de façon majoritaire vers le pôle du passeur culturel de Zakhartchouk (1999), tel que nous le présentons dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4 – Représentations des enseignants de leur rôle quant à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun : thème 2) *Façon de procéder à la transmission culturelle*

Codes	Nombre de répondants	%	Exemples
Rôle de passeur culturel de l'enseignant, transmission et médiation culturelle	19	63,3	<ul style="list-style-type: none"> • amener l'élève à s'approcher de la culture (R6, Q2.2) • jouer le rôle de pont entre le passé et le présent (R12, Q2.2) • aider les étudiants à comprendre (R14, Q2.2) • présenter (R30, Q2.2) • faire découvrir (R22, Q2.2)
Rôle associé au legs d'un héritage en tant que détenteur du savoir	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • je suis celui qui détient l'information, mais surtout les outils pour aller chercher les informations à transmettre aux étudiants (R3, Q2.2)

En effet, une majorité d'enseignants (n=19, 63,3% de l'échantillon) qui en parlent mentionne des éléments associés au passeur culturel de Zakhartchouk (1999), tels que la démocratisation de la culture et la médiation culturelle, comme en témoignent les extraits suivants : *amener l'élève à s'approcher de la culture* (R6, Q2.2), *jouer le rôle de pont entre le passé et le présent* (R12, Q2.2), *aider les étudiants à comprendre* (R14, Q2.2) et *faire découvrir* (R22, Q2.2). Un seul enseignant a évoqué une transmission culturelle en tant que détenteur d'un savoir, en mentionnant *je suis celui qui détient l'information, mais surtout les outils pour aller chercher les informations à transmettre aux étudiants* (R3, Q2.2). Il est intéressant de souligner que, même si une telle affirmation aurait pu être intuitivement associée à un enseignant très expérimenté, réputé adhérer à une vision plus traditionnelle de l'enseignement, dans ce cas-ci, le répondant en question déclare n'avoir que 5 années d'expérience en enseignement au collégial. Notons que comme 20 enseignants sont représentés dans le tableau précédent, 10 enseignants n'ont pas évoqué, dans leur réponse à la question 2.2, la façon dont ils perçoivent que la transmission culturelle doit se réaliser en classe. Ceux-ci ne se sont donc pas positionnés en ce qui concerne

leur posture d'enseignant en tant qu'acteurs dans la transmission culturelle qui s'opère en classe.

Il est intéressant de souligner que, si 19 enseignants adhèrent à une posture d'enseignement qui correspond au passeur culturel de Zachartchouk (1999), par ailleurs, 9 enseignants se représentent la culture à transmettre comme apparentée à l'*être* culturel (Zachartchouk, 1999) (voir tableau 4.3). La comparaison des réponses des enseignants révèle que tous les enseignants ayant évoqué l'*être* culturel se voient comme des passeurs culturels au sens où l'entend Zachartchouk (1999), mais l'inverse ne semble pas vrai : parmi les 19 enseignants qui se voient comme des passeurs culturels, 8 d'entre eux mentionnent uniquement des objets d'enseignement culturels qui correspondent à l'*avoir* culturel. Il est cependant à noter que 2 enseignants qui se perçoivent comme des passeurs culturels n'évoquent aucun objet d'enseignement spécifique.

Enfin, quelques enseignants (n=9) ont révélé des raisons qui motivent leur rôle dans la transmission culturelle inhérente à leur mission d'enseignement, ce qui signifie que la grande majorité des répondants (n=21) n'a pas évoqué de raison ou de motivation liée au rôle de l'enseignant dans la transmission de la culture. Nous présentons les représentations des quelques enseignants qui se sont exprimés à cet effet dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5 – Représentations des enseignants de leur rôle quant à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun : thème 3) *Raisons* qui motivent la transmission culturelle

Codes	Nombre de répondants	%	Exemples
Mention du caractère primordial de la transmission culturelle	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • notre rôle est prépondérant (R1, Q2.2) • il est de notre devoir (R9, Q2.2) • le panorama [...] vu au collégial est essentiel (R20, Q2.2)
Mention d'un niveau de culture faible chez les élèves, d'un abaissement des exigences culturelles ou littéraires	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • un déficit de la part des étudiants en termes de culture générale (R17, Q2.2) • étant donné que cette culture générale n'est plus ou peu acquise au secondaire [sic] (R20, Q2.2)
Référence aux devis ministériels	2	6,7	<ul style="list-style-type: none"> • nos cours font partie du tronc commun des formations collégiales (R1, Q2.2)
Rôle associé à la transmission du plaisir de la lecture, de la culture	2	6,7	<ul style="list-style-type: none"> • leur donner le goût d'explorer (R10, Q2.2)

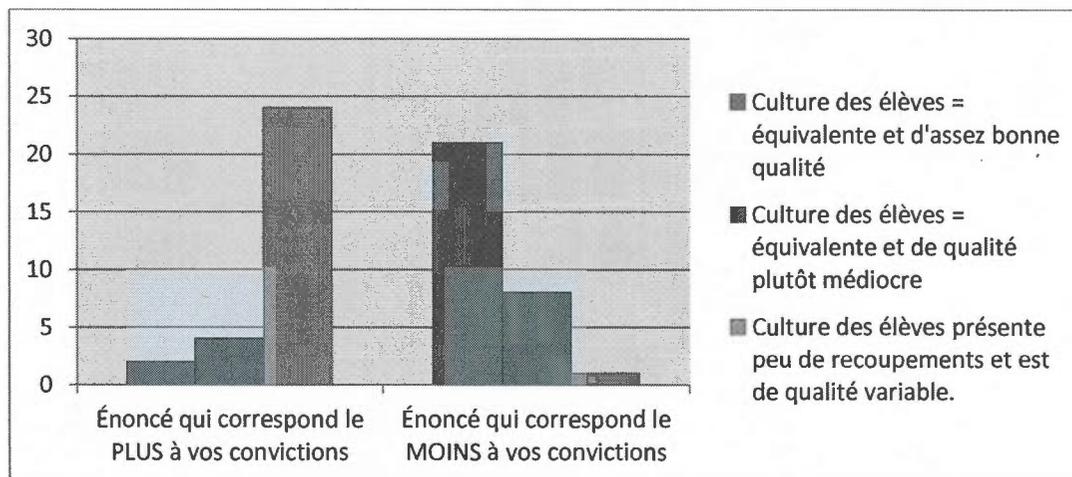
Certains enseignants de notre échantillon (n=4) ont évoqué le caractère primordial de la transmission culturelle en classe de français, ou plus largement à l'école et à la formation collégiale, en donnant des réponses telles que : *notre rôle est prépondérant* (R1, Q2.2), *il est de notre devoir* (R9, Q2.2), *le panorama [...] vu au collégial est essentiel* (R20, Q2.2). La référence aux devis ministériels a été faite par deux enseignants : *nos cours font partie du tronc commun des formations collégiales* (R1, Q2.2), exprimant ainsi le fait que la transmission culturelle se réalise en classe, notamment, parce que les devis ministériels le demandent explicitement. Certains enseignants ont quant à eux évoqué leur volonté de transmettre un certain plaisir associé à la chose culturelle ou littéraire (n=2) en mentionnant des éléments comme *leur donner le goût d'explorer* (R10, Q2.2).

Un petit nombre d'enseignants a signifié la baisse du niveau de culture chez les élèves (n=3) comme motivation de leur enseignement culturel, en mentionnant par exemple *étant donné que cette culture générale n'est plus ou peu acquise au secondaire [sic]* (R20, Q2.2) et *un déficit de la part des étudiants en termes de culture générale* (R17, Q2.2). D'ailleurs, interrogés sur leur représentation du niveau de culture des élèves à leur entrée au collégial dans une section ultérieure du questionnaire, les enseignants devaient prendre position en choisissant, parmi les trois énoncés suivants, celui qui correspondait le plus à leurs convictions et celui qui y correspondait le moins :

1. Les élèves qui sortent du secondaire ont généralement un bagage culturel et littéraire équivalent et d'une assez bonne qualité.
2. Les élèves qui sortent du secondaire ont généralement un bagage culturel et littéraire équivalent, mais de qualité plutôt médiocre
3. Les élèves qui sortent du secondaire ont généralement un bagage culturel et littéraire présentant peu de recoupements et de qualité variable.

La figure 4.1 illustre le nombre d'enseignants qui ont choisi chacun des énoncés en tant que plus ou moins représentatifs de leurs convictions.

Figure 4.1 – Nombre de répondants ayant choisi chacun des énoncés pour la question 2.4A



En grande majorité ($n=24$, 80% de l'échantillon), les enseignants sondés ont identifié comme le plus représentatif de leurs convictions l'énoncé 3, selon lequel les élèves qui sortent du secondaire, juste avant leur entrée au collégial, présentent un bagage culturel et littéraire présentant peu de recouvrements et qui est de qualité variable. Seuls deux enseignants ont quant à eux exprimé leur préférence pour l'énoncé 1, selon lequel les élèves possèderaient plutôt un bagage culturel et littéraire équivalent et d'une assez bonne qualité, tandis que quatre enseignants ont sélectionné l'énoncé 2, selon lequel le bagage culturel et littéraire des élèves serait équivalent, mais de qualité plutôt médiocre. Pour ce qui est de l'énoncé correspondant le moins aux convictions des répondants, une majorité d'entre eux ($n=21$) a identifié l'énoncé 1, qui qualifie le bagage culturel et littéraire des élèves d'équivalent et de bonne qualité. L'énoncé 2, qui qualifie le bagage culturel et littéraire des élèves d'équivalent et médiocre, est rejeté pour sa part par huit enseignants, tandis qu'un seul a identifié comme le moins représentatif de ses convictions l'énoncé 3, selon lequel le bagage culturel et littéraire des élèves présente peu de recouvrement et est de qualité variable.

Ce qui ressort principalement de cette analyse, c'est qu'une vaste majorité des enseignants sondés (n=24) croit que les élèves, juste avant d'entreprendre leur cours collégial, ont un bagage culturel qui présente peu de recoupements, qui est éclaté, et qui est d'une qualité variable. Pour une majorité de répondants (n=21), le bagage culturel de ces élèves n'est surtout pas d'une bonne qualité et équivalent, puisque c'est l'énoncé qui a été rejeté par le plus grand nombre d'enseignants. L'opinion des enseignants sondés semble donc faire consensus autour de l'idée que le bagage culturel des élèves, juste avant leur entrée au collégial, présente peu de recoupements et est de qualité inégale. La qualité du bagage culturel des élèves est également perçue comme peu satisfaisante en général, tant par les enseignants du domaine public que par ceux qui enseignent dans des collèges privés, puisque les enseignants sont nombreux à rejeter la posture témoignant de la bonne qualité du bagage culturel des élèves. En regard des réponses que certains enseignants ont fournies à ce sujet pour la question 2.2, ils semblent percevoir qu'un rattrapage est nécessaire chez les élèves, et cela constitue une raison motivant la transmission culturelle pour les enseignants qui en ont fait mention.

4.1.2.2 Rôle des cours de français

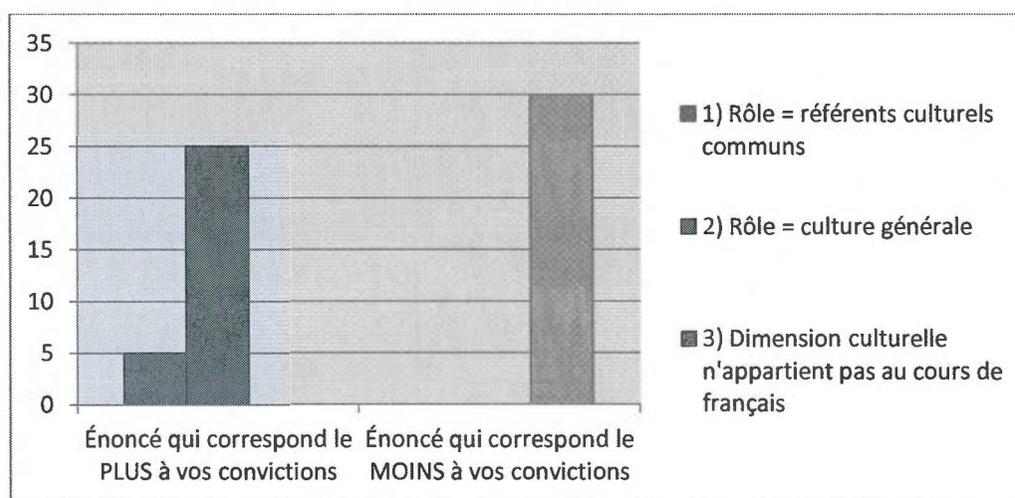
Après s'être exprimés sur leurs représentations du rôle de l'enseignant dans la transmission culturelle dans les cours de français, les répondants ont été questionnés à propos du rôle culturel des cours de français eux-mêmes au sein de la formation collégiale. À la question 2.4B, ils ont dû prendre position en choisissant, parmi les trois énoncés suivants, celui qui correspondait le plus à leurs convictions et celui qui y correspondait le moins :

1. L'un des rôles du cours de français, au collégial, est de doter les élèves de référents culturels communs.
2. L'un des rôles du cours de français, au collégial, est d'accroître la culture générale des élèves.

3. La dimension culturelle de la formation collégiale n'appartient pas au cours de français.

La figure 4.2 illustre le nombre d'enseignants qui ont choisi chacun des énoncés en tant que plus ou moins représentatifs de leurs convictions.

Figure 4.2 – Nombre de répondants ayant choisi chacun des énoncés pour la question 2.4B



À l'unanimité, les enseignants de notre échantillon ont rejeté l'énoncé 3, selon lequel la dimension culturelle de la formation collégiale n'appartient pas au cours de français. L'énoncé 1, selon lequel l'un des rôles du cours de français, au collégial, est de doter les élèves de référents culturels communs, a été choisi par un petit nombre d'enseignants ($n=5$) en tant que plus représentatif de leurs conviction, alors que la vaste majorité de l'échantillon ($n=25$) a préféré sélectionner l'énoncé 2, selon lequel l'un des rôles du cours de français, au collégial, est plutôt d'accroître la culture générale des élèves.

Pour cette question, les réponses des enseignants sondés apparaissent cohérentes avec celles qu'ils ont données quant à leur définition du concept de fonds culturel commun à la question 2.1. En effet, rappelons que le concept de *culture générale* a

été mentionné dans une plus large mesure (13 fois, dont 7 fois en première position hiérarchique) que la notion *collective* inhérente au fonds culturel commun (mentionnée 11 fois, dont 2 en première position hiérarchique) (voir tableaux 4.1 et 4.2). Ainsi, pour les réponses à la question 2.1, la forte prégnance du concept de culture générale en valeur absolue, mais surtout en tant que premier terme hiérarchique, par rapport à celle, plus faible, de la notion collective et commune du fonds culturel commun, nous laisse croire que d'emblée, les enseignants sondés apparentent le fonds culturel commun à la culture générale, et que la dimension commune du fonds culturel commun n'est pas pour eux primordiale. Cette interprétation des réponses des enseignants à la question 2.1 se trouve renforcée, vu leurs réponses à la question 2.2, où ils sont très nombreux à associer le rôle du cours de français à la transmission d'une *culture générale* plutôt qu'à la transmission d'un *fonds culturel commun*.

4.1.3 Prise de position concernant le fonds culturel commun dans la formation collégiale

La question 2.3 « Que pensez-vous de la finalité *acquisition d'un fonds culturel commun*, telle qu'énoncée par le MELS, dans le Programme ? » visait à connaître les représentations des enseignants quant à l'objectif d'acquisition d'un fonds culturel commun dans la formation collégiale, de façon générale. Le tableau 4.6 présente les résultats de la première analyse des réponses des enseignants à cette question, de même que certains extraits de réponses des enseignants à titre d'exemple¹².

¹² Les réponses complètes des enseignants, pour la question 2.3, sont disponibles à l'appendice E.

Tableau 4.6 – Opinion générale des répondants concernant la finalité d’acquisition d’un fonds culturel commun

Codes	Nombre de répondants	%	Exemples
Opinion généralement positive	18	60	<ul style="list-style-type: none"> • C’est un bel et noble objectif! (R6, Q2.3) • c’est une bonne finalité (R8, Q2.3) • Elle est essentielle (R16, Q2.3)
Opinion plutôt mitigée	6	20	<ul style="list-style-type: none"> • C’est un idéal vers lequel on tend, mais qu’on n’atteindra jamais. (R2, Q2.3) • Je crois que d’acquérir un fonds culturel est quelque chose de possible, mais que de le rendre commun est plus difficile à atteindre puisque chaque enseignant choisit ses œuvres. (R11, Q2.3)
Opinion généralement négative	5	16,7	<ul style="list-style-type: none"> • je vois cette finalité énoncée par le MELS comme une formulation qui sert à détourner sa véritable définition et qui est au final utilisée à toutes les sauces (R3, Q2.3) • C’est abstrait et ne veut pas dire grand-chose... (R24, Q2.3)
Opinion neutre	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • nouveau terme pour culture générale (R33, Q2.3)

Ce premier niveau d’analyse permet de constater qu’une majorité de répondants (n=18) se représente la finalité en question de façon positive et approuve sa présence dans les devis ministériels, en mentionnant, par exemple : *C’est un bel et noble objectif!* (R6, Q2.3), *c’est une bonne finalité* (R8, Q2.3) et *Elle est essentielle* (R16, Q2.3). Pour quelques enseignants (n=6), leurs réponses dénotent une opinion plutôt mitigée, qui reconnaît à la fois des aspects positifs et négatifs à la finalité d’acquisition d’un fonds culturel commun telle qu’énoncée par le MELS : *C’est un idéal vers lequel on tend, mais qu’on n’atteindra jamais* (R2, Q2.3), *Je crois que d’acquérir un fonds culturel est quelque chose de possible, mais que de le rendre commun est plus difficile à atteindre puisque chaque enseignant choisit ses œuvres* (R11, Q2.3). On peut observer, notamment, que les enseignants qui adhèrent à une position mitigée expriment des doutes quant à la possibilité d’atteindre l’objectif

ministériel relatif au fonds culturel commun. Une opinion généralement négative a été exprimée par quelques répondants (n=5), qui mentionnent par exemple *je vois cette finalité énoncée par le MELS comme une formulation qui sert à détourner sa véritable définition et qui est au final utilisée à toutes les sauces* (R3, Q2.3) et *c'est abstrait et ne veut pas dire grand-chose...* (R24, Q2.3), tandis qu'un seul a exprimé une opinion neutre en citant *nouveau terme pour culture générale* (R33, Q2.3). Pour ces derniers cas de figure, il est intéressant de noter que les enseignants cités expriment des considérations quant à la clarté de l'objectif, notamment en soulignant que cela *ne veut pas dire grand-chose* (R24, Q2.3) pour eux.

Le regroupement des données a permis de dégager trois thèmes quant à l'opinion des enseignants face au fonds culturel commun dans la formation collégiale, à savoir : 1) la *caractérisation* de la finalité par les enseignants, 2) le *rôle* que l'enseignant reconnaît à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun, 3) les *contenus culturels* à transmettre. Les tableaux 4.7, 4.8 et 4.9 présentent les codes auxquels les réponses des enseignants correspondent pour chacun des thèmes et mentionnent, pour chacun des codes, le nombre de répondants l'ayant évoqué, de même que la proportion de l'échantillon que cela représente. Des extraits des réponses des enseignants sondés sont également présentés à titre d'exemple.

Tableau 4.7 – Représentations des enseignants quant au rôle culturel de la formation collégiale : thème 1) *caractérisation* de la finalité par les enseignants

Codes	Nombre de répondants	%	Exemples
Mention du caractère primordial de la transmission culturelle	15	50	<ul style="list-style-type: none"> • Il est nécessaire que le ministère énonce cette exigence. (R1, Q2.3) • Il s'agit de l'objectif réel que devrait se fixer la formation générale au collégial. (R3, Q2.3) • essentiel au progrès d'une société (R8, Q2.3)
Mention d'un manque de précision dans la formulation du MELS	12	40	<ul style="list-style-type: none"> • apparaît plutôt flou (R12, Q2.3) • Pas nécessairement bien balisée (R13, Q2.3) • Il y a divers degrés d'interprétation [...], mais peu de précisions réelles quant à ce qui est attendu. (R13, Q2.3)
Mention de l'absence de consensus au sujet des contenus culturels à enseigner	6	20	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai du mal avec le "commun" parce qu'on n'a pas les mêmes définitions de ce qu'est la culture. (R15, Q2.3) • le rendre commun est plus difficile à atteindre puisque chaque enseignant choisit ses œuvres (R11, Q2.3)
Mention d'un niveau de culture faible chez les élèves, d'un abaissement des exigences culturelles ou littéraires	6	20	<ul style="list-style-type: none"> • Mais on part de loin! (R6, Q2.3) • On voit peu d'efforts pour hausser les exigences par rapport à la culture qui devrait être acquise à la fin d'une formation collégiale. (R1, Q2.3)
Mention d'une autonomie professionnelle pour les enseignants	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque professeur y va de ses références et de sa sensibilité. (R18, Q2.3) • elle permet au professeur de choisir lui-même les œuvres au programme (R20, Q2.3)
Uniformisation des pratiques et des contenus didactiques	2	6,7	<ul style="list-style-type: none"> • Heureusement. Les cadres servent à assurer que certaines choses soient vues par tous (ou presque) (R18, Q2.3).
Limitation des contenus culturels à enseigner	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • Que le mot culture se restreint à la culture française et québécoise. (R5, Q2.3)
Finalité stimulante et intéressante pour les élèves	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • je suis certaine que certains professeurs peuvent rendre cette "finalité" stimulante et intéressante (R14, Q2.3)
Finalité ennuyante pour les élèves et difficile à intégrer en classe	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • mais d'autres doivent la rendre très aride (R14, Q2.3)

Un grand nombre de réponses a pu être associé à une caractérisation réelle de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun, comme l'appelait la formulation de la question 2.3 : « Que pensez-vous de la finalité *acquisition d'un fonds culturel commun*, telle qu'énoncée par le MELS, dans le Programme ? ». Le caractère primordial de la finalité, fortement associé à des représentations positives de la finalité, a été souligné par la moitié des enseignants sondés (n=15), avec des réponses telles que *Il est nécessaire que le ministère énonce cette exigence* (R1, Q2.3), *Il s'agit de l'objectif réel que devrait se fixer la formation générale au collégial* (R3, Q2.3) et *essentiel au progrès d'une société* (R8, Q2.3).

D'un point de vue plus critique face à l'énoncé ministériel, plusieurs répondants (n=12, 40%) ont évoqué un manque de précision, une absence de définition et un certain flou dans la formulation adoptée par le MELS. Par exemple, ils ont mentionné que l'objectif *apparaît plutôt flou* (R12, Q2.3), *n'est pas nécessairement bien balisé* (R13, Q2.3) et qu'*il y a divers degrés d'interprétation [...], mais peu de précisions réelles quant à ce qui est attendu* (R13, Q2.3). Dans le même ordre d'idées et dans une perspective tout aussi critique et associée à des représentations plutôt négatives de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun telle que formulée par le MELS, l'absence de consensus quant aux contenus culturels à transmettre dans le cadre de cette finalité a été mentionnée par quelques enseignants (n=6), qui déclarent, par exemple *j'ai du mal avec le "commun" parce qu'on n'a pas les mêmes définitions de ce qu'est la culture* (R15, Q2.3) et *le rendre commun est plus difficile à atteindre puisque chaque enseignant choisit ses œuvres* (R11, Q2.3). Les réponses de ces enseignants traduisent une certaine inquiétude quant à l'uniformisation des contenus culturels enseignés, inquiétude que certains enseignants ne partagent toutefois pas. Pour un petit nombre d'entre eux (n=2), en effet, il a plutôt été mentionné que la finalité énoncée par le MELS permet une

uniformisation de ces contenus: *Heureusement. Les cadres servent à assurer que certaines choses soient vues par tous (ou presque)* (R18, Q2.3), ce qu'ils approuvent.

D'un point de vue plutôt neutre, certains enseignants (n=4) ont souligné que la formulation de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun adoptée par le MELS permet une certaine autonomie pour l'enseignant, notamment en lui permettant *de choisir lui-même les œuvres au programme* (R20, Q2.3), alors qu'un seul enseignant a déclaré que la formulation du MELS constituait une limitation des contenus culturels à enseigner.

Par ailleurs, quelques répondants (n=6) se représentent un faible niveau de culture chez les élèves et un nivèlement vers le bas de la formation culturelle associé à ce constat : *Mais on part de loin!* (R6, Q2.3) et *On voit peu d'efforts pour hausser les exigences par rapport à la culture qui devrait être acquise à la fin d'une formation collégiale* (R1, Q2.3). Les enseignants qui expriment ces critiques sont associés, majoritairement, à des représentations plutôt négatives de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun.

Cette analyse de la prise de position des enseignants à l'égard de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun telle qu'énoncée par le MELS dans le *Programme de formation collégiale* révèle, en résumé, que les enseignants sondés sont majoritairement (à 60%) favorables à l'égard de cette finalité. Pour la majorité des répondants, cet objectif est donc vu d'un bon œil, il est même primordial pour la moitié d'entre eux (50%). Une bonne proportion des enseignants sondés (40%) estiment toutefois que la formulation adoptée par le MELS manque de précision et omet de définir réellement ce qui constitue le fonds culturel commun évoqué dans les devis, ce qu'ils expriment comme des critiques à l'égard du programme.

Soulignons que parmi notre échantillon, deux enseignants n'ont pas du tout caractérisé la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun, tel que le suggérait la formulation de la question (« Que pensez-vous de [...] »). L'un d'entre eux a uniquement évoqué les objets d'enseignement qui sont, selon lui, associés à la finalité, alors que l'autre a exprimé une neutralité par rapport à la finalité. Parmi les 28 enseignants qui ont répondu en caractérisant la finalité, tel qu'attendu, plusieurs ont également ajouté à la caractérisation qu'ils ont exprimée des éléments périphériques de réponses qui touchent le rôle de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun et les *contenus d'enseignement* qui y sont associés. Ces éléments de réponses permettent de préciser, notamment, ceux obtenus aux questions 2.1 et 2.2, et apportent des précisions sur la caractérisation de la finalité que les enseignants ont énoncée. Les tableaux 4.8 et 4.9 présentent ces éléments de réponses périphériques pour la question 2.3.

Tableau 4.8 – Représentations des enseignants quant au rôle culturel de la formation collégiale : thème 2) *rôle* que l'enseignant reconnaît à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun

Codes	Nombre de répondants	%	Exemples
Partage de la culture commune	5	16,7	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit, en fin de compte, de communiquer des bases culturelles communes à tous (R27, Q2.3) • qu'un technicien partage certaines connaissances avec un universitaire me semble être essentiel (R8, Q2.3) • fait référence à ce qui nous rassemble et qui dure (R4, Q2.3)
Rôle associé au rôle de passeur culturel de l'enseignant, démocratisation de la culture	2	6,7	<ul style="list-style-type: none"> • faire connaître des moyens, des stratégies pour améliorer l'accès à la formation et à l'acquisition de la culture (R10, Q2.3)

Ainsi, invités à prendre position au sujet de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun énoncée par le MELS, quelques enseignants (n=5) ont également

évoqué le *rôle* de cette finalité tel qu'ils se le représentent dans la formation collégiale. De ces enseignants, tous ont souligné le fait que la finalité permet le partage de la culture commune en mentionnant, entre autres, qu'*il s'agit, en fin de compte, de communiquer des bases culturelles communes à tous* (R27, Q2.3), qu'*un technicien partage certaines connaissances avec un universitaire me semble être essentiel* (R8, Q2.3) et que le fonds culturel commun *fait référence à ce qui nous rassemble et qui dure* (R4, Q2.3). Ces éléments de réponses sont associés à des représentations plutôt positives de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun. Par ailleurs, deux enseignants ont en plus associé le rôle de passeur culturel de l'enseignant à cette finalité, en soulignant par exemple la responsabilité qu'ils reconnaissent à l'enseignant de *faire connaître des moyens, des stratégies pour améliorer l'accès à la formation et à l'acquisition de la culture* (R10, Q2.3). Cette préoccupation, liée à la démocratisation de la culture par une médiation culturelle réalisée par l'enseignant, est évoquée par des enseignants qui expriment une représentation plutôt positive de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun.

Enfin, pour quelques répondants (n=7), les contenus culturels à inclure dans le fonds culturel commun ont été spécifiés en réponse à la question 2.3, ce qui nous apporte des précisions quant à leur définition du fonds culturel commun, que nous avons décrite à la section 4.1.1.

Tableau 4.9 – Représentations des enseignants quant au rôle culturel de la formation collégiale : thème 3) *contenus culturels* à transmettre

Codes	Nombre de répondants	%	Exemples
Développement individuel de l'humain	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • la connaissance des fondements de cette culture contribue à [l'] intégration sociale (R19, Q2.3) • pour qu'ils arrivent à sortir d'eux-mêmes et de la représentation sociale dans laquelle ils sont parfois enfermés malgré eux (R30, Q2.3)
Culture générale	2	6,7	<ul style="list-style-type: none"> • la culture générale (R28, Q2.3)
Littérature, lecture	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • le fameux "fonds culturel commun" renvoie à l'enseignement des grandes lignes de l'histoire, des courants, mais aussi d'une approche historique de la littérature (R27, Q2.3)
Mention de la territorialité française de la culture à transmettre	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • le mot culture se restreint à la culture française et québécoise (R5, Q2.3)
Mention de la territorialité québécoise de la culture à transmettre	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • le mot culture se restreint à la culture française et québécoise (R5, Q2.3)

Ainsi, certains enseignants (n=3) ont évoqué, de façon positive, la volonté de transmettre, en lien avec la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun, une culture qui permette le développement individuel des élèves, en mentionnant notamment que cela amène les élèves à *sortir d'eux-mêmes et de la représentation sociale dans laquelle ils sont parfois enfermés malgré eux* (R30, Q2.3). Un petit nombre d'enseignants (n=2) évoquent, de manière plus générale, mais également de façon positive, associer la finalité à l'enseignement de *la culture générale* (R28, Q2.3). Il est intéressant de noter que, pour l'ensemble des questions de notre questionnaire qui portaient sur le fonds culturel commun, l'association du fonds culturel commun avec la culture générale a été mentionnée par un nombre important de répondants.

Quant à la territorialité de la culture enseignée en accord avec la finalité énoncée par le MELS, un seul enseignant l'a évoquée pour cette question précise, mentionnant à la fois la territorialité française et québécoise du fonds culturel commun à transmettre, en soulignant que *le mot culture se restreint à la culture française et québécoise* (R5, Q2.3). Cette critique de la limitation perçue par l'enseignant dans la formulation adoptée par le MELS est associée à des représentations plutôt négatives de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun telle qu'énoncée par le ministère.

En somme, les enseignants sondés ont des représentations majoritairement positives à l'égard de la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun telle qu'on la retrouve dans le *Programme de formation collégiale*. Plusieurs soulignent qu'elle est essentielle (n=15), certains ajoutent qu'elle permet le partage de la culture commune (n=5) ou le fait qu'elle permet une certaine autonomie professionnelle pour les enseignants (n=4). Les enseignants les plus critiques à l'égard de la finalité en relèvent le manque de précision (n=11) et l'absence de consensus quant au caractère commun du fonds culturel (n=6). Le faible niveau de culture des élèves est également déploré par quelques-uns (n=6), qui doutent de l'efficacité de l'objectif ministériel pour remédier à la situation.

4.2 Représentations des directives ministérielles pour la sélection des textes

Dans la seconde section de notre questionnaire, nous avons interrogé les enseignants à propos des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire de leurs élèves. Ces questions nous ont permis

de savoir de quelle façon ils se représentent ces consignes et quelle opinion ils en ont.

4.2.1 Effets et conséquences des directives ministérielles

Les trois sections ci-après présentent le détail des résultats de notre analyse aux réponses des enseignants pour les trois aspects ciblés par nos questions.

4.2.1.1 Effets et conséquences sur les enseignants

Pour ce qui est des effets ou conséquences des directives ministérielles sur les enseignants, une première analyse des réponses à la question 3.1A « À votre avis, quels sont les effets (ou les conséquences) de ces directives sur LES ENSEIGNANTS? » permet de connaître le point de vue global des répondants quant aux implications des directives pour eux. Le tableau 4.12¹³ présente ce premier niveau d'analyse, selon que les enseignants se représentent de façon positive, négative, neutre ou mitigée les effets que les directives ministérielles peuvent avoir sur les enseignants.

¹³ Les réponses complètes des enseignants, pour la question 3.1A, sont présentées à l'appendice F.

Tableau 4.10 – Opinion des répondants concernant les effets des directives ministérielles sur les enseignants

Opinion	Nombre de répondants	%	Exemples
Opinion généralement positive	14	46,7	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant a une très grande liberté à l'intérieur de ces paramètres, qui me semblent tout à fait pertinents. (R12) • Ces directives imposent certaines contraintes aux enseignants au moment de l'élaboration du plan d'études, mais celles-ci n'ont rien de préjudiciable, car le résultat est positif pour l'élève. (R22)
Opinion généralement négative	8	26,7	<ul style="list-style-type: none"> • J'aimerais pouvoir faire découvrir aux étudiants des auteurs internationaux, mais je me sens assez limitée. Ces restrictions empêchent aussi les professeurs de faire découvrir les œuvres de la paralittérature...qui existe! (R14) • Plusieurs peuvent choisir de ne plus faire l'étude du contexte historique, des courants, du genre, etc. car le libellé est très ouvert. Il y est seulement question des critères de sélection des œuvres. Ce que je trouve déplorable, car l'étude de l'œuvre peut s'avérer désincarnée. (R18)
Opinion plutôt mitigée	5	16,7	<ul style="list-style-type: none"> • Ces directives les amènent parfois à sortir de leur zone de confort (ce qui est bien!), mais peuvent aussi avoir pour effet pervers de créer un effet de "liste d'épicerie", où les liens entre les œuvres sont parfois ténus... (R13)
Opinion neutre	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • Ces directives ont peu d'effets. (R7)

Cette première typologie des réponses des enseignants sondés nous permet de connaître, à priori, dans quel pôle ils se situent. Ainsi, la plus grande part (46,7%) des répondants estiment que les directives du MELS pour la sélection des textes littéraires ont des effets positifs sur les enseignants, pour diverses raisons que nous exposerons ultérieurement. Une part moins importante d'enseignants (26,7%, n=8) semble avoir une opinion plutôt négative à propos des effets des directives sur les enseignants, alors que 5 enseignants endossent une position mitigée, en

reconnaissant à la fois des bons et des moins bons côtés aux directives ministérielles. Quelques enseignants seulement (n=3) n'ont pas pris position dans un pôle d'opinion précis et semblent se positionner de façon plutôt neutre. En somme, nous constatons que l'opinion des enseignants ne fait pas consensus et qu'aucune majorité n'est dégagée. Par contre, la position la plus largement endossée par les enseignants de notre échantillon est celle qui reconnaît des effets positifs aux directives ministérielles pour les enseignants, à laquelle 14 répondants ont été associés.

Le tableau 4.11 présente les codes qui nous ont permis de regrouper les réponses des enseignants que nous avons associées aux conséquences des directives ministérielles sur les enseignants, de façon à en décrire leurs représentations.

Tableau 4.11 – Représentations des répondants quant aux effets et conséquences des directives ministérielles sur les enseignants

Codes (Effets des directives sur les enseignants)	Nombre de répondants	%	Exemples
Sont limitatives et représentent une contrainte pour les enseignants	11	36,7	<ul style="list-style-type: none"> • Choix assez restreints. (R5, Q3.1A) • Je trouve ces descriptions un peu restrictives (R14, Q3.1A) • Cela restreint parfois les possibilités de choix d'œuvres (R26, Q3.1A)
Permettent une autonomie pour les enseignants	8	26,7	<ul style="list-style-type: none"> • Cela lui permet une bonne marge de manœuvre. (R6, Q3.1A) • L'enseignant a une très grande liberté à l'intérieur de ces paramètres (R12, Q3.1A)
Encadrent les enseignants	8	26,7	<ul style="list-style-type: none"> • Cela nous oriente, tout simplement. (R21, Q3.1A) • Ces directives délimitent le corpus à l'intérieur duquel les enseignants doivent choisir (R10, Q3.1A)
L'effet dépend de ce que les collèges, les départements, les enseignants décident de faire	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • Tout dépend des choix de structuration effectués dans chacun des cégeps et par chaque enseignant (R13, Q3.1A)
Directives manquent de précision et de clarté	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • Les inconvénients surviennent lorsqu'ils changent de cégep : comme il n'y a plus vraiment de balises qui précisent ce qui sera vu dans chaque cours, les élèves peuvent voir plus d'une fois le même contenu. (R16, Q3.1B)
Font en sorte que les enseignants doivent avoir de très bonnes connaissances littéraires	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • Cela exige une connaissance élargie du corpus littéraire (R26, Q3.1A)

L'effet des directives ministérielles le plus évoqué par les répondants, pour ce qui est des effets sur les enseignants, est la limitation qu'elles entraînent (36,7% de

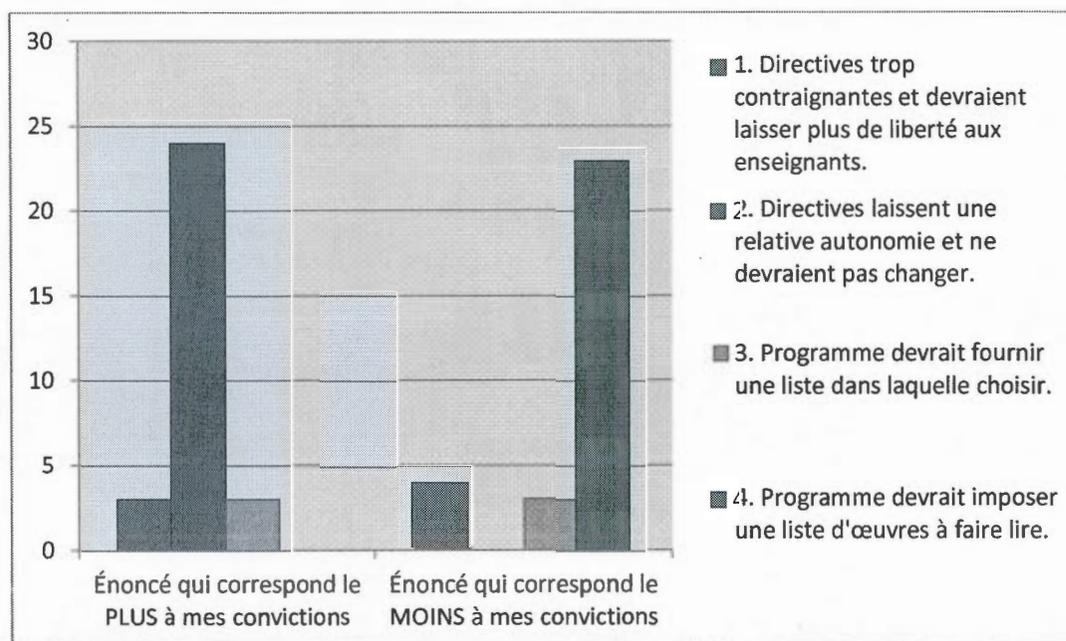
l'échantillon, n=11). Plus d'un tiers des répondants a mentionné, à au moins une reprise, que les directives ministérielles restreignent les possibilités de choix des enseignants et représentent une contrainte, par exemple : *Je trouve ces descriptions un peu restrictives* (R14, Q3.1A) et *Les enseignants [...] peuvent se sentir enfermés dans des choix qui n'auraient pas été nécessairement les leurs* (R15, Q3.1A). Certains enseignants évoquent toutefois cette limitation sous un angle positif : *Ces directives imposent certaines contraintes aux enseignants au moment de l'élaboration du plan d'études, mais celles-ci n'ont rien de préjudiciable, car le résultat est positif pour l'élève* (R22, Q3.1A). Néanmoins, malgré cet angle positif, la notion de limitation est tout de même présente. Paradoxalement, un nombre assez important de répondants (n=8) évoque plutôt l'autonomie et la liberté que les directives ministérielles laissent aux enseignants : *l'enseignant a une très grande liberté à l'intérieur de ces paramètres* (R12, Q3.1A) et *Cela lui permet une bonne marge de manœuvre* (R6, Q3.1A). Ainsi, l'opinion des enseignants n'illustre pas de consensus au sujet de la liberté possible à l'intérieur des paramètres indiqués par le MELS, se divisant plutôt en deux camps opposés, les uns, plus critiques, se représentant les directives comme limitatives et contraignantes, les autres, plus positifs, y voyant la possibilité d'une certaine liberté et d'une autonomie professionnelle. Pourtant, quand ils ont été appelés à se positionner sans nuance quant à cette caractéristique spécifique des directives ministérielles, les enseignants sondés ont été plus nombreux à adopter une posture majoritairement favorable aux directives. Dans une section ultérieure du questionnaire, à la question 3.2B, nous leur avons demandé de choisir, parmi les quatre énoncés suivants, celui qui correspondait le plus à leurs convictions et celui qui y correspondait le moins.

1. Les directives du Programme sont trop contraignantes et devraient laisser plus de liberté aux enseignants dans la sélection des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves.

2. Les directives du Programme laissent une relative autonomie aux enseignants dans la sélection des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves; les directives sont adéquates et ne devraient pas changer.
3. Le Programme devrait fournir une liste d'œuvres littéraires à faire lire aux élèves, dans laquelle les enseignants pourraient à leur tour faire des choix.
4. Le Programme de formation devrait imposer des œuvres littéraires à faire lire aux élèves.

La figure 4.3 présente leurs réponses à cette question en indiquant les énoncés qui ont été choisis, pour chacune des options, par les enseignants sondés.

Figure 4.3 – Nombre de répondants ayant choisi chacun des énoncés pour la question 3.2B



Ainsi, pour cette question, une large majorité (80%, n=24) des enseignants sondés a opté pour l'énoncé 2 comme plus représentatif de ses convictions, affirmant que les directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires à faire lire laissent une relative autonomie aux enseignants et ne devraient, en ce sens, pas changer. Seuls 3 enseignants ont choisi comme plus représentatif de leurs convictions l'énoncé 1,

selon lequel les directives seraient trop contraignantes. Il est intéressant de constater que, invités à exprimer leur opinion librement, les enseignants critiquent la limitation engendrée par les consignes (n=11), mais quand ils doivent se positionner clairement entre le pôle de la contrainte et celui de la liberté relative, ils sont beaucoup moins nombreux à rester sur cette position (n=3), et beaucoup plus prompts à concéder que les directives ministérielles laissent une certaine autonomie aux enseignants (n=24). Par ailleurs, ce qui ressort clairement des réponses des enseignants sondés à cette question, c'est qu'ils rejettent massivement (83,3%, n=25) la perspective hypothétique d'un programme qui imposerait des textes à enseigner, ce qui est cohérent avec leurs réponses aux questions ouvertes 3.1A, 3.1B et 3.1C, où ils ont été plusieurs à souligner leur mécontentement face aux limitations qu'ils perçoivent dans les directives ministérielles; des contraintes encore plus importantes seraient vraisemblablement inacceptables pour eux.

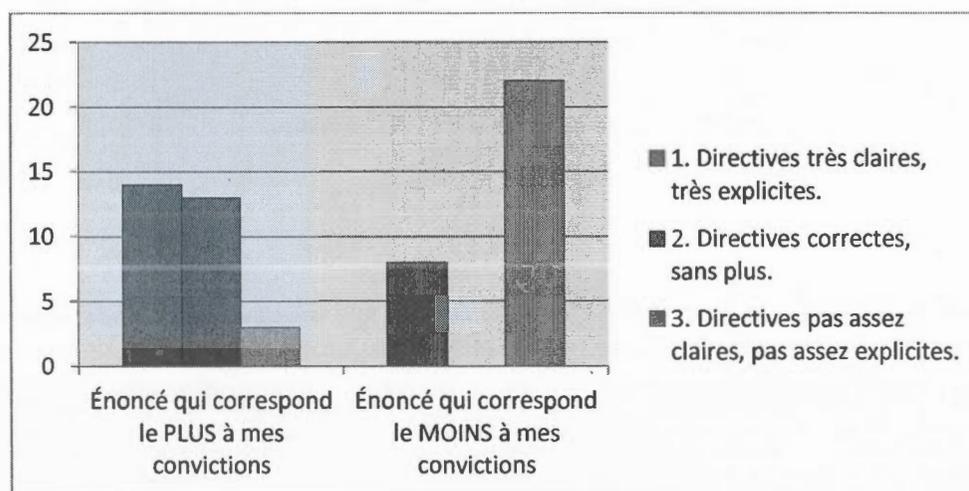
Par ailleurs, un nombre assez important d'enseignants a évoqué que les directives fournissent un encadrement des pratiques de sélection des enseignants qui est le bienvenu (n=8): *Ces directives délimitent le corpus à l'intérieur duquel les enseignants doivent choisir* (R10, Q3.1A). Cette capacité des directives ministérielles à *orienter* (R21, Q3.1A) la tâche de sélection des enseignants est associée à des représentations positives des directives. Toutefois, trois enseignants soulignent qu'à leur avis, les directives manquent de précision: *il n'y a plus vraiment de balises qui précisent ce qui sera vu dans chaque cours* (R16, Q3.1B). Pour les enseignants qui évoquent cet aspect, le manque de précision des directives semble constituer un obstacle à l'encadrement des pratiques enseignantes au chapitre de la sélection des textes littéraires à faire lire à leurs élèves. Les propos de ces trois enseignants ne permettent pas d'identifier une tendance dans les représentations des enseignants quant à la clarté des directives ministérielles. Par ailleurs, quand les enseignants ont été invités à prendre position de façon tranchée sur la clarté des

directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires à faire lire, à la question 3.2A, l'expression de leur opinion à ce sujet s'est révélée. Pour cette question, nous leur avons demandé d'identifier, parmi les trois énoncés suivants, celui qui correspondait le plus à leurs convictions et celui qui y correspondait le moins.

1. Les directives fournies par le Programme quant aux choix des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves sont très claires, très explicites.
2. Les directives fournies par le Programme quant aux choix des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves sont correctes, sans plus.
3. Les directives fournies par le Programme quant aux choix des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves ne sont pas assez claires, pas assez explicites.

La figure 4.4 présente leurs réponses à cette question en indiquant les énoncés qui ont été choisis, pour chacune des options, par les enseignants sondés.

Figure 4.4 – Nombre de répondants ayant choisi chacun des énoncés pour la question 3.2A



L'observation des réponses des enseignants à cette question révèle que pour la grande majorité des enseignants, les directives sont suffisamment claires : pour 14

d'entre eux (46,7% de l'échantillon), elles sont très claires et très explicites, et pour 13 autres (43,3% de l'échantillon), elles sont correctes, sans plus. Ce qui ressort également de façon marquée, c'est le rejet massif, par les répondants (n=22), de l'énoncé selon lequel les directives manquent de clarté et ne sont pas assez explicites. Pour une large majorité d'enseignants, donc, les directives ministérielles apparaissent donner des indications suffisamment précises pour qu'ils puissent faire correctement leurs choix de textes littéraires à faire lire à leurs élèves. Il existe cependant une minorité de répondants qui estiment que les directives ministérielles manquent de clarté et ne sont pas assez explicites (n=3), et un certain nombre qui rejettent l'énoncé selon lequel les directives sont très claires et très explicites (n=8). Il appert donc que pour une certaine proportion des enseignants sondés, les directives ministérielles présentent un certain manque de précision, puisqu'elles ne sont surtout pas très claires et très explicites. Il est intéressant de noter que parmi les trois enseignants qui avaient exprimé leur préoccupation en regard d'un certain manque de précision des directives ministérielles dans les questions ouvertes, deux d'entre eux ont sélectionné comme plus représentatif de leurs convictions l'énoncé qui suggère un manque de clarté dans les directives ministérielles, alors que l'un a déclaré les trouver correctes, sans plus. Les trois ont rejeté l'énoncé associé à la très grande clarté des consignes, tout comme 5 autres enseignants l'ont fait, même s'ils n'avaient pas évoqué cette caractéristique des directives ministérielles dans leurs réponses ouvertes. Ainsi, nous remarquons que s'ils ne sont pas invités explicitement à se prononcer sur la clarté ou l'absence de clarté des directives ministérielles, les enseignants semblent peu enclins à commenter cet aspect des directives. Néanmoins, quand ils prennent position, c'est majoritairement du côté d'un accord significativement marqué avec les directives, en ce sens qu'elles leur paraissent être suffisamment claires, précises et explicites.

En outre, en cohérence avec la représentation minoritaire d'un certain manque de précision des directives, quelques répondants (n=4) ont souligné que tout dépend, au final, des décisions qui se prennent au sein des collèges, des départements de français, voire des décisions que prennent les enseignants eux-mêmes, puisqu'à la lecture des directives ministérielles, le choix final leur appartient : *Tout dépend des choix de structuration effectués dans chacun des cégeps et par chaque enseignant* (R13, Q3.1A), comme l'avaient d'ailleurs souligné Babin *et al.* (2011), dans la vaste enquête menée par Dezutter et ses collaborateurs. Une certaine complémentarité peut être observée entre les deux derniers codes de réponses (manque de clarté des directives et tout dépend au final des choix des collèges et des enseignants) : si les devis manquent de précision et ne disent pas exactement ce qui doit être fait par les enseignants, la conséquence sera que les enseignants feront au final leurs propres choix.

En somme, en ce qui concerne les représentations des enseignants sondés sur les effets ou les conséquences des directives ministérielles sur les enseignants, il appert qu'une large part des répondants adhère à une posture positive (n=14), motivée par la perception que les directives ministérielles permettent une certaine liberté, en même temps qu'un certain encadrement des pratiques de sélection. Pour la part, un peu moins importante, d'enseignants qui adhèrent à une posture plutôt négative (n=8), cette posture est motivée par une représentation des directives comme contraignantes et limitatives, posture que nous pouvons cependant nuancer après analyse des réponses des enseignants à la question 3.2B, dont nous pouvons dégager que les enseignants semblent concéder, en grande majorité, que les directives ministérielles permettent une certaine autonomie aux enseignants. Un certain nombre d'enseignants se positionnent dans un pôle d'opinion plutôt mitigé (n=5), citant à la fois certains des éléments positifs et négatifs mentionnés ci-haut. Seulement 3 enseignants semblent adhérer à une posture neutre, ce qui nous fait croire que les

enseignants sondés sont assez enclins à se positionner en faveur ou non des directives dictées par les devis ministériels.

4.2.1.2 Effets et conséquences sur les élèves

En ce qui concerne les effets et conséquences des directives ministérielles sur les élèves, le tableau 4.12 présente une première vue d'ensemble des réponses des enseignants à la question 3.1B « À votre avis, quels sont les effets (ou les conséquences) de ces directives sur LES ÉLÈVES? », selon qu'elles révèlent une opinion plutôt positive, plutôt négative, plutôt mitigée, ou alors plutôt neutre¹⁴.

¹⁴ Les réponses complètes des enseignants, pour la question 3.1B, sont présentées à l'appendice G.

Tableau 4.12 – Opinion des répondants concernant les effets des directives ministérielles sur les élèves

Opinion	Nombre de répondants	%	Exemples
Opinion plutôt positive	13	43,3	<ul style="list-style-type: none"> • Cela ne peut que les avantager, puisqu'on leur propose un éventail varié d'œuvres. (R21, Q3.1B) • Elles permettent d'acquérir un bagage culturel large et, éventuellement, l'étudiant a davantage de chance de trouver une œuvre qui l'intéresse, soit dans un genre ou dans une époque particulière. Il se voit également confronté à la nouveauté et à la découverte. (R26, Q3.1B)
Opinion plutôt négative	7	23,3	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves lisent des œuvres qui ne leur "parlent" pas toujours. (R5, Q3.1B) • Les inconvénients surviennent lorsqu'ils changent de cégep : comme il n'y a plus vraiment de balises qui précisent ce qui sera vu dans chaque cours, les élèves peuvent voir plus d'une fois le même contenu. (R16, Q3.1B)
Opinion plutôt mitigée	7	23,3	<ul style="list-style-type: none"> • [...] je crois que les élèves comprennent plus ou moins l'importance accordée à la littérature française, dans le corpus, au détriment des autres littératures de la francophonie ou de la littérature québécoise, même. Sinon, les effets de ces directives sont que nous sommes au moins assurés qu'un étudiant aura un aperçu minimal de la culture littéraire française et québécoise, j'imagine. (R23, Q3.1B)
Opinion neutre	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun, l'école c'est juste l'école. (R25, Q3.1B)

Cette première analyse des réponses des enseignants révèle que la plus grande partie des répondants ont une représentation positive des effets que peuvent avoir les directives ministérielles sur les élèves (43,3% de l'échantillon, n=13). Il est intéressant de noter que ceci est cohérent avec l'opinion des enseignants pour la question précédente, concernant les effets des directives sur les enseignants pour laquelle la plus large part des répondants était également positive. Une proportion égale de répondants se positionne de façon plutôt négative ou plutôt mitigée par rapport aux effets des directives sur les élèves (7 répondants pour chaque position).

Pour cette question tout comme pour la précédente, 3 répondants ne prennent pas position et sont associés à une position neutre. Il est à noter, toutefois, qu'il ne s'agit pas des 3 mêmes répondants que pour la question précédente. En somme, nous constatons que l'opinion des enseignants ne fait pas consensus et qu'aucune majorité n'est dégagée. Par contre, la position la plus largement endossée par les enseignants de notre échantillon est celle qui reconnaît des effets positifs aux directives ministérielles sur les élèves, à laquelle 13 répondants ont été associés.

Les raisons qui motivent les prises de position des enseignants sondés sont décrites ci-après, dans le tableau 4.13.

Tableau 4.13 – Représentations des répondants quant aux effets et conséquences des directives ministérielles sur les élèves

Codes (Effets des directives sur les élèves)	Nombre de répondants	%	Exemples
Élargissement des connaissances dans le domaine littéraire.	13	43,3	<ul style="list-style-type: none"> • Ils peuvent découvrir de nouvelles œuvres (c'est souhaitable) (R15, Q3.1B) • Ils apprennent à distinguer les genres littéraires. (R2, Q3.1B) • Cela assure que les étudiants auront un portrait d'ensemble de la littérature. (R26, Q3.1C)
Élèves n'aiment pas les cours, s'ennuient.	9	30	<ul style="list-style-type: none"> • Ils peuvent être rebutés par la lecture d'œuvres trop difficiles parce que trop éloignées de leur réalité (R2, Q3.1B) • De façon générale, les élèves ne sont pas intéressés par la littérature du Moyen-âge ou même du 18e et 19e siècle et souvent ne comprennent pas l'intérêt d'en lire. (R24, Q3.1B) • Les cours sont très chargés et pas toujours appréciés. (R29, Q3.1C)
Élargissement des connaissances dans le domaine culturel.	7	23,3	<ul style="list-style-type: none"> • Je crois que les étudiants doivent acquérir une connaissance de la culture qui les entoure. (R11, Q3.1B)

			<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves seront mis en contact avec des textes qui contribuent à la passation de la mémoire collective et identitaire. (R12, Q3.1B) • Elles permettent [...] d'atteindre un objectif plus directement lié au fameux «fonds culturel commun» et à la mission culturelle de l'école. (R4, Q3.1C)
Baisse des connaissances en littérature, nivèlement vers le bas.	5	16,7	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension réduite ou simplifiée de l'œuvre, de son contexte de création, de son impact (R18, Q3.1B)
Développement d'habitudes de lecture positives.	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • Ils peuvent découvrir de nouvelles œuvres (c'est souhaitable) et affiner leurs choix de lecture, s'ils sont déjà de bons lecteurs. (R15, Q3.1B)
Mention de difficultés rencontrées par les élèves.	2	6,7	<ul style="list-style-type: none"> • S'ils éprouvent des difficultés en lecture, certaines œuvres peuvent s'avérer difficiles à lire et à comprendre. (R15, Q3.1B)
Disparité des référents culturels transmis aux élèves.	2	6,7	<ul style="list-style-type: none"> • Elles assurent l'acquisition de ce bagage culturel commun, même si son contenu varie d'un professeur à l'autre. (R20, Q3.1B) • Au final, les différents cours mènent à des degrés variables d'atteinte des compétences visées... (R13, Q3.1C)
Développement d'habiletés d'analyse littéraire	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • Elles permettent d'atteindre à la fois l'objectif «technique» visé par les diverses compétences (R4, Q3.1C)

Une large part des enseignants sondés mentionne que les directives ministérielles favorisent chez les élèves un accroissement significatif des connaissances littéraires (n=13) et culturelles (n=7), ce qu'ils approuvent. Ils soulignent, entre autres, que les élèves *sont initiés à différentes facettes de la culture littéraire* (R28), et que *les élèves seront mis en contact avec des textes qui contribuent à la passation de la mémoire collective et identitaire* (R12), ce qui traduit bien leurs préoccupations en ce qui concerne la transmission culturelle et littéraire. Ceci est d'ailleurs cohérent avec les préoccupations que nous avons pu dégager de leurs réponses aux questions qui

portaient sur le fonds culturel commun, dans la section 4.1 de ce chapitre, où nous avons observé que les enseignants plaçaient au centre de leurs préoccupations la transmission d'éléments culturels et littéraires de base. Dans cette section, nous soulignons cependant que la dimension commune du fonds culturel à transmettre ne fait pas l'unanimité chez les enseignants sondés et qu'elle ne semble pas être au centre de leurs préoccupations ; il nous semble cohérent, par conséquent que seuls deux enseignants soulignent dans leurs réponses la disparité des référents culturels transmis aux élèves en vertu des directives ministérielles, en citant notamment que *les différents cours mènent à des degrés variables d'atteinte des compétences visées* (R13, Q3.1C) et que *[le] contenu [des cours] varie d'un professeur à l'autre* (R20, Q3.1B). Ces deux enseignants témoignent de la minorité, que nous avons déjà identifiée, qui semble se soucier du caractère commun du fonds culturel à transmettre aux élèves.

D'un point de vue plus critique à l'endroit des directives ministérielles, près du tiers des répondants (30%, n=9) ont énoncé que l'une des conséquences des directives ministérielles était de rendre les cours de français ennuyants pour les élèves, principalement en raison du corpus sélectionné en vertu de ces directives : *De façon générale, les élèves ne sont pas intéressés par la littérature du Moyen-âge ou même du 18e et 19e siècle et souvent ne comprennent pas l'intérêt d'en lire* (R24). Quelques autres enseignants (n=2) ont souligné que les textes littéraires choisis selon les directives du MELS comportaient un degré de difficulté élevé qui constitue un obstacle à la réussite des élèves, en soulignant entre autres que *s'ils éprouvent des difficultés en lecture, certaines œuvres peuvent s'avérer difficiles à lire et à comprendre* (R15). Il est intéressant de noter que, si d'un côté certains enseignants voient d'un mauvais œil le degré de difficulté trop élevé des œuvres étudiées, d'autres déplorent que les élèves présentent un niveau de compétence littéraire et culturelle de plus en plus bas (n=5), entraînant une *compréhension réduite ou*

simplifiée de l'œuvre, de son contexte de création, de son impact (R18), ce qui pousse à un certain nivèlement vers le bas des exigences scolaires. Malgré ces éléments de critique, il se trouve tout de même un enseignant pour souligner que les directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires à faire lire peuvent favoriser chez les élèves le développement d'habitudes de lecture positives, d'un certain amour ou plaisir de lire, ce qui pourra les amener plus loin dans leur formation littéraire : Ils peuvent découvrir de nouvelles œuvres (c'est souhaitable) et affiner leurs choix de lecture, s'ils sont déjà de bons lecteurs (R15).

En somme, en regard de l'analyse des réponses des enseignants aux questions 3.1A, 3.1B et 3.1C concernant les effets et conséquences des directives ministérielles pour le choix des textes à faire lire sur les élèves, il apparaît qu'encore une fois, les enseignants sondés se divisent en deux pôles de prise de position qui s'opposent. Les plus optimistes soulignent principalement la possibilité que les élèves ont de développer leurs connaissances littéraires et culturelles. Les enseignants qui sont plus critiques à l'endroit des directives ministérielles mentionnent en majeure partie que les textes choisis en vertu des directives ont pour conséquence de rendre les cours ennuyants ou trop difficiles pour les élèves. Quelques-uns sont préoccupés par un nivèlement vers le bas des cours de français, autre conséquence des directives qu'ils déplorent. Enfin, mentionnons que même si certains adoptent une posture plutôt critique, une large part des enseignants sondés perçoit toutefois que les directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires ont des effets positifs sur les élèves.

4.2.1.3 Effets et conséquences sur le contenu des cours

En ce qui a trait aux effets et conséquences des directives ministérielles sur le contenu des cours, le tableau 4.14 présente une vue d'ensemble des réponses des enseignants à la question 3.1C « À votre avis, quels sont les effets (ou les

conséquences) de ces directives sur LE CONTENU DES COURS? », selon qu'ils expriment une opinion plutôt positive, plutôt négative, plutôt mitigée ou encore neutre¹⁵.

Tableau 4.14 – Opinion des répondants concernant les effets des directives ministérielles sur le contenu des cours

Opinion	Nombre de répondants	%	Exemples
Opinion plutôt positive	14	46,7	<ul style="list-style-type: none"> • Ces directives font en sorte que les cours de français au collégial peuvent davantage être des cours de littérature [...]. Ces directives font en sorte qu'on diversifie les discours sur les œuvres littéraires et, donc, qu'on montre aux élèves qu'une œuvre littéraire peut être abordée de différentes façons. (R3) • Ces directives permettent une certaine harmonisation entre le contenu des cours; ceci a pour effet de garantir un minimum commun pour l'ensemble des élèves. (R10)
Opinion plutôt mitigée	8	26,7	<ul style="list-style-type: none"> • Je crois qu'ils peuvent être positifs... Si les textes n'étaient pas uniquement abordés via la dissertation. (R6) • Le contenu des cours de français au collégial se ressemble davantage à l'intérieur du cégep ou d'un cégep à l'autre. Cela permet de s'assurer que des contenus équivalents ont été enseignés. Par ailleurs, ce n'est pas, selon moi, suffisant pour assurer une formation de qualité. (R1)
Opinion plutôt négative	6	20	<ul style="list-style-type: none"> • Trop de place est laissée à l'histoire. C'est très intéressant, mais on délaisse trop souvent les textes au profit de celle-ci. Puisque les cours ne sont plus divisés par genres, on ne peut approfondir aucun de ceux-ci. (R16) • Les cours sont très chargés et pas toujours appréciés. (R29)
Opinion neutre	1	3,3	<ul style="list-style-type: none"> • Le contenu des cours restera le même. (R30)

¹⁵ Les réponses complètes des enseignants, pour la question 3.1C, sont présentées à l'appendice H.

Encore une fois, les répondants se positionnent plus largement de façon positive par rapport aux effets des directives ministérielles sur le contenu des cours, puisque près de la moitié d'entre eux (46,7%) évoquent les effets plutôt positifs de ces directives. Une position mitigée est endossée par une certaine proportion d'enseignants (26,7% de l'échantillon), qui citent à la fois des effets positifs et des conséquences négatives que les directives ministérielles peuvent avoir sur les contenus des cours de français. Un cinquième des enseignants (n=6) considère que les directives ont surtout des conséquences négatives, tandis qu'un seul exprime un point de vue neutre.

Les raisons qui motivent la prise de position des enseignants sont présentées dans le tableau 4.15. Il est à noter que les répondants ont beaucoup commenté les effets des directives ministérielles sur le contenu des cours. En l'occurrence, nous avons pu associer un très grand nombre d'éléments de réponses à cet aspect, ce qui explique le grand nombre de codes présents, de même que la variété des représentations exprimées par les enseignants.

Tableau 4.15 – Représentations des répondants quant aux effets et conséquences des directives ministérielles sur le contenu des cours

Codes (Effets des directives sur le contenu des cours)	Nombre de répondants	%	Exemples
Permettent de varier les œuvres, les genres, les courants, les auteurs à enseigner	17	56,7	<ul style="list-style-type: none"> • Ces directives obligent les enseignants à varier les ouvrages, du moins les genres auxquels appartiennent ces ouvrages (R3, Q3.1A) • Cela force les professeurs à ne pas se cantonner dans certaines époques qu'ils préfèrent ni dans certains genres. (R9, Q3.1A) • À la base, ces directives s'assurent de mettre les étudiants en contact avec une belle variété d'œuvres d'époques et de genres différents. (R13Q3.1B)
Uniformisent le contenu des cours et les pratiques	13	43,3	<ul style="list-style-type: none"> • Cela uniformise le travail des enseignants (R1, Q3.1A)

de sélection des enseignants			<ul style="list-style-type: none"> • ceci assure des équivalences dans les choix qui seront faits (R10, Q3.1A)
Induisent une tendance à choisir des œuvres canoniques	11	36,7	<ul style="list-style-type: none"> • Cela amène les enseignants à choisir des œuvres plutôt "canoniques" (R8, Q3.1A) • les professeurs favorisent l'enseignement des classiques (R27)
Font en sorte que les œuvres contemporaines ou marginales sont mises de côté	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • [Amène les enseignants] à délaissier les œuvres contemporaines, inclassables, marginales, etc. (R8, Q3.1A) • C'est sûr que si on faisait lire des œuvres plus contemporaines, qui leur parlent davantage [aux élèves], on aurait plus de motivation de leur part. (R24, Q3.1B)
Connaissances d'histoire, du contexte sociohistorique des œuvres.	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai remarqué que certains étudiants aimaient davantage l'histoire de la littérature que la littérature elle-même. (R14, Q3.1B)
Genres littéraires sont négligés	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • Puisque les cours ne sont plus divisés par genres, on ne peut approfondir aucun de ceux-ci. (R16, Q3.1C)
Trop grande importance des dissertations et autres textes d'analyse littéraire	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • La rationalisation peut-être excessive de cet objet d'étude amène le réseau à compter énormément sur des dissertations littéraires. Il y en a trop à mon avis. (R9, Q3.1C) • Ce sont des cours où la tendance majoritaire nous pousse vers la pratique -- c'est-à-dire la rédaction répétitive du même type de texte, de la même structure de paragraphe (R17, Q3.1C)
Territorialité québécoise de la littérature/culture transmise.	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • Ils sont confrontés à l'histoire du Québec à travers les œuvres québécoises. (R2, Q3.1B)
Territorialité française de la littérature/culture transmise.	3	10	<ul style="list-style-type: none"> • nous sommes au moins assurés qu'un étudiant aura un aperçu minimal de la culture littéraire française (R23, Q3.1B)
Empêchent la variation, font en sorte que les enseignants se cantonnent aux mêmes œuvres pendant plusieurs années	2	6,7	<ul style="list-style-type: none"> • certains enseignants peuvent garder les mêmes œuvres pendant plusieurs sessions, voire plusieurs années (R15, Q3.1A)

Entraînent un manque d'ouverture sur le monde, hors du contexte québécois ou français	2	6,7	• J'aimerais pouvoir faire découvrir aux étudiants des auteurs internationaux, mais je me sens assez limitée. (R14, Q3.1A)
Entraînent une négligence des contenus littéraires, historiques et contextuels québécois	2	6,7	• de larges pans de l'histoire québécoise me semblent négligés dans l'enseignement de la littérature québécoise (R9, Q3.1A)

Une majorité des répondants mentionne que les directives ministérielles ont pour principal effet sur le contenu des cours une variation des œuvres enseignées (56,7% de l'échantillon), et certains ajoutent que cette variation se manifeste plus spécifiquement dans le genre des œuvres enseignées : *Ces directives obligent les enseignants à varier les ouvrages, du moins les genres auxquels appartiennent ces ouvrages* (R3, Q3.1A). En outre, certains soulignent que cette variation est en lien avec le développement des élèves, qu'ils souhaitent varié : *À la base, ces directives s'assurent de mettre les étudiants en contact avec une belle variété d'œuvres d'époques et de genres différents* (R13, Q3.1B). Cet effet, associé à des représentations positives des directives ministérielles, est celui qui a été mentionné par le plus d'enseignants (n=17). En opposition totale avec cette représentation positive, cependant, deux enseignants ont mentionné que les directives avaient pour effet d'empêcher la variation des textes littéraires à l'étude, faisant en sorte que les enseignants se cantonnent aux mêmes œuvres pendant plusieurs années : *certains enseignants peuvent garder les mêmes œuvres pendant plusieurs sessions, voire plusieurs années* (R15, Q3.1A), ce qu'ils désapprouvent. Par ailleurs, même s'ils soulignent la variation possible parmi les textes littéraires à choisir, bon nombre de répondants (n=11) soulignent que les directives ministérielles font en sorte que les textes choisis sont avant tout des classiques, des œuvres marquantes de la littérature : *Cela amène les enseignants à choisir des œuvres plutôt "canoniques"* (R8, Q3.1A). Ceci est vu d'un bon œil par la majeure partie des répondants qui en parlent, mais pour certains (n= 4), ces choix se font au détriment des œuvres plus contemporaines

ou marginales, qui se voient rarement être étudiées en classe, ce qu'ils déplorent : *[Les directives mènent les enseignants] à délaisser les œuvres contemporaines, inclassables, marginales, etc.* (R8, Q3.1A). L'un des enseignants souligne également que ces choix classiques influencent la motivation des élèves de façon négative : *c'est sûr que si on faisait lire des œuvres plus contemporaines, qui leur parlent davantage [aux élèves], on aurait plus de motivation de leur part* (R24, Q3.1B). Somme toute, malgré les deux enseignants qui se positionnent explicitement en désaccord avec la possibilité de variation des textes littéraires choisis, nous pouvons affirmer qu'une majorité des enseignants sondés perçoit que les directives du MELS pour le choix des textes littéraires à faire lire permettent la variation de ces textes, notamment en regard des genres et des époques, ce qu'ils approuvent. Le choix de textes classiques est vu d'un bon œil par certains, alors que pour d'autres, il est regrettable que cela entraîne la mise au ban de textes plus contemporains, qui seraient susceptibles d'intéresser davantage les élèves.

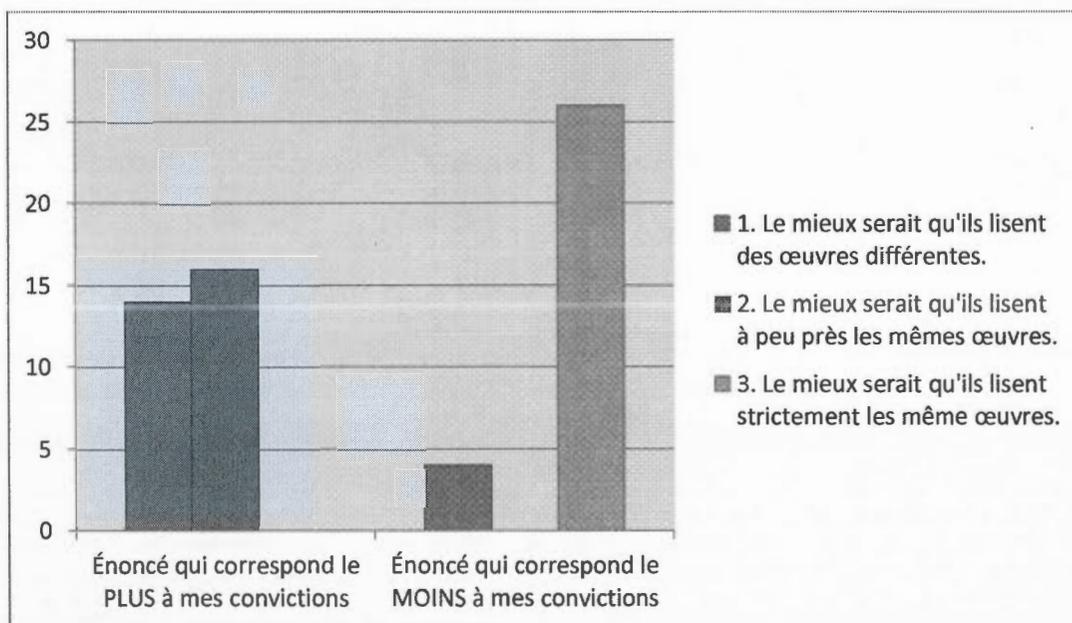
En ce qui concerne les contenus culturels et littéraires transmis, une large part des enseignants sondés souligne que les directives en permettent l'uniformisation (n=13), en mentionnant par exemple que les directives *assure[nt] des équivalences dans les choix qui seront faits* (R10, Q3.1A), ce qui est significativement associé à des représentations positives des effets des directives ministérielles sur le contenu des cours. Deux enseignants (R13 et R20) se placent toutefois en totale opposition avec cette perception : ces répondants, au chapitre des effets des directives sur les élèves (voir section 4.2.1.2), ont parlé de la disparité des référents culturels qui étaient transmis aux élèves en vertu des directives ministérielles. Ainsi, la perception que les directives ministérielles favorisent l'uniformisation des contenus enseignés, même si elle est partagée par plus d'un tiers des répondants, rencontre tout de même une opposition explicite chez ces deux derniers enseignants qui ont souligné la disparité des référents culturels construits chez les élèves.

Pour connaître plus précisément les représentations des enseignants à l'égard d'une uniformisation des contenus littéraires et culturels enseignés en classe de français, nous leur avons demandé, à la question 3.2C, de choisir parmi les trois énoncés suivants celui qui correspond le plus à leurs convictions et celui qui y correspond le moins.

1. Le mieux, pour la formation des élèves, serait qu'ils lisent tous des œuvres littéraires différentes.
2. Le mieux, pour la formation des élèves, serait qu'ils lisent à peu près tous les mêmes œuvres littéraires.
3. Le mieux, pour la formation des élèves, serait qu'ils lisent tous strictement les mêmes œuvres littéraires.

La figure 4.5 présente leurs réponses à cette question en indiquant les énoncés qui ont été choisis, pour chacune des options, par les enseignants sondés.

Figure 4.5 – Nombre de répondants ayant choisi chacun des énoncés pour la question 3.2C



Ainsi, nous constatons qu'une part assez importante des enseignants sondés se positionnent en défaveur d'une uniformisation des contenus littéraires et culturels enseignés en classe de français, puisque 14 d'entre eux ont adhéré à la posture affirmant que le mieux, pour la formation des élèves, serait qu'ils lisent tous des œuvres différentes. Il est intéressant de noter que parmi les 13 enseignants qui avaient évoqué positivement la notion d'uniformisation des contenus dans leurs réponses ouvertes, 8 d'entre eux ont, pour la question 3.2C, adhéré à la position selon laquelle les élèves profiteraient davantage de la lecture de textes différents. Aux premiers abords, ceci apparaît comme une contradiction. Or, en lisant les réponses ouvertes de ces répondants, nous constatons qu'en plus d'évoquer la notion d'uniformisation, ils mentionnent également, en majorité, la question de la variation des contenus enseignés qui est rendue possible grâce aux directives ministérielles, dont nous avons parlé précédemment. Même si, dans les représentations des enseignants, l'uniformisation des contenus d'enseignement semble être une préoccupation, il n'en demeure pas moins que la variation des contenus enseignés revêt une importance relative plus grande que cette uniformisation. Les enseignants semblent préférer une uniformisation relative, voire approximative des contenus littéraires et culturels à enseigner ; ils sont d'ailleurs nombreux à endosser la posture selon laquelle les élèves devraient lire à peu près les mêmes textes littéraires (n=16). L'uniformisation stricte des contenus d'enseignement, incarnée par l'énoncé 3, est une perspective que les enseignants rejettent massivement (n=26, 86,7% de l'échantillon), ce qui confirme leur préférence pour une uniformisation toute relative des contenus littéraires et culturels enseignés.

La territorialité des contenus culturels et littéraires enseignés en vertu des directives ministérielles a été abordée par un certain nombre d'enseignants, sans toutefois que nous puissions observer de tendance majeure à ce sujet. Quelques-uns ont souligné, de façon positive, que les directives permettaient d'inclure des contenus québécois

(n=3) ou français (n=3), dont deux répondants qui ont mentionné la présence des deux territorialités. À l'inverse, certains répondants (n=2) se sont dits en désaccord avec une certaine négligence des contenus québécois, entraînée par les directives ministérielles : *de larges pans de l'histoire québécoise me semblent négligés dans l'enseignement de la littérature québécoise* (R9, Q3.1A). D'autres enseignants (n=2), quant à eux, ont exprimé être en désaccord avec une certaine négligence des contenus mondiaux de langue étrangère que les directives induisent¹⁶ : *j'aimerais pouvoir faire découvrir aux étudiants des auteurs internationaux, mais je me sens assez limitée* (R14, Q3.1A).

Comme autre effet positif des directives sur le contenu des cours, des enseignants (n=4) relèvent la possibilité d'inclure des contenus à teneur historique, dont ils croient que les élèves peuvent tirer bénéfice et motivation : *j'ai remarqué que certains étudiants aimaient davantage l'histoire de la littérature que la littérature elle-même* (R14, Q3.1B). D'un point de vue plus critique, certains répondants (n=4) reprochent aux directives de faire en sorte que les genres littéraires ne soient pas suffisamment enseignés, contrairement à ce qui a pu être le cas par le passé, alors que les devis ministériels séparaient explicitement le contenu des cours par genres. Ainsi, ils estiment que *puisque les cours ne sont plus divisés par genres, on ne peut approfondir aucun de ceux-ci* (R16, Q3.1C). Enfin, une autre critique adressée aux directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires concerne davantage la façon d'exploiter les textes en classe que les textes eux-mêmes : *La rationalisation peut-être excessive de cet objet d'étude amène le réseau à compter énormément sur des dissertations littéraires. Il y en a trop à mon avis* (R9, Q3.1C). Les enseignants ayant soulevé cette préoccupation (n=4) se désolent que les cours de français, au

¹⁶ Extrait des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires : « Les œuvres et les textes littéraires étudiés ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française. [...] Les choix assurent une place équilibrée à la littérature québécoise. [...] Les œuvres additionnelles et certains textes littéraires peuvent être des traductions. » (MELS, 2011 : 6)

collégial, s'orientent vers la rédaction de textes techniques sur les textes littéraires, au détriment de l'appréciation et de l'analyse profonde de ces textes.

En résumé, la grande diversité des éléments de réponse reliés aux effets et conséquences des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires sur le contenu des cours témoigne de la richesse et de la complexité des représentations des enseignants à ce sujet. Ainsi, compte tenu de cette grande diversité, c'est seulement à grands traits que nous pouvons résumer les tendances observées à ce sujet, tendances qui, par conséquent, occultent une partie des détails qui font la richesse de ces représentations. Néanmoins, nous pouvons affirmer qu'en ce qui concerne le contenu des cours de français, les enseignants perçoivent en grande partie que les directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires à faire lire ont des effets positifs. Ils sont nombreux à souligner la variation des textes rendue possible par ces directives, de même que l'uniformisation des contenus d'enseignement qu'ils se représentent. La forte représentation de textes littéraires canoniques dans le corpus enseigné, grâce aux directives ministérielles, est perçue tantôt comme bénéfique, tantôt comme un obstacle à la découverte de textes plus contemporains. Pour les enseignants les plus critiques à l'endroit des directives émises par le MELS, les conséquences néfastes qu'ils associent aux directives concernent avant tout cette négligence des textes contemporains, mais aussi la négligence de l'étude des genres et la trop grande importance donnée aux exercices d'analyse littéraire que les directives engendrent.

4.3 Qu'est-ce qui guide les pratiques de sélection des enseignants?

À présent, nous pouvons élaborer une description de ce qui guide les pratiques de sélection des enseignants. Dans un premier temps, nous examinerons le corpus de textes littéraires sélectionné par les enseignants formant notre échantillon. Dans un deuxième temps, nous présenterons les éléments qui sont déterminants, pour les enseignants sondés, au moment de faire leurs choix quant au corpus à enseigner.

4.3.1 Le corpus sélectionné par les enseignants

Le corpus littéraire que nous présentons ici est celui que les enseignants faisant partie de notre échantillon ont indiqué enseigner pour le trimestre en cours lors de la collecte de données, à savoir le trimestre d'hiver 2013.

4.3.1.1 Les titres

Sur les 104 titres cités par les enseignants, nous avons dénombré 81 titres différents, tous cours confondus. Le tableau 4.16 présente les titres les plus cités¹⁷.

¹⁷ La liste exhaustive des textes sélectionnés par les enseignants est disponible à l'appendice I.

Tableau 4.16 – Textes littéraires les plus cités par les enseignants

Titres (et auteurs)	Nombre de citations
<i>Les Fleurs du mal</i> (Charles Baudelaire)	5
<i>Le vrai monde?</i> (Michel Tremblay)	4
<i>Phèdre</i> (Jean Racine)	3
<i>Incendies</i> (Wajdi Mouawad)	3
<i>Le torrent</i> (Anne Hébert)	3
<i>Le Cid</i> (Pierre Corneille)	2
<i>Le mariage de Figaro</i> (Pierre Beaumarchais)	2
<i>L'Ingénu</i> (Voltaire)	2
Nouvelles diverses (Guy de Maupassant)	2
<i>Huis clos</i> (Jean-Paul Sartre)	2
<i>L'Adversaire</i> (Emmanuel Carrère)	2
<i>Le malentendu</i> (Albert Camus)	2
<i>Dom Juan</i> (Molière)	2
<i>Le Libraire</i> (Gérard Bessette)	2

Les deux titres les plus souvent cités par les enseignants semblent faire l'objet d'un consensus relatif au sein de notre échantillon. En effet, 5 des 9 enseignants qui dispensent le cours 601-102 ont sélectionné *Les Fleurs du mal*, alors que 4 des 8 enseignants ont choisi de faire lire à leurs élèves, pour le cours 601-103, *Le vrai monde?*, ce qui représente respectivement 55,6% et 50% des enseignants qui dispensent les cours en question. Étant donné que la majorité d'enseignants qui sélectionne ces titres est faible, tout juste au-dessus des 50% pour un cours et exactement à 50% pour l'autre, nous considérons qu'il s'agit d'un consensus relatif, voire faible. Certains autres titres ont été sélectionnés à 3 reprises : *Phèdre*, *Incendies* et *Le Torrent*. Nous expliquons cette fréquence par la grande notoriété des classiques incarnés par *Phèdre* et *Le Torrent*, et par une certaine popularité actuelle, en lien notamment avec le film récemment réalisé à partir du texte d'*Incendies*. D'ailleurs, l'importance de ces éléments dans le choix des textes à faire lire sera analysée ultérieurement, à la section 4.3.2 du présent chapitre. Les autres titres présentés dans

le tableau ont été sélectionnés par deux enseignants, mais cette faible fréquence ne nous permet pas d'identifier des tendances significatives. Nous pouvons néanmoins observer que pour la plupart des textes en question, il s'agit de classiques jouissant d'une importante notoriété. En somme, seuls quelques titres sont cités à plus d'une reprise pour chacun des cours : pour le cours 601-101, sur 27 titres cités, nous en dénombrons 21 différents. Pour le cours 601-102, sur les 28 titres mentionnés, nous comptons 20 titres différents. Pour le cours 601-103, il s'agit de 18 titres différents sur les 25 titres cités. Aucun titre ne fait l'unanimité, seuls quelques rares titres, *Les Fleurs du mal* et *Le vrai monde?* se distinguent en ralliant une faible majorité des enseignants qui dispensent le même cours.

En outre, il est intéressant de noter que l'analyse des corpus choisis en fonction des collèges d'appartenance des enseignants (public ou privé et niveau de multiethnicité), ne révèle aucune tendance quant aux choix de titres opérés par les enseignants. Les titres sélectionnés par les enseignants ne semblent pas dépendre du milieu où ils enseignent; du moins, nous ne pouvons observer une tendance en ce sens à l'échelle de notre échantillon.

4.3.1.2 Les auteurs

L'analyse des auteurs sélectionnés, dont les plus populaires sont présentés dans le tableau 4.17, nous mène à des observations semblables à celles que nous avons pu faire relativement aux titres choisis par les enseignants.

Tableau 4.17 – Auteurs les plus cités par les enseignants

Auteurs	Nombre de citations
Charles Baudelaire	5
Michel Tremblay	5
Albert Camus	4
Jean Racine	3
Voltaire	3
Guy de Maupassant	3
Molière	3
Jean-Paul Sartre	3
Éric-Emmanuel Schmitt	3
Anne Hébert	3
Wajdi Mouawad	3
Pierre Corneille	2
Pierre Beaumarchais	2
Honoré de Balzac	2
Victor Hugo	2
Emmanuel Carrère	2
Eugène Ionesco	2
Gérard Bessette	2

Au chapitre des auteurs les plus cités, Charles Baudelaire et Michel Tremblay arrivent en tête de liste, cités tous les deux par 5 enseignants de notre échantillon. À l'échelle du nombre d'enseignants présents dans notre échantillon, à savoir 30, cette tendance n'est pas consensuelle, mais en regard des cours pour lesquels ces auteurs ont été sélectionnés, nous pouvons parler d'un consensus relatif. En effet, 5 des 9 enseignants qui dispensent le cours 601-102 ont choisi de faire lire des poèmes de Baudelaire, et 5 des 8 enseignants qui dispensent le cours 601-103 ont sélectionné des pièces de Michel Tremblay. On parle donc de proportions respectives de 55,6% et 62,5%, ce qui nous permet de conclure à un consensus relatif autour de ces auteurs, du moins pour les enseignants qui dispensent les cours 601-102 et 601-103. Les autres auteurs présents dans le tableau ont été sélectionnés par 2 ou 3

enseignants de notre échantillon, mais cela ne nous permet pas d'observer des tendances significatives en ce qui les concerne. Comme nous l'avons fait pour les titres cités à 2 reprises, nous pouvons affirmer que ces auteurs, toutefois, sont pour la plupart des auteurs reconnus pour avoir écrit des classiques majeurs de la littérature française ou québécoise. Mentionnons toutefois, à cet égard, que plusieurs des auteurs qui n'ont été cités qu'à une reprise sont également des auteurs possédant une notoriété importante, tels qu'Émile Zola, Honoré Beaugrand et Gustave Flaubert. Cette observation nous permet de croire que la notoriété et le caractère classique des textes écrits par les auteurs ne suffisent pas pour leur assurer une représentation importante au sein des choix des enseignants. Il semble en effet que d'autres critères soient considérés par les enseignants, ce dont nous discuterons à la section 4.3.2 du présent chapitre.

4.3.1.3 La territorialité

Outre le constat du caractère classique des textes choisis par les enseignants, l'observation du corpus qu'ils ont déclaré avoir choisi révèle que la territorialité des textes littéraires enseignés est surtout française. En effet, une large part des enseignants (n=12) a sélectionné uniquement des titres qui appartiennent à la littérature de l'Hexagone. Quant aux enseignants qui ont choisi des textes québécois (n=11), seulement deux d'entre eux ont sélectionné ces textes hors du cours 601-103, dont le corpus québécois est spécifiquement identifié par les devis ministériels. Plusieurs enseignants ont déclaré avoir choisi des textes qui appartiennent à deux ou trois territorialités différentes (n=12), mais pour la plupart, il s'agit d'une division par cours : nous observons que le corpus français est largement favorisé, pour ne pas dire pratiquement exclusif, pour les cours 601-101 et 601-102, alors que les choix pour le cours 601-103 sont strictement québécois. Les textes issus de la francophonie et de la littérature mondiale sont assez peu représentés dans le corpus sélectionné par les enseignants : un total de cinq enseignants déclarent avoir choisi des œuvres qui

n'appartiennent ni au corpus québécois ni au corpus français. En regard de la territorialité d'appartenance que les enseignants sondés avaient identifiée dans la section de notre questionnaire sur leurs représentations du concept de fond culturel commun, peu de correspondances sont observables avec les choix de textes qu'ils ont déclarés. Les choix des enseignants semblent correspondre davantage à leur souci de respecter une progression par cours prescrite par le collège, comme mentionné ci-haut, plutôt qu'à leurs représentations de ce qui devrait être transmis, en termes de territorialité de la littérature et de la culture enseignées.

4.3.1.4 Le genre

Par ailleurs, certains enseignants, dans la section du questionnaire qui les interrogeait sur les directives ministérielles, ont souligné le fait qu'elles permettent selon eux de varier les genres littéraires enseignés (voir section 4.2.1.3). Or, après l'analyse des titres sélectionnés par les enseignants en les associant aux quatre genres littéraires principaux identifiés par le programme du MELS¹⁸, nous constatons une variation toute relative des genres enseignés. Tout d'abord, la domination du genre narratif est manifeste : sur les 104 textes choisis par les enseignants, 63 sont des romans. Le genre dramatique occupe la seconde place dans les choix des enseignants en regroupant 29 textes. Le genre poétique est représenté par 11 textes, alors qu'un seul texte est un essai.

4.3.1.5 L'époque

L'analyse de l'époque des textes sélectionnés par les enseignants semble révéler, ici également, que leurs choix obéissent à une répartition par cours. Pour le cours 601-101, une grande part des textes cités (n=11) appartient au 17^e siècle, alors que les autres sont issus du Moyen-âge (n=2) et des 18^e (n=7) et 19^e (n=7) siècles, tandis que

¹⁸ Extrait des directives ministérielles : « quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai)» (MELS, 2011 : 6)

pour le cours 601-102, une large majorité (n=20) appartient au 20^e siècle, alors que les autres appartiennent aux 19^e (n=6) et 21^e (n=4) siècles. Il est à noter que l'analyse de l'époque du corpus sélectionné en fonction du nombre d'années d'expérience des enseignants, ou bien en fonction de leur collège d'appartenance (privé ou public et niveau de multiculturalisme), ne révèle aucune tendance significative. En effet, la nature plus ou moins récente des textes sélectionnés ne semble pas varier en fonction du nombre d'années d'expérience. À l'échelle de notre échantillon, du moins, il a été impossible d'observer une telle variation reliée.

4.3.2 Éléments qui influencent les choix de corpus des enseignants

La question 4.3 de notre questionnaire visait à connaître quels sont les éléments les plus déterminants pour les enseignants, au moment de faire leurs choix de textes littéraires à faire lire à leurs élèves. Ainsi, nous leur avons demandé de cocher, pour chacun des éléments listés, s'ils considéraient que cet élément était *Très important*, *Important*, *Peu important*, ou *Pas du tout important* dans le processus de sélection des textes. Nous avons ainsi obtenu un portrait des éléments qui sont les plus importants, collectivement, pour les enseignants sondés. Le tableau 4.18 présente tous les éléments impliqués dans le choix des textes littéraires que nous avons proposés aux enseignants, accompagnés du score obtenu pour chacun¹⁹.

¹⁹ La technique que nous avons utilisée pour attribuer un score à chaque élément a été présentée au chapitre III du présent mémoire.

Tableau 4.18 – Éléments déterminants dans le choix des textes littéraires à faire lire

Rang	Items	Score total
1	La valeur littéraire des textes	83
2	Les apprentissages possibles grâce à ces textes	79
3	L'apport du texte à la culture générale des élèves	78
4	Votre appréciation des textes, vos goûts personnels	76
5	La disponibilité matérielle des textes et leur coût	62
6	L'apport du texte au fonds culturel commun des élèves, tel que souhaité par le MELS	61
6	Le niveau de difficulté du texte	61
7	Le caractère classique des textes	59
8	Les goûts et intérêts de vos élèves	58
8	La longueur du texte et temps requis pour la lecture	58
9	Les compétences / connaissances littéraires de vos élèves	53
10	Les directives données dans le Programme de formation	51
11	Le caractère récent des textes	27
12	L'approbation de la direction et/ou de mes collègues	25
13	L'approbation des parents des élèves	11

Ainsi, collectivement, les enseignants que nous avons interrogés ont identifié comme élément le plus important à leurs yeux, au moment de choisir les textes littéraires à faire lire à leurs élèves, la valeur littéraire de ces textes (score de 83 points, sur une possibilité maximale de 90). Avec des scores presque équivalents, les répondants ont identifié ensuite trois autres éléments qui revêtent pour eux une grande importance : au deuxième rang (score de 79 points) : les apprentissages possibles pour les élèves grâce aux textes littéraires choisis ; au troisième rang : l'apport des textes à la culture générale des élèves et au quatrième rang (score de 78 points) : leur propre appréciation des textes (score de 76 points). Dans une mesure d'importance moindre, quoique justifiant tout de même d'être soulignée, les enseignants sondés ont identifié aux rangs 5, 6, 7 et 8, avec des scores presque équivalents, les éléments présentés ci-après. Les enseignants ont placé au cinquième rang d'importance la disponibilité

matérielle des textes choisis et leur coût (score de 62 points). Ils ont placé au sixième rang d'importance l'apport potentiel des textes au fonds culturel commun des élèves, tel que souhaité par le MELS, ainsi que le niveau de difficulté des textes (score de 61 points). Il est intéressant de noter que l'élément « apport au fonds culturel commun », a récolté un nombre de points significativement moins élevé que l'élément « apport à la culture générale », qui a récolté 78 points et a été placé en troisième place d'importance par les enseignants. En septième position, nous retrouvons le caractère classique des textes (59 points), juste avant les goûts et intérêts des élèves et la longueur des textes et le temps requis pour en faire la lecture, qui ont récolté chacun 58 points et ont été placés en huitième position. En neuvième position, avec 53 points, les enseignants ont placé les compétences et les connaissances littéraires de leurs élèves. Les directives données par le programme du MELS se retrouvent à la dixième position d'importance des enseignants, sur un total de 15 éléments, avec un score de 51 points. Les onzième, douzième et treizième positions sont occupées par des éléments qui semblent revêtir une importance significativement moins grande pour les enseignants sondés. Le caractère récent des textes (27 points), l'approbation de la direction et des collègues (25 points) et l'approbation des parents des élèves (11 points) occupent les derniers rangs dans cette liste des éléments importants, pour les enseignants, au moment de faire leurs choix de textes littéraires à faire lire à leurs élèves.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous procéderons à l'interprétation et à la discussion des résultats. Des liens seront établis entre les résultats que nous avons obtenus pour les trois objectifs de notre recherche, de même qu'entre les résultats obtenus et les éléments théoriques ayant fait l'objet de notre cadre théorique. Enfin, nous présenterons les implications didactiques et sociales de cette recherche.

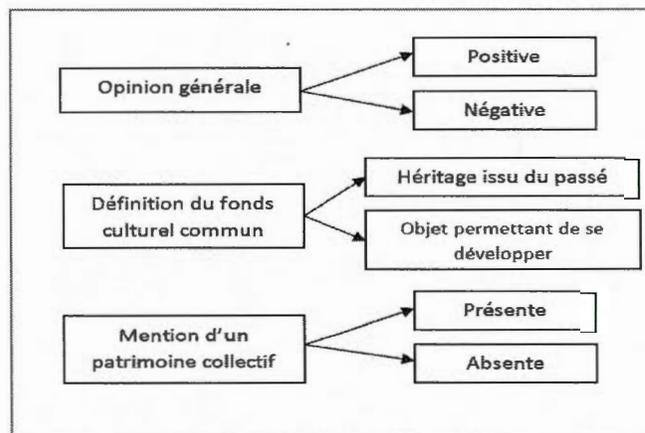
5.1 Représentations des enseignants de l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun

De l'analyse des réponses des enseignants aux questions concernant le fonds culturel commun, nous avons dégagé cinq profils de représentations, de même qu'un certain nombre de tendances générales qui apparaissent consensuelles, que nous présentons ci-après.

5.1.1 Profils de représentations de l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun

Nous avons pu identifier cinq profils de représentations chez les répondants quant à l'objectif d'acquisition d'un fonds culturel commun tel qu'énoncé par le MELS (2011; MÉQ, 1998). Malgré la grande diversité des réponses des enseignants, en regroupant les réponses selon leur appartenance à l'un ou l'autre des trois pôles que nous avons identifiés comme majeurs vu leur fréquence dans les réponses des enseignants sondés, nous avons dégagé les cinq profils de représentations finaux. À l'instar de Bouhon (2009), nous n'avons pas préalablement établi des caractéristiques permettant aux enseignants d'entrer dans l'un ou l'autre des profils, nous avons plutôt « choisi de construire les sous-groupes à partir des positions prises par les enseignants » (Bouhon, 2009, p. 197). Ainsi, les répondants ont été regroupés principalement selon leur appartenance à une ou plusieurs des polarités illustrées dans la figure 5.1. Il est à noter que la constitution de profils de représentations a été possible seulement pour notre premier objectif de recherche : les données recueillies en lien avec les deux autres objectifs présentant une trop grande diversité, peu de recoupements ont pu être effectués, ce qui explique l'absence de tendances principales qui auraient pu nous conduire à l'élaboration de profils de représentations pour nos deuxième et troisième objectifs.

Figure 5.1 – Polarités observées dans les représentations des enseignants concernant l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun



Selon les combinaisons de polarités que présentaient les répondants, il nous a été possible de les regrouper en cinq profils. Tout d'abord, nous avons observé l'opinion générale qui se dégageait des réponses des enseignants, afin de déterminer s'ils se positionnaient de façon plutôt positive ou plutôt négative à l'égard de l'objectif d'acquisition d'un fonds culturel commun. Ensuite, nous avons cherché, dans les réponses des enseignants, des éléments qui témoignaient de leurs représentations de la culture et du fonds culturel commun en tant qu'héritage issu du passé (Arendt, 1972) seulement, ce qui correspond à une représentation de la transmission de la culture comme *avoir* culturel (Zakhartchouk, 1999), ou bien comme objet permettant le développement intellectuel individuel (Chombart de Lauwe, 1970; Dollot, 1990), ce qui correspond à une vision de la culture qui s'apparente à la transmission de l'*être* culturel de Zakhartchouk (1999), mais également à la *culture seconde* de Dumont (1968). Enfin, la présence ou l'absence, dans les réponses des enseignants, de la dimension collective de la culture en tant que patrimoine relevant d'une communauté d'individus unis par le partage et la communication d'une culture commune (Dollot, 1990), a été relevée. C'est l'interprétation des liens entre ces diverses polarités qui nous a permis d'élaborer une description des cinq profils identifiés, que le tableau 5.1 présente.

Tableau 5.1 – Profils de représentations de l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun

Profils	Nombre de répondants	%
1) Les passeurs de l' <i>avoir</i> culturel enthousiastes	6	20
2) Les passeurs soucieux de la dimension collective de la culture	5	16,7
3) Les passeurs culturels complets	8	26,7
4) Les dubitatifs	4	13,3
5) Les questionneurs	7	23,3

Ces cinq profils permettent de dégager des tendances dans les réponses des enseignants sondés, mais il importe de souligner que des nuances existent au sein de chacun des profils, puisque les réponses des enseignants se distinguent les unes des autres à plusieurs égards. L'existence de ces nuances, que nous n'avons pu explorer en détail pour des raisons de faisabilité, constitue une limite de notre recherche. Les profils rendent toutefois possibles des recoupements qui donnent une idée d'ensemble sur les prises de position observées. Une description détaillée de chacun des profils est présentée ci-après.

5.1.1.1 Profil 1) Les passeurs de l'*avoir* culturel enthousiastes

Le profil 1) *Les passeurs de l'avoir culturel enthousiastes* rassemble un cinquième de notre échantillon (n=6). Les enseignants associés à ce profil ont pris position de façon favorable quant à l'objectif ministériel de transmission d'un fonds culturel commun, c'est pourquoi nous les qualifions d'*enthousiastes*. Ils approuvent le fait que le Ministère énonce cet objectif et le soulignent dans leurs réponses à au moins une reprise, mais souvent à deux reprises ou plus. En outre, ils considèrent que le fonds culturel commun correspond à un assemblage de connaissances qui relèvent d'un héritage issu du passé, qu'il leur appartient de transmettre en tant qu'enseignants de français à l'ordre collégial, en tant que *passeurs culturels*

(Zakhartchouk, 1999). Le rôle que les enseignants perçoivent avoir, en ce qui concerne le fonds culturel commun, est fortement marqué par un désir de léguer aux générations futures un patrimoine culturel issu du passé, auquel les élèves ne s'intéressent pas d'emblée et sont peu exposés, selon eux. À ce sujet, un répondant souligne que son rôle est d'enseigner des œuvres littéraires classiques afin d'*aborder par le biais de ces œuvres les courants de pensée majeurs qui ont marqué l'Occident, que les étudiants ont généralement peu ou pas abordé lors de leurs études secondaires* (R23, Q2.2). En ce sens, les enseignants apparaissent vouloir transmettre un certain bagage, à la manière de la transmission de l'*avoir* culturel de Zakhartchouk (1999).

Par ailleurs, même s'ils se positionnent favorablement face à la finalité culturelle du Programme collégial telle qu'énoncée par le MELS, les répondants associés à ce profil se permettent toutefois de poser quelques questions quant au réalisme des ambitions ministérielles liées à la culture : certains doutent que la formation collégiale soit suffisante pour atteindre l'objectif en question, même s'ils l'approuvent. De bons exemples de ceci sont fournis par les extraits suivants : *Je pense que c'est un objectif bien noble, et extrêmement nécessaire, mais que la formation générale au collégial n'est pas suffisante pour l'acquérir* (R23, Q2.3), *c'est un idéal vers lequel on tend, mais qu'on n'atteindra jamais* (R2, Q2.3). Il est à noter que ce qui différencie ces répondants de ceux associés aux profils 2 et 3, c'est l'absence, dans leurs réponses, de mentions relatives à la dimension collective de la culture. Les enseignants du profil 1 se représentent le fonds culturel commun avant tout comme un ensemble de référents culturels apparentés à la culture générale. D'ailleurs, cette représentation est partagée avec plusieurs enseignants des profils 4 et 5 ; nous en traitons de manière plus approfondie dans la section 5.1.2.

En somme, les enseignants associés au profil 1 approuvent l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun, qu'ils apparentent à la culture générale,

laquelle est, pour eux, constituée d'un ensemble de connaissances issues du passé, même s'ils évoquent certains questionnements qui les habitent quant au concept énoncé par le MELS.

5.1.1.2 Le profil 2) Les passeurs soucieux de la dimension collective de la culture

Le profil 2) *Les passeurs soucieux de la dimension collective de la culture* rassemble des enseignants (5), qui se positionnent, eux aussi, comme favorables à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun énoncée par le MELS. En cela, les enseignants associés au profil 2 sont apparentés à ceux du profil 1, à la différence qu'ils ajoutent tous, à au moins une reprise dans leurs réponses, avoir une préoccupation pour la transmission d'un patrimoine culturel commun, ce qui nous pousse à les qualifier de *soucieux de la dimension collective de la culture*. En effet, les enseignants associés au profil 2 soulignent que la dimension collective du fonds culturel commun est d'une certaine importance pour eux. Dans leurs représentations, ils définissent le fonds culturel commun comme un ensemble de référents culturels partagés par une communauté d'individus, ce en quoi ils se différencient des enseignants du profil 1 : *l'idée de «fonds culturel commun» [...] fait référence à ce qui nous rassemble et qui dure* (R4, Q2.3). Ainsi, ils souhaitent *amener les étudiants à prendre conscience qu'ils partagent avec leurs compatriotes, inconsciemment ou non, un ensemble de connaissances, de valeurs, de concepts, de mythes, d'a priori, de légendes, de tabous, etc.* (R9, Q2.2).

Il est intéressant de noter que pour les enseignants du profil 2, la transmission du fonds culturel commun prend la forme, de la même manière que pour les enseignants du profil 1, d'une transmission de l'*avoir* culturel (Zakhartchouk, 1999) marquée par la représentation du fonds culturel commun comme un héritage issu du passé. En l'absence de la mention du développement que permet le contact avec la culture,

nous pouvons avancer que les enseignants du profil 2 se représentent avoir la responsabilité de transmettre un ensemble de référents culturels collectifs qui constituent un bagage de connaissances à posséder, à la manière d'un *avoir* culturel.

En bref, les enseignants du profil 2 perçoivent que la transmission du patrimoine culturel collectif est l'un des rôles de la formation collégiale et des cours de français, et en ce sens, approuvent l'énonciation de cette finalité par le MELS.

5.1.1.3 Le profil 3) Les passeurs culturels complets

Le profil 3) *Les passeurs culturels complets* est associé à un nombre relativement élevé d'enseignants, qui ne forment toutefois pas une majorité de notre échantillon (n=8, 26,7% de l'échantillon). Les enseignants correspondant à ce profil se positionnent en faveur de la transmission d'un patrimoine collectif, tout comme les enseignants du profil 2, mais en plus, ils placent au centre de leurs préoccupations pédagogiques le développement intellectuel individuel que permet le contact avec les contenus culturels, dans une optique de démocratisation de la culture, ce qui nous fait dire qu'ils sont des passeurs culturels *complets*. La réponse suivante exemplifie efficacement ce profil : *De présenter des œuvres, des courants littéraires, d'ouvrir les élèves à autre chose que ce qu'ils connaissent déjà, pour qu'ils puissent non seulement se retrouver dans le champ de la culture et devenir autonomes dans leurs explorations, mais également pour qu'ils arrivent à sortir d'eux-mêmes et de la représentation sociale dans laquelle ils sont parfois enfermés malgré eux* (R30, Q2.2 et 2.3). Dans le désir exprimé par l'enseignant de faire « sortir d'eux-mêmes » les élèves, on retrouve une correspondance avec la *culture seconde* de Dumont (1968), pour qui l'atteinte d'un second niveau de culture, un niveau supérieur de culture, requiert une prise de distance avec la culture familière, qui est possible grâce au contact avec divers objets culturels. Cette représentation particulière des objets culturels à enseigner rejoint également la transmission de l'*être* culturel prônée par

Zakhartchouk (1999), qui considère que pour achever réellement son travail de passeur culturel, l'enseignant doit installer chez les élèves « un autre rapport au monde et aux choses, un recul, des questionnements » (Zakhartchouk, 1999 : 31). Les enseignants du profil 3 expriment des représentations qui vont dans ce sens, dans le sens de la transmission d'un bagage culturel appartenant à une collectivité, mais surtout, relevant de l'épanouissement de l'individu grâce à son contact.

5.1.1.4 Le profil 4) Les dubitatifs

Nous avons associé quatre répondants au profil 4) *Les dubitatifs*, ce qui en fait le profil le moins récurrent de notre échantillon. Ce qui unit les quelques répondants associés à ce profil, c'est qu'ils se positionnent de façon très sceptique, voire carrément négative, face à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun énoncée par le MELS. Leur désaccord avec la finalité énoncée par le MELS prend la forme de doutes et de reproches divers formulés à l'endroit de ce point précis des devis ministériels. Ils soulignent, par exemple que *c'est abstrait et ne veut pas dire grand-chose...* (R24, Q2.3), ou encore que *le mot culture [tel qu'employé par le MELS] se restreint à la culture française et québécoise* (R5, Q2.3).

Il est à noter que les quatre enseignants que nous avons associés au profil 4 expriment des représentations du fonds culturel commun qui correspondent davantage au pôle de l'*avoir* culturel; aucun d'entre eux n'a fait mention du développement intellectuel individuel que permet le contact avec la culture. Ils définissent tous le fonds culturel commun comme apparenté à la culture générale, ou encore comme un assemblage de connaissances issues du passé. En résumé, toutefois, ce qui caractérise ces enseignants, à la différence des enseignants des profils 1, 2 et 3, c'est qu'ils sont plus prompts à dénoncer les manques et les limitations de la formulation ministérielle qu'à souligner leur appui à la finalité en question.

5.1.1.5 Le profil 5) *Les questionneurs*

Enfin, le profil 5) *Les questionneurs* rassemble des enseignants (7), qui ont en commun la conscience du développement intellectuel individuel que permet le contact avec des contenus culturels. En cela, les enseignants associés au profil 5 se rapprochent des enseignants du profil 3, qui perçoivent eux aussi la transmission culturelle comme marquée par le développement d'un être culturel (Zakhartchouk, 1999). Ce qui différencie les *questionneurs* des enseignants du profil 3) *Les passeurs culturels complets*, c'est qu'ils n'évoquent pas, dans leurs représentations du fonds culturel commun, la dimension commune du fonds culturel commun, sauf pour en questionner la teneur, en plus d'exprimer une prise de position plutôt mitigée par rapport à la finalité d'acquisition d'un fonds culturel commun telle qu'exprimée par le MELS.

La position mitigée des enseignants du profil 5 est exprimée principalement par des questionnements, que ces répondants expriment volontiers dans leurs réponses, notamment en regard de la définition du fonds culturel commun et surtout à propos de son aspect « commun ». C'est cette caractéristique particulière de leurs réponses qui nous a amenée à les qualifier de *questionneurs*. Par exemple, ils expriment des doutes sur la nature commune des référents culturels transmis, en citant *Je crois que d'acquérir un fonds culturel est quelque chose de possible, mais que de le rendre commun est plus difficile à atteindre puisque chaque enseignant choisit ses œuvres* (R11, Q2.3) ou encore exposent des questionnements qui les habitent : *Je ne vois pas comment définir ce "fonds culturel commun" parce que l'élément "culture" est tellement vaste* (R15, Q2.3). Nous interprétons cette omniprésence de questionnements et d'incertitudes comme une position mitigée des enseignants, puisqu'en raison de ces questionnements, ils s'abstiennent de se positionner soit du côté positif et négatif. Ceci ne signifie pas pour autant qu'ils ont une opinion neutre,

toutefois, puisque dans leurs réponses, des éléments appartenant aux deux pôles de prise de position peuvent être identifiés, ce qui confirme leur position mitigée.

En somme, les enseignants du profil 5 se représentent la finalité d'acquisition du fonds culturel commun énoncée par le MELS comme une façon de procéder à une transmission culturelle qui participe du développement d'un *être* culturel, mais ils soulèvent des questionnements de fond quant à la concrétisation de cet objectif ministériel.

5.1.2 Fonds culturel commun et culture générale : deux concepts apparentés

En regard des représentations des enseignants que nous avons décrites grâce aux cinq profils présentés ci-haut, nous pouvons affirmer qu'une majorité des enseignants sondés est en accord avec l'objectif ministériel de transmission d'un fonds culturel commun. Plus précisément, les enseignants approuvent et soutiennent le fait que la formation collégiale et le cours de français, langue et littérature transmettent une culture générale. En effet, l'aspect *culture générale* du fonds culturel commun semble faire consensus. L'aspect *commun*, en revanche, ne semble pas être placé au centre des préoccupations d'une majorité des enseignants et suscite des questionnements chez un certain nombre d'entre eux, ce qui témoigne d'une certaine confusion entre les termes *culture générale* et *fonds culturel commun*. Même si un certain nombre d'enseignants en font mention, la notion *commune* n'est pas centrale dans les représentations que les enseignants sondés ont du concept de fonds culturel commun, alors que le concept de *culture générale*, lui, est beaucoup plus important, tant dans la définition que les enseignants font du concept, que dans leurs représentations du rôle que doit avoir le cours de français au niveau collégial. Peut-on voir dans cette prise de position le reflet d'une perception, chez les enseignants, que la culture générale dont ils sont dépositaires doit de facto être partagée par la collectivité, puisqu'elle correspond à une certaine culture d'héritiers, au sens où

Bourdieu (1964) l'entend? La question soulève cette possibilité, mais nous ne pouvons y répondre avec certitude. Toujours est-il que, pour les enseignants interrogés, il va de soi qu'il leur appartient de transmettre une certaine culture générale, mais pour ce qui est de la transmission d'une culture collective, davantage d'incertitude demeure. En outre, la formulation adoptée dans les devis ministériels est globalement vue d'un bon œil, mais en même temps, plusieurs soulignent qu'elle manque de précision et qu'il n'y a pas de définition claire de ce que cela signifie. En somme, les devis ministériels se contentent d'évoquer la culture comme un assemblage de référents culturels et de connaissances littéraires générales empreints d'une forte influence de la tradition (Roy, 2000). Où situe-t-on les limites de la culture? Comment déterminer ce qui appartient au fonds culturel commun et ce qui n'en fait pas partie? Qu'est-ce qui différencie la *culture générale* du *fonds culturel commun*? Autant de questions que soulèvent, sans y répondre, les devis ministériels.

Par ailleurs, au-delà des représentations des enseignants quant à l'objectif précis d'acquisition d'un fonds culturel commun tel que souhaité par le MELS, il est intéressant de s'attarder aux représentations et à la définition que les enseignants ont du concept plus large de la culture elle-même. Ce qui se dégage majoritairement des réponses des enseignants, pour les questions sur le concept de fonds culturel commun, c'est l'ancrage de la culture dans un ensemble de référents appartenant au patrimoine du passé, à la tradition. En cela, il semble que la population des enseignants du niveau collégial se distingue de celle des enseignants du niveau primaire, dont les représentations incluent dans une plus large proportion une vision de la culture comme anthropologique et un certain rejet de l'élitisme culturel qui peut y être associé (Saint-Jacques *et al.*, 2002). En effet, bien peu de répondants ont exprimé des représentations de la culture qui incluraient une dimension contemporaine, voire une dimension de mouvement à la culture. Or, la culture est un objet en constante mouvance, inscrit dans une histoire et un contexte particuliers

(Balandier, 1992). En cela, elle ne saurait être circonscrite à des objets appartenant uniquement au passé, même si cela introduit une certaine part d'incertitude dans la définition du concept, incertitude qui, toutefois, est inhérente à la culture : « Le mouvement, l'éphémère, l'incertitude sont présents, sont inscrits dans le champ de la culture actuelle » (Balandier, 1992 : 41). Devant le constat que la culture contemporaine est marquée par une telle mouvance, une telle incertitude, nous constatons que les devis ministériels s'abstiennent de prendre position quant aux référents culturels à transmettre aux élèves : doivent-ils être uniquement issus du passé? Quelle part peut-on faire à la culture contemporaine et actuelle? En l'absence de réponses à ces questions, il apparaît plutôt compréhensible que les enseignants expriment des représentations de la culture qui font une large place aux contenus qui relèvent d'un héritage issu du passé. En effet, sans pouvoir prendre appui sur une posture claire du MELIS à cet égard, on peut supposer qu'il s'agit là de la posture la plus rassurante, puisque dénuée de l'incertitude associée à la culture contemporaine.

5.1.3 La transmission culturelle : une voie vers la création quasi absente

Comme nous l'avons déjà souligné dans le deuxième chapitre de ce mémoire, la transmission culturelle comprend d'une part le legs d'un *avoir* culturel et le développement d'un *être* culturel (Zakhartchouk, 1999), mais d'autre part, elle soutient également une ouverture et une formation qui peuvent mener à une participation culturelle fondamentale (Rocher, 2012) d'une forme particulière : la création (Zakhartchouk, 1999). Or, cet aspect précis de la culture et de la transmission culturelle a été souligné par un seul enseignant de notre échantillon, qui relève que le contact avec la culture, au cours de la formation collégiale, peut mener les élèves à créer à leur tour des objets culturels qui pourront faire partie de la culture, en exprimant son souhait *d'initier les élèves aux œuvres qui ont contribué à enrichir notre culture (c'est-à-dire les amener à lire, à comprendre et à apprécier ces*

œuvres, et peut-être même à s'en inspirer afin de contribuer à leur tour à notre culture) (R28, Q2.1).

Bien que le développement de la créativité soit une partie constituante de la transmission culturelle, il semble que cet aspect soit pratiquement absent des représentations des enseignants quant à la transmission d'un fonds culturel commun. Ceci n'est toutefois pas surprenant, puisque les devis ministériels font abstraction du volet créatif associé à la dimension culturelle de la formation collégiale. Certes, la formation générale collégiale se donne la mission, parmi les cinq compétences communes de base qui sont associées aux visées de formation générale de la formation collégiale, de former les élèves à « Exercer [leur] créativité » (MELS, 2011 : 3). Toutefois, l'absence de lien explicite entre cette compétence de base et la visée culturelle de la formation collégiale tend à occulter la fonction cathartique et sublimatoire de la culture, ou plus précisément des arts eux-mêmes (Ricoeur, 1969), possible notamment par la production créative d'objets culturels, par exemple l'écriture, comme en témoigne la quasi-absence de cet aspect de la culture et de la transmission culturelle au sein des représentations des enseignants.

5.1.4 Les enseignants : passeurs culturels malgré tout

Les enseignants sondés se voient majoritairement comme des passeurs culturels au sens où l'entend Zakhartchouk (1999), et plusieurs font mention de l'importance qu'ils perçoivent de la transmission de l'*être* culturel, en plus de l'*avoir* culturel, qui est généralement admis par tous. Cependant, comme le dit Zakhartchouk (1999), pour pouvoir transmettre des contenus culturels, il faut prendre conscience, tenir compte et partir, en partie à tout le moins, de la culture des élèves, qui peut s'exprimer notamment par la connaissance d'œuvres récentes et plus contemporaines. Dans le cas de cégeps présentant une clientèle multiethnique, où travaillent la majorité des enseignants interrogés, il importe de tenir compte des

référents culturels potentiellement très variés des élèves néoquébécois, marqués notamment par la culture francophone hors Québec, mais également par la culture mondiale hors francophonie. Sans avoir conscience de la situation de dissonance culturelle plus ou moins prononcée des élèves, en lien avec le contexte précité, il appert que la transmission culturelle risque de rencontrer certaines difficultés (Lahire, 2004). Or, ces préoccupations figurent peu dans les définitions des enseignants du fonds culturel commun et dans leurs représentations de leur rôle d'enseignant du point de vue de la transmission culturelle. Soulignons également que, dans la liste des éléments qui influencent leurs choix de textes à faire lire aux élèves, l'élément « compétences/connaissances littéraires des élèves » arrive au neuvième rang sur 15 éléments, témoignant de la propension relativement faible, chez les enseignants, à tenir compte du bagage de leurs élèves. Les listes de textes littéraires sélectionnés par les enseignants, par ailleurs, présentent une proportion relativement faible de textes contemporains ou issus de la littérature mondiale, bien qu'ils mentionnent, quand ils sont interrogés sur les directives ministérielles pour le choix des textes littéraires, regretter que les directives n'encouragent pas l'exploitation en classe de textes plus contemporains ou appartenant à la culture mondiale.

Cet état de fait met au jour deux contradictions apparentes : 1) les enseignants se perçoivent comme des passeurs culturels, mais occultent un aspect important de la transmission culturelle en ne tenant pas compte du bagage culturel de leurs élèves et 2) les enseignants souhaiteraient qu'il y ait davantage de textes contemporains ou issus de la littérature mondiale à l'étude, mais n'en choisissent que très peu.

La première de ces deux contradictions s'explique peut-être en partie par le fait que, quand ils envisagent leurs élèves, la plupart des répondants se représentent leur bagage culturel comme éclaté et présentant peu de points en commun. Dans ce contexte, tenir compte du bagage culturel des élèves comme un tout présente des

problèmes évidents et induit une grande complexité dans la tâche de l'enseignant à ce titre. Cela soulève à nouveau la question *commune* du bagage culturel déjà transmis et à transmettre aux élèves, question que les enseignants ont été nombreux à soulever dans leurs réponses à nos questions sur le fonds culturel commun, tel que nous l'avons mentionné dans la section 5.1.2.

En ce qui concerne la deuxième contradiction, une explication réside certainement dans les représentations que les enseignants ont des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires. Interrogés à ce sujet, plusieurs enseignants ont souligné le fait que les directives les poussent à choisir uniquement des textes canoniques de la littérature française, et certains ont déploré que ceci ait pour conséquence de mettre au ban des textes plus contemporains ou issus de la littérature mondiale. Nous reviendrons, dans la section 5.2.3, sur cet aspect précis des représentations des enseignants à l'égard des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires.

5.2 Représentations des enseignants des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires

Après l'analyse des réponses des enseignants aux questions relatives aux directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires, nous avons pu dégager un certain nombre de constats quant à leurs représentations de ces directives, constats que nous présentons ci-après.

5.2.1 Des représentations majoritairement positives

Tout d'abord, ce qui est le plus apparent et le plus consensuel, au sein de l'échantillon d'enseignants interrogés, c'est qu'ils déclarent, dans une large majorité, être favorables et satisfaits des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires. Or, ceci n'est pas sans nous surprendre, puisque dans la revue de littérature scientifique que nous avons effectuée, nous avons relevé à quelques reprises qu'un certain manque de clarté dans les directives ministérielles était soulevé par des auteurs et chercheurs divers. En effet, malgré une polémique persistante dans le monde de l'éducation, au Québec comme ailleurs dans les pays de la francophonie, en ce qui concerne les corpus littéraires à l'étude (Dufays, 2010; Roy 2000), le MELS s'abstient de prendre position quant à certaines questions fondamentales (Roy, 2000) : quelles œuvres faire lire? Quelle place accorder aux classiques, aux œuvres contemporaines, à la littérature du Québec, à la littérature de la francophonie et du monde? Les directives actuelles ne répondent pas à ces questions, pas plus qu'elles ne prescrivent titres, auteurs et courants à enseigner (Roy, 2000). Cornellier (2006) a d'ailleurs souligné que ce flou dans les directives ministérielles pouvait entraîner un questionnement complexe pour les enseignants : doivent-ils prendre parti pour une « pédagogie utilitaire et sans envergure ou une noble pédagogie par les grands textes » (Cornellier, 2006 : 14) ? En l'absence de directives explicites de la part du MELS à cet égard, toutes ces questions demeurent sans réponse. Pourtant, malgré les irritants soulignés par les auteurs précités, les enseignants sondés se déclarent satisfaits des directives ministérielles et se prononcent contre tout changement les concernant.

Malgré la générale approbation qui se dégage des réponses des enseignants quant aux directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires, plusieurs soulèvent en parallèle certains problèmes qu'ils perçoivent, notamment : le caractère restrictif des directives, ou à l'inverse, leur relative imprécision, et le fait qu'elles

entraînent les enseignants à choisir uniquement des textes classiques, que les élèves n'apprécient pas. Bien que les enseignants relèvent ces problèmes, ils s'opposent néanmoins à tout changement dans la teneur des directives, et expriment leur souhait qu'elles restent telles qu'elles sont. Cette préférence manifeste du statuquo, malgré la reconnaissance de certaines gênes engendrées par les directives, apparaît constituer un certain paradoxe, que nous expliquons difficilement.

5.2.2 Entre variation et uniformisation du corpus

Questionnés sur les effets et les conséquences que peuvent avoir les directives ministérielles pour le choix des textes littéraires à faire lire aux élèves, les enseignants ont été nombreux à souligner, de façon positive, que les directives permettent la variation des textes enseignés. On peut penser que cette possibilité de variation des textes grâce aux directives ministérielles est perçue par un grand nombre d'enseignants en raison de la formulation même des directives ministérielles, qui évoquent un panorama d'œuvres assez variées : « Les œuvres et les textes littéraires étudiés ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française. Ils appartiennent aux quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) et à des époques différentes. [...] Les œuvres additionnelles et certains textes littéraires peuvent être des traductions. » (MELS, 2011 : 6). Ainsi, cette formulation particulière nous apparaît expliquer la forte présence de la représentation de la variation chez les enseignants.

Par ailleurs, pour un certain nombre d'enseignants, les directives ministérielles favoriseraient plutôt l'uniformisation des textes littéraires enseignés. Or, ceci entre en contradiction avec ce que les recherches récentes ont documenté à ce sujet, notamment celles de Dezutter et ses collaborateurs (2012), qui ont plutôt conclu à un éclatement du corpus littéraire enseigné au collégial, de même qu'au primaire et au secondaire, tel que nous l'avons exposé dans la problématique. Selon la vaste

enquête menée par Dezutter et son équipe dans les cinq dernières années, les titres sélectionnés par les enseignants de français du niveau collégial ne font pas consensus et sont très diversifiés; seuls quelques titres sont cités par plus d'une dizaine d'enseignants (n=413), ce qui est insuffisant pour éviter un éclatement important du corpus enseigné. La représentation que les enseignants ont du pouvoir unifiant des directives ministérielles entre également en contradiction avec les données recensées par notre propre recherche, puisque nous avons également observé un éclatement du corpus sélectionné par les enseignants, comme discuté à la section 5.3.1.1. Ainsi, en regard des récentes recherches connues sur le corpus littéraire enseigné au collégial, la représentation des enseignants voulant que les directives ministérielles favorisent l'uniformisation du corpus est erronée. Notre recherche n'a pas permis d'expliquer formellement la source de cette représentation erronée, mais nous pouvons formuler l'hypothèse que les enseignants pourraient avoir une impression d'uniformisation des corpus au sein de leur département et de leur collège, impression qu'ils auraient étendue au reste de la province dans leurs représentations, bien qu'ils n'aient pas disposé de données empiriques à ce sujet. Cette hypothèse, toutefois, ne peut être confirmée par les données que nous avons recueillies, ce qui constitue une limite de notre recherche.

Par ailleurs, la représentation des enseignants concernant une certaine uniformisation des contenus littéraires enseignés engendrée par les directives ministérielles pourrait laisser croire, à priori, que cela traduit un certain souhait, un certain désir de cette uniformisation. Or, les réponses des enseignants à une question abordant spécifiquement cet aspect révèlent plutôt qu'ils ne se positionnent pas en faveur d'une uniformisation stricte des contenus enseignés, mais bien en faveur d'une uniformisation toute relative, voire vague, des objets d'enseignement littéraires. Cette posture, adoptée par une majorité de répondants, nous semble être en cohérence avec la préférence marquée des enseignants pour un statu quo relatif aux

directives ministérielles, que nous avons évoquée à la section 5.2.1 : puisqu'ils perçoivent que les directives ministérielles actuelles conduisent à une relative uniformisation des contenus littéraires enseignés, ils ne voient pas la pertinence de modifier quoi que ce soit à propos de ces directives, qu'ils se représentent comme suffisantes, et qu'ils ne souhaitent surtout pas plus contraignantes. Pourtant, comme nous l'avons montré plus tôt, leur représentation de l'uniformisation des contenus littéraires enseignés ne correspond pas à la réalité, puisque les recherches observent un éclatement des corpus, bien davantage qu'une uniformisation. Ce décalage entre les représentations des enseignants et la réalité documentée par les écrits scientifiques nous semble regrettable, puisque cela indique que les enseignants sont peu au fait des études scientifiques récentes réalisées dans leur domaine de pratique.

5.2.3 Un corpus très français et très classique

Tel que nous l'avons évoqué à la section 5.1.4, une proportion significative des répondants a souligné le fait que les directives ministérielles poussent les enseignants à choisir uniquement des textes canoniques de la littérature française. Parallèlement, certains déplorent que ceci ait pour conséquence d'exclure du corpus enseigné des textes plus contemporains ou appartenant à la littérature mondiale. Or, cette représentation semble reposer sur une interprétation des directives ministérielles qui ne nous apparaît pas rigoureusement exacte. Si on fait une lecture attentive de ces directives, certes, il y est demandé de choisir des textes qui « ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française » (MELS, 2011 : 6). Concernant les textes de la littérature étrangère, on souligne que « les œuvres additionnelles et certains textes littéraires peuvent être des traductions », ce qui ne constitue donc pas une exclusion de ces textes des corpus à sélectionner pour l'enseignement. En ce qui concerne l'époque des textes, le MELS requiert que les textes appartiennent « à des époques différentes », sans exclure l'époque contemporaine. La propension des enseignants à se représenter ces directives comme limitatrices sur le plan des textes contemporains

ou étrangers nous apparaît venir du fait que les collèges et les départements de français adoptent, à l'interne, des politiques qui apportent des précisions normatives supplémentaires aux directives ministérielles : le Moyen-âge, les 17^e, 18^e siècles et la première moitié du 19^e siècle sont réservés au cours 601-101, tandis que la seconde moitié du 19^e siècle et le 20^e siècle sont étudiés au cours 601-102, et ceci concerne habituellement uniquement le corpus français. Le corpus québécois est normalement restreint au cours 601-103²⁰. Or, cette division des contenus littéraires n'obéit pas à des directives ministérielles, mais bien à une organisation autonome de la part des collèges et des départements de français. Pour nous, il apparaît que la limitation que les enseignants perçoivent en ce sens provient davantage de cette division dans les collèges que des directives ministérielles comme telles, dont la formulation n'exclut virtuellement aucun texte.

En outre, malgré le fait que certains enseignants déplorent l'absence de textes contemporains engendrée par les directives ministérielles, ils n'ont pas relevé, dans leur définition du fonds culturel commun, l'importance de la dimension contemporaine de la culture. Ainsi, il semble que pour eux, les référents culturels contemporains ne fassent pas partie d'une formation culturelle complète, et pourtant, ils déplorent le rejet qu'ils en perçoivent dans les directives ministérielles. Les représentations des enseignants semblent donc être contradictoires au sujet des éléments culturels contemporains : d'une part, ils n'en expriment pas l'importance au sein d'une formation culturelle, mais d'autre part, ils en regrettent l'absence. Une autre contradiction est apparente entre les représentations des enseignants et leurs pratiques déclarées : questionnés sur leurs sélections de textes littéraires, peu d'enseignants ont déclaré avoir choisi des textes contemporains. Dans le cadre de notre recherche, nous ne pouvons expliquer clairement l'origine de cette double contradiction. Néanmoins, pour ce qui est de la contradiction entre les

²⁰ Nous avons pu observer cette division des contenus dans le cadre de cette recherche, puisque les enseignants ont spécifié, entre autres informations, les cours dispensés et les textes sélectionnés.

représentations et les pratiques déclarées, nous émettons l'hypothèse que les enseignants aient pu, pour leurs choix de textes, se conformer aux directives reçues de la part de leur département d'appartenance. Voulant respecter ces directives qui attribuent des époques particulières à chacun des cours du cursus collégial, il est probable qu'ils n'aient pas choisi de textes contemporains pour cette raison. Ceci n'explique pas la contradiction qui subsiste au sein des représentations même des enseignants, mais il importe de rappeler ici que ce type de contradiction est chose courante dans le domaine de l'étude des représentations. En effet, vu leur composition binaire, marquée par la cohabitation de deux logiques distinctes (sociale et cognitive), les représentations présentent régulièrement des contradictions (Abric, 1994a). Ce type de contradiction, où les cognitions cohabitent avec les subjectivités, a d'ailleurs été relevé par d'autres chercheurs qui se sont intéressés aux représentations, notamment Bouhon (2009), qui a enquêté sur les représentations des enseignants d'histoire, et De Beaudrap (2004), qui a de son côté interrogé les représentations des futurs enseignants de lettres au secondaire. Soulignons que De Beaudrap a relevé la propension des futurs enseignants de lycée à sélectionner des textes littéraires classiques issus du passé. Pour expliquer cet état de fait, elle avance qu'à l'université, les futurs enseignants sont confrontés majoritairement à une conception très traditionnelle de la littérature et de son enseignement (De Beaudrap, 2004). Ceci concerne évidemment la population spécifique visée par cette enquête, à savoir les étudiants de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres des Pays de la Loire, mais nous émettons l'hypothèse que des causes semblables pourraient expliquer les sélections de titres classiques de la part des enseignants du collégial québécois.

5.3 Les pratiques de sélection : corpus sélectionné et éléments d'influence

Après analyse des réponses des enseignants aux questions interrogeant leurs pratiques de sélection, et en tissant les liens appropriés entre les pratiques qu'ils déclarent et les représentations qu'ils ont exprimées quant au fonds culturel commun et quant aux directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires, nous avons pu dégager un certain nombre de conclusions en ce qui concerne le corpus sélectionné par les enseignants et les éléments d'influence déterminants pour cette sélection.

5.3.1 Le corpus sélectionné

L'observation du corpus sélectionné par les enseignants de notre échantillon nous a menée à quatre constats principaux. Tout d'abord, nous constatons que le corpus présente un éclatement manifeste. Ensuite, le corpus sélectionné ne semble pas tenir compte des élèves qui peuvent présenter une dissonance culturelle plus ou moins grande. Également, nous nous interrogeons sur la place de la littérature québécoise dans le corpus sélectionné par les enseignants : s'agit-il d'une place équilibrée, comme le souhaite le MELS? Enfin, nous abordons la question des genres littéraires, puisque les enseignants ont été nombreux à exprimer des préoccupations à ce sujet dans leurs représentations.

5.3.1.1 L'éclatement du corpus

Corolairement aux résultats obtenus par Dezutter et ses collaborateurs (Babin *et al.* 2011; 2012; Dezutter *et al.*, 2012), nous observons un éclatement assez marqué du corpus sélectionné par les enseignants de notre échantillon, et ce pour tous les cours dispensés par les répondants. En conséquence de cet éclatement, nous constatons

l'absence relativement marquée d'une dimension commune dans les textes littéraires choisis par les enseignants.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les répondants de notre enquête ont été nombreux à souligner que les directives ministérielles permettent une variation des textes littéraires enseignés, ce qu'ils voient d'un bon œil. Or, les données que nous avons récoltées montrent qu'il s'agit davantage d'un éclatement du corpus, plutôt que d'une simple variation des titres choisis. En outre, le peu de recoupements que nous observons dans les choix des enseignants semble être en partie cohérent avec leurs représentations quant à l'uniformisation des contenus enseignés (voir section 5.2.2) : les enseignants souhaitent une uniformisation toute relative des contenus littéraires enseignés. Or, les données que nous avons récoltées grâce à notre enquête montrent que c'est presque le cas, mais pas tout à fait : il y a trop d'éclatement dans le corpus sélectionné par les enseignants pour qu'on puisse parler d'une *uniformisation relative*. Nous sommes véritablement en face d'un éclatement. Pour parler d'uniformisation relative, il apparaîtrait souhaitable qu'il y ait, à tout le moins, un titre ou un auteur commun à tous les enseignants qui dispensent le même cours. En analysant le corpus sélectionné par les enseignants, nous constatons que ce n'est pas le cas, même si certains titres reviennent à quelques reprises: pour le cours 601-101, *Phèdre* est enseigné par trois enseignants sur neuf ; pour le cours 601-102, *Les Fleurs du mal* est sélectionné par cinq enseignants sur neuf ; pour le cours 601-103, *Le vrai monde?* a été choisi par quatre enseignants sur huit. Ainsi, la représentation des enseignants selon laquelle les directives ministérielles permettent l'uniformisation des contenus littéraires et culturels enseignés est bel et bien erronée, aussi bien en regard des résultats que nous avons obtenus, qu'en regard de ceux obtenus préalablement par Dezutter et ses collaborateurs (Babin *et al.*, 2011; 2012; Dezutter *et al.*, 2012), tandis que leur représentation à l'effet d'une variation des

titres est, quant à elle, plus ou moins conforme à la réalité : il nous semble plutôt qu'un éclatement marqué du corpus est observable dans la sélection des enseignants.

En somme, nos résultats corroborent les résultats obtenus par Dezutter et son équipe à deux niveaux. Tout d'abord, tout comme l'enquête de Dezutter l'a fait, nous observons un éclatement du corpus sélectionné par les enseignants (Babin *et al.*, 2011; 2012; Dezutter *et al.*, 2012). De plus, comme cela a été le cas pour Dezutter et son équipe, nos données montrent qu'il existe néanmoins un certain consensus autour de textes ayant une très grande notoriété (Babin *et al.*, 2011; 2012; Dezutter *et al.*, 2012), tout comme Roy (1998) l'avait également montré, en soulignant la permanence de Baudelaire et Camus au sommet de la hiérarchie des textes littéraires les plus enseignés. Dans le cas de notre recherche, ce consensus relatif est constaté autour de *Phèdre*, *Les fleurs du mal* et *Le vrai monde?*. Nous nous gardons toutefois de parler d'un consensus ferme autour de ces textes ; il s'agit bien d'un *consensus relatif* puisque ces textes n'ont pas été sélectionnés par tous les enseignants qui dispensent un même cours, ni même par la moitié d'entre eux pour *Phèdre* et *Le vrai monde?*, mais bien par une *certaine proportion* d'enseignants. Ceci nous mène à conclure à un consensus relatif, de la même manière que Dezutter et son équipe l'ont fait dans le cadre de leur enquête (Babin *et al.*, 2011; 2012; Dezutter *et al.*, 2012).

5.3.1.2 *Qu'en est-il de la dissonance culturelle?*

L'une des observations que nous avons pu faire, en regard des titres sélectionnés, est que le corpus choisi par les enseignants est marqué par la présence presque exclusive de titres classiques de la littérature française appartenant à des époques passées (Moyen-âge, 17^e, 18^e, 19^e et première moitié du 20^e siècle), surtout pour les cours 601-101 et 601-102, ce qui laisse peu de place aux textes contemporains ou issus de la littérature étrangère. Ceci nous semble être une conséquence de la répartition des contenus littéraires par cours qui est adoptée par la plupart des collègues, tel que nous

l'avons évoqué dans la section 5.2.3 : le cours 601-101 prévoit la lecture et l'étude de textes français du Moyen-âge, des 17^e, 18^e siècles et de la première moitié du 19^e siècle; le cours 601-102 s'attarde aux textes français de la seconde moitié du 19^e siècle et du 20^e siècle et le corpus québécois est réservé au cours 601-103, tandis que le corpus du cours *Langue et communication* (code de cours variable selon les collèges) est plus ou moins laissé à la discrétion des enseignants, en regard des spécificités de la formation des élèves. Ainsi, pour les cours 601-101 et 601-102, le corpus est très axé sur une littérature franco-française classique, peu actuelle et, de l'aveu des enseignants eux-mêmes, peu susceptible d'intéresser les élèves parce que parfois trop ardue à lire et souvent trop éloignée d'eux. En soulignant ceci, les enseignants révèlent avoir une certaine préoccupation pour la situation de dissonance culturelle (Lahire, 2004) dans laquelle se retrouvent plusieurs élèves, d'autant plus s'ils sont issus de l'immigration. En effet, à l'ère de la démocratisation de la culture, une proportion sans cesse grandissante des jeunes a accès aux classes de niveau collégial (Cornellier, 2006), ce qui inclut donc des jeunes de tous les horizons, de tous les niveaux. Or, même si les enseignants évoquent cette préoccupation et s'ils se désolent que trop peu de textes contemporains ou issus de la littérature mondiale soient au programme dans les collèges, les enseignants semblent se limiter à choisir des textes classiques français. Les élèves qui présentent un profil dissonant, dans ce contexte, ont des chances de donner raison aux représentations des enseignants en considérant la formation comme aléatoire et peu légitime (Collès, 1996) et en se montrant peu intéressés par les textes étudiés en classe.

Devant cet état de fait, il nous apparaît judicieux de nous poser la question : est-ce que les pratiques d'enseignement, en classe, sont mises en place de façon à pallier cette dissonance? Nous ne pouvons répondre à cette question puisque notre recherche ne s'en est pas donné l'objectif, mais il serait certes intéressant, dans le

cadre de recherches ultérieures, de documenter les pratiques des enseignants à cet égard.

5.3.1.3 Littérature et culture québécoises : une place équilibrée?

En observant le corpus sélectionné par les enseignants, nous constatons qu'une faible place, pour ne pas dire une place inexistante, est accordée à la littérature québécoise à l'extérieur du cours 601-103. Le choix des enseignants d'évacuer complètement les contenus québécois des cours 601-101 et 601-102 (à une seule exception près) montre qu'en l'absence de directives explicites du MELS concernant la répartition des contenus littéraires en fonction des divers cours du cursus, les collèges adoptent leur propre répartition de ces contenus selon leur territorialité d'appartenance et leur époque, tel que nous l'avons déjà évoqué précédemment dans ce chapitre. Pourtant, les directives ministérielles ne mentionnent pas que les textes de la littérature québécoise doivent être à l'étude uniquement dans le cours 601-103 et exclus des cours 601-101 et 601-102, on souhaite plutôt que la littérature québécoise jouisse d'une « place équilibrée » au sein de la formation collégiale en français : « Les choix assurent une place équilibrée à la littérature québécoise » (MELS, 2011 : 6). Dans un contexte où au moins deux cours sur quatre s'abstiennent de présenter des contenus littéraires québécois aux élèves, peut-on parler d'une « place équilibrée »? Ne serait-il pas plus équilibré de retrouver, dans chacun des cours du cursus, un minimum de contenu québécois? Et qu'est-ce qui constitue, exactement, « une place équilibrée »? À l'évidence, ces questions ne peuvent trouver de réponses satisfaisantes en l'absence de précisions spécifiques dans les devis ministériels, et nous ne saurions tenter d'y répondre dans le cadre de ce mémoire, dont ce n'est pas l'objectif.

Néanmoins, devant ce constat, il y a lieu de se questionner sur la place qui est effectivement réservée aux contenus littéraires et culturels québécois dans les classes de français au niveau collégial. D'ailleurs, cette préoccupation ne date pas d'hier :

déjà, en 1997, après l'adoption d'une réforme majeure du programme collégial en 1994, réforme qui allait mener au programme de formation qui a été en vigueur de 1998 à 2012, on constatait que la culture québécoise n'était pas une priorité dans les cours de français et que la littérature française était largement dominante (Roy, 1997). Force est de constater que les choses ont peu évolué depuis cette époque : les données que nous avons récoltées montrent qu'en 2013, la littérature française est tout autant dominante qu'en 1997, alors que la littérature et la culture québécoises ne semblent pas s'établir en tant que priorités dans les corpus littéraires sélectionnés par les enseignants de français.

Dans ce contexte, quelle est exactement la teneur du fonds culturel commun qui est transmis grâce à l'enseignement de la littérature en classe de français? Appartient-il à la culture française, québécoise, mondiale? Selon les données que nous avons pu récolter, il appert que des référents appartenant à la culture française des époques passées sont ceux qui sont le plus largement abordés en classe. Dans le contexte scolaire que le Québec connaît actuellement, et plus encore pour le contexte scolaire montréalais, marqué par une forte multiethnicité, il est à craindre que cela ne puisse atteindre les élèves qui présentent une dissonance culturelle à plus ou moins grande échelle, et dès lors, la transmission du fonds culturel commun souhaitée par le MELS peut rencontrer des obstacles importants.

5.3.1.4 La question des genres

Si nous avons pu observer une certaine variété dans les genres des textes sélectionnés par les enseignants, puisque les quatre genres principaux²¹ sont représentés au sein de l'ensemble des textes sélectionnés par les enseignants de notre échantillon, il semble toutefois que cette variété soit peu équilibrée. En effet, le genre narratif est

²¹ Extrait des directives ministérielles : « quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai)» (MELS, 2011 : 6).

surreprésenté, alors que l'essai et la poésie sont sous-représentés. Seul le genre dramatique nous semble jouir d'une place équilibrée, en totalisant près du tiers des textes sélectionnés par les enseignants. Dans ce contexte, nous estimons probable que les élèves ne soient pas amenés à étudier les quatre genres littéraires principaux au cours de leur formation collégiale, même si la prescription ministérielle voulant qu'« au moins deux genres [soient] étudiés dans chacun des trois ensembles de la formation générale commune » (MELS, 2011 : 6) est respectée dans l'ensemble. Ainsi, il est tout à fait plausible qu'un élève arrive au terme de sa formation collégiale sans avoir été en contact avec l'essai ou la poésie, ce qui occulte une part substantielle de la formation littéraire et culturelle qu'il aurait dû recevoir.

En outre, il semble que la représentation des enseignants selon laquelle les directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires à faire lire en classe de français permettent la variation des genres enseignés soit une représentation erronée, puisque notre analyse des textes choisis par les enseignants montre que la variation des genres littéraires n'est que toute relative, et ce en tenant compte des textes sélectionnés pour tous les cours de français du curriculum collégial. Par ailleurs, certains enseignants ont déploré le fait que les directives ministérielles entraînent selon eux une négligence de l'étude formelle des genres. N'ayant pas enquêté sur les pratiques des enseignants en ce sens dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas les moyens de savoir si cette représentation est conforme ou non à la réalité.

5.3.2 Éléments d'influence au chapitre des choix de corpus

Après analyse des réponses des enseignants à l'ensemble de notre questionnaire, nous avons pu dégager quelques observations au sujet des éléments qui influencent les sélections de textes littéraires que les enseignants opèrent. Principalement, nous sommes parvenue à des constats intéressants en ce qui concerne les liens qui existent entre les choix des enseignants et leurs représentations du concept de fonds culturel

commun, de même qu'avec les directives ministérielles et la place qu'ils accordent aux élèves dans leur processus de sélection.

5.3.2.1 Littérarité et culture générale

Les données que nous avons récoltées montrent que ce qui le plus important, pour les enseignants, au moment de choisir les textes littéraires à faire lire à leurs élèves, c'est la valeur littéraire des textes. Cette préoccupation est cohérente avec les représentations que les enseignants ont exprimées à propos du fonds culturel commun, où ils ont été très nombreux à mentionner la place importante qu'y tenait pour eux la littérature. Considérant que notre échantillon est constitué d'enseignants de français, langue et littérature, ceci n'est guère surprenant. Nous notons pourtant qu'au-delà de toutes les autres préoccupations éventuelles, reliées aux élèves, au contexte d'enseignement et aux objectifs poursuivis, notamment, c'est le caractère littéraire qui détient l'importance suprême pour les enseignants au moment de déterminer quels textes feront partie du corpus enseigné. Cette attitude, pourtant généralisée, est déplorée par Cornellier (2006), qui souligne à juste titre que le critère d'accessibilité des textes, pour les élèves de 18 à 20 ans qui constituent la majeure partie des classes de français du collégial, devrait avoir une importance bien plus grande. Or, le critère *Niveau de difficulté des textes* ne constitue pas une priorité primordiale pour les enseignants de notre échantillon, qui le placent au sixième rang d'importance. Pourrait-on voir, dans cette hiérarchisation, le reflet des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires, qui soulignent uniquement les attributs littéraires des textes afin de guider les enseignants dans leurs choix? S'agirait-il, possiblement, de l'effet d'une certaine désirabilité sociale chez les enseignants que nous avons sondés, désireux d'affirmer leur amour de la littérature avant tout? Nos données ne permettent pas de répondre à ces questions, mais uniquement de les énoncer afin de susciter une réflexion en ce sens.

Par ailleurs, en prenant en considération, plus largement, la formation culturelle au sein de laquelle la formation littéraire s'insère, les enseignants ont placé au troisième rang d'importance l'apport possible des textes à la culture générale des élèves, alors que l'apport des textes au fonds culturel commun, tel que souhaité par le MELS, est placé au sixième rang d'importance. Cette seconde figure de hiérarchisation est, une fois de plus, cohérente avec les représentations que les enseignants ont exprimées au cours de notre enquête. En effet, tel que nous l'avons souligné à la section 5.1.2, les enseignants se représentent la *culture générale* comme significativement plus importante que le *fonds culturel commun*, puisque la dimension *commune* du *fonds culturel commun* n'est pas perçue comme centrale par la majorité des enseignants. Ils se représentent également le cours de français comme ayant un rôle relié d'abord au développement de la culture générale des élèves, avec peu d'égard à la dimension commune de cette culture enseignée. Ainsi, en toute cohérence avec ces représentations, les textes littéraires qu'ils choisissent se doivent d'enrichir la culture générale des élèves, bien davantage que de contribuer à constituer chez les élèves un fonds culturel commun défini par les référents culturels partagés. En effet, les représentations des enseignants semblent montrer une certaine confusion entre les termes *culture générale* et *fonds culturel commun*, ce qui pourrait expliquer en partie leurs réponses à cette question précise. Nonobstant ces considérations, ce constat soulève, encore une fois, la question délicate de l'uniformisation des contenus littéraires et culturels à enseigner et la dimension commune de la culture présente en classe de français.

5.3.2.2 *Quelle importance pour les directives ministérielles?*

Dans les tout derniers rangs des préoccupations des enseignants au moment de faire leurs choix de textes littéraires à faire lire à leurs élèves, plus spécifiquement au dixième rang, nous retrouvons les directives ministérielles. Ainsi, ces directives revêtent une importance limitée, pour les enseignants, dans le processus de sélection

des textes littéraires à enseigner. D'un côté, compte tenu de la générale approbation que nous avons observée dans les réponses des enseignants à l'égard des énoncés des devis ministériels, cela est plutôt surprenant. Nous aurions pu nous attendre à ce que, comme ils considèrent que les directives ministérielles sont adéquates et qu'ils ne souhaiteraient pas les voir changer, les enseignants soient plus enclins à tenir explicitement compte de ces directives au moment de planifier les lectures de leurs élèves. Or, malgré une opinion largement favorable, une part importante des enseignants sondés déclare que les directives ministérielles ne sont que peu ou pas du tout importantes pour eux. D'un autre côté, ce peu de considération des enseignants pour les directives ministérielles s'explique peut-être par les divers reproches que les enseignants ont formulés à leur égard, nonobstant leur approbation générale.

Par ailleurs, ce constat nous mène à des questionnements fondamentaux : quelle importance, quelle légitimité accorder aux directives ministérielles si les enseignants, concernés au premier chef par ces directives, ne s'en soucient guère? Nous soulevons ces questions sans pouvoir y répondre dans le cadre de cette recherche, mais nous soulignons qu'une réflexion en ce sens s'avère certainement nécessaire.

5.3.2.3 Tenir compte des élèves?

En ce qui concerne le pôle des élèves, les enseignants tiennent majoritairement compte, en premier lieu, des apprentissages qu'ils souhaitent susciter chez eux grâce aux textes littéraires sélectionnés. Comme la plupart des enseignants se voient comme des passeurs culturels et comme plusieurs soulignent l'importance qu'ils perçoivent de transmettre un *être* culturel (Zakhartchouk, 1999), le fait qu'ils identifient en deuxième priorité les apprentissages possibles grâce aux textes littéraires qu'ils choisissent apparaît comme cohérent.

Toutefois, les autres éléments d'influence qui relèvent des élèves, comme leurs goûts et intérêts ou leurs connaissances et compétences préalables, sont relégués, par les enseignants, à des rangs prioritaires ultérieurs : ces éléments sont placés respectivement aux huitième et neuvième rangs. Ainsi, ces données, qui constituent pourtant des éléments d'information importants en regard du vécu et des connaissances antérieures des élèves, revêtent une importance plus limitée pour les enseignants et ne figurent pas parmi leurs priorités au moment de choisir les textes littéraires qui seront au programme de lecture de ces élèves. Il nous semble préoccupant que les enseignants soient si peu enclins à tenir compte de ces données, qui apparaissent pourtant centrales dans une démarche pédagogique et didactique, puisque « la prise en compte du vécu [...] doit habiter toute pédagogie digne de ce nom », et ce, même au niveau collégial (Cornellier, 2006 : 16). En effet, le triangle pédagogique ne saurait faire l'économie du pôle des élèves en considérant uniquement les pôles des enseignants et des objets d'enseignements.

Comme nous le soulignons plus tôt, même s'ils placent les goûts et intérêts des élèves et leurs connaissances et compétences antérieures à des rangs peu prioritaires, les enseignants ont tout de même exprimé, dans leurs réponses à notre questionnaire, avoir un souci marqué pour les apprentissages des élèves. Ils se représentent majoritairement que les élèves doivent pouvoir se développer intellectuellement grâce à leurs lectures. Il apparaît donc paradoxal que, malgré ce souci constant et explicitement exprimé, les enseignants omettent de placer au centre de leurs pratiques de sélection des textes littéraires les goûts, intérêts, connaissances et compétences préalables de leurs élèves, au profit du caractère littéraire, classique et attesté des textes choisis. Et pourtant, ils soulignent eux-mêmes que les textes des 17^e, 18^e et 19^e siècles « ne parlent pas » aux jeunes cégépiens de leurs classes, tout en accordant une place très dominante aux textes de ces époques dans leur corpus. Le critère de la littérarité des textes l'emporte donc, au final, sur le souci de faire lire

aux élèves des textes qui leur parlent, qui leur sont accessibles, ce que Cornellier (2006) déplore ouvertement. Est-ce que les pratiques d'enseignement en classe font alors vivre ces textes pour les élèves? Nos résultats ne nous permettent pas de répondre à cette interrogation, même s'il nous paraît important de la soulever. En effet, sans des pratiques d'enseignement en ce sens, il est à craindre que les élèves ne puissent accéder à l'universalité de la littérature, ne puissent se l'approprier et développer un *être culturel* complet grâce à elle, et dès lors, la mission culturelle de la formation collégiale en français, langue d'enseignement et littérature serait amputée d'une part fondatrice de ses constituants.

5.4 Implications de la recherche

À la lumière des données récoltées par notre recherche, nous sommes en mesure d'identifier un certain nombre de constats et propositions en ce qui concerne l'aspect didactique, mais également en ce qui concerne l'aspect social du phénomène étudié. Ainsi, les implications de notre description des représentations des enseignants de français du niveau collégial quant au concept de fonds culturel commun et quant aux directives ministérielles, en lien avec les éléments qui guident leurs pratiques de sélection pour les textes littéraires à faire lire à leurs élèves, seront discutées ci-après.

5.4.1 Implications didactiques

Pour ce qui est de l'aspect didactique du phénomène que nous avons étudié, l'un des éléments qui semble le plus important à considérer est l'impact que les représentations des enseignants sont susceptibles d'avoir sur les élèves. Les données que nous avons recueillies nous ont permis de constater que les élèves, puisqu'ils

sont exposés à un corpus littéraire éclaté, ne jouissent pas d'une formation littéraire et culturelle équivalente, ce qui, à notre avis, en remet en question la légitimité. Pour que ce soit le cas, il faudrait que certaines constantes se retrouvent dans les choix de textes littéraires des enseignants, ce que nous n'avons pas observé parmi les données récoltées. Or, le Ministère souhaite « l'acquisition d'un fonds culturel commun » chez les élèves (MÉQ, 1998), le partage des « acquis de la culture » (MELS, 2011). Pour que la formation des élèves inclue un aspect *commun*, une notion de *partage*, il nous apparaît clair que les choix de corpus des enseignants devraient présenter une certaine part de consensus, notamment en incluant aux devis ministériels des auteurs obligatoires pour chacun des cours, même si l'efficacité éventuelle d'une telle mesure resterait à investiguer. En contrepartie, toutefois, nous pouvons souligner que les élèves, collectivement, ont la possibilité d'être en contact avec une grande diversité littéraire du point de vue des titres sélectionnés par les enseignants, ce qui recèle une richesse certaine.

Si une grande diversité est présente au chapitre des titres sélectionnés, il n'en va toutefois pas de même pour les référents culturels présents dans les textes donnés à lire. La littérature enseignée en classe s'inscrit sous une domination largement franco-française des siècles passés, sauf pour le cours 601-103, tel que nous l'avons souligné à quelques reprises dans ce chapitre. Pourtant, le milieu collégial montréalais est éminemment multiethnique, marqué par la présence de jeunes de tous les horizons. Peut-on relever le défi de donner aux élèves, dans l'ensemble de leurs cours de français, une image diversifiée et actuelle de la littérature, à la fois marquée par des référents communs propres à la culture québécoise, par une connaissance des classiques fondateurs de la littérature française, et ouverte sur la littérature mondiale et contemporaine de tous horizons? Il devrait être possible de « porter un regard sur le capital culturel respectif de chacun » (Collès, 1996 : 229) de manière à affiner les sensibilités de tous face aux différents systèmes de référence, tous arbitraires, qui

existent, afin de favoriser une reconnaissance mutuelle, à priori, puis une cohésion entre les parties (Collès, 1996). Comme le propose Collès (1996), les compétences culturelles des élèves pourraient être mises à l'épreuve et améliorées par le contact avec des textes littéraires denses et variés, du point de vue culturel, mais surtout par des exercices de prolongement qui permettent aux élèves de s'exprimer par rapport à ces textes. Certes, le projet est ambitieux, mais enseigner une littérature confinée à une domination franco-française n'a que peu de sens dans un contexte social et culturel québécois qui s'en distingue nettement, d'une part, mais surtout, dans une société marquée par un multiculturalisme où la différence de chacun peut – et doit – participer à l'enrichissement de tous.

Dans le cadre de notre recherche, bien qu'il nous manque des données quant aux pratiques des enseignants en classe, nous pouvons nous demander si, dans le contexte de dissonance culturelle (Lahire, 2004) que nous avons déjà décrit, le goût de la lecture, de la littérature et de la chose culturelle est maintenu chez les élèves, voire même développé. Comme le relève Cornellier (2006) : est-ce que les textes choisis par les enseignants contribuent réellement à ancrer chez les élèves une certaine curiosité pour la vie avec et par la pensée, grâce à la littérature (Cornellier, 2006)? Pour répondre à cette question, d'autres recherches sont nécessaires, tant en ce qui concerne les pratiques des enseignants que les représentations des élèves.

En considérant les implications plus vastes de notre recherche du point de vue didactique, il nous est apparu que l'une des clés, pour consolider l'aspect commun et consensuel de la formation littéraire et culturelle des élèves du niveau collégial, pourrait être de clarifier le *Programme de formation générale collégiale* à deux endroits précis. Tout d'abord, si le programme souligne l'importance de la transmission d'un fonds culturel commun (MÉQ, 1998) ou du partage des acquis de la culture (MELS, 2011), il appert qu'il serait adéquat que le *fonds culturel commun* et les *acquis de la culture* fassent l'objet de définitions claires, afin que les

enseignants puissent s'y référer. En l'absence de ces définitions, nous avons pu constater que les représentations des enseignants quant à ces concepts sont variées et peu consensuelles. Cette clarification de concepts, à notre avis, pourrait aller de pair avec un remaniement des directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires, afin de permettre à la formation des élèves d'être plus équivalente. En effet, un élève pourrait très bien arriver au terme de sa formation collégiale en n'ayant pas été exposé à certains textes ou auteurs fondamentaux : quelle assurance y a-t-il que tous les élèves scolarisés au Québec aient lu au moins une œuvre d'Anne Hébert ou de Charles Baudelaire? Dans l'état actuel des directives ministérielles, il n'y en a aucune. Bien que les enseignants aient déclaré en être satisfaits dans l'ensemble, nous avons pu observer, dans leurs représentations, un certain nombre de reproches formulés à l'endroit de ces directives, ce qui nous fait croire qu'elles pourraient avantageusement faire l'objet d'un remaniement visant à les préciser, en vue d'un accroissement de la dimension *commune* de la formation littéraire et culturelle. Même en considérant le grand attachement des enseignants à leur autonomie et à leur liberté professionnelle et leur rejet de toute uniformisation ou prescription stricte d'un corpus littéraire, des améliorations significatives des directives ministérielles sont possibles, voire même souhaitables. En outre, devant le peu de considération des enseignants pour les directives ministérielles au moment de faire leurs choix de textes littéraires, il semble qu'il y ait lieu de reconsidérer la formulation des directives, d'une part, mais également, d'autre part, de mettre en place des outils concrets de communication et de formation continue à l'intention des enseignants, afin qu'ils disposent de toute l'information nécessaire au sujet de ces directives et de leur importance pour la formation des élèves.

5.4.2 Implications sociales

D'un point de vue plus large, la recherche que nous avons effectuée nous a menée à considérer les implications sociales des représentations que les enseignants ont du

concept de fonds culturel commun. En effet, l'uniformisation et la dimension commune des référents culturels à transmettre sont apparues problématiques dans les représentations des enseignants. Or, le MELS ne prend pas position de façon claire quant à cette uniformisation et à cette dimension commune, ce qui entraîne, à notre avis, une remise en question de la légitimité de la formation dispensée par les enseignants : quels référents essentiels, au juste, souhaite-t-on à donner à l'ensemble de la population? La nécessité d'une précision en ce sens a déjà été exprimée dans la section précédente, mais ce que nous voulons soulever ici, c'est l'impact, à l'échelle de la société, de l'absence d'un consensus didactique, éducatif et social autour de la question du fonds culturel commun à enseigner au niveau collégial.

Dans le contexte social actuel, marqué par une culture plurielle et diversifiée, il importe de ne pas perdre de vue le rôle de liant social de la culture, qui en sert à la fois l'unicité et la pluralité (Balandier, 1992). La crise de la littérature et de la culture décriée récemment (Todorov, 2007) soulève la question du rôle de la culture, de son pouvoir rassembleur, parmi toutes les incertitudes qu'elle met par ailleurs au jour (Saint-Jacques, 2000). Si une tension est toujours existante entre pluralité culturelle et unicité d'une culture dominante, certes, il n'en demeure pas moins que la société, dans son ensemble, doit pouvoir compter sur des référents culturels qui s'allient, dans la démocratie, pour former ce liant social indispensable (Balandier, 1992). La culture est à la source de toute solidarité sociale (Rocher, 2012), et pour qu'elle remplisse cette mission, il faut qu'elle soit partagée par les individus qui fondent la communauté, afin qu'elle puisse former la relative unité de cette communauté et lui donner un caractère distinctif qui lui est propre (Rocher, 2012).

À la lumière des éléments issus de notre revue de littérature scientifique et en regard des données recueillies grâce à notre recherche, il nous semble que l'éducation, en particulier l'éducation postsecondaire, a un rôle prépondérant à jouer au chapitre de la transmission culturelle (Forquin, 1989; Simard, 2004; Zakhartchouk, 1999). En

effet, l'acceptation d'une culture plurielle, éclatée et en mouvement suppose ses défis : la recherche de sens et de valeurs à partager qui en résulte, pour la société entière (Balandier, 1992), témoigne de l'importance, pour le système d'éducation, de se positionner face à ce sujet, afin de définir et reconnaître la culture, cet « univers mental, moral et symbolique, commun à une pluralité de personnes, grâce auquel [...] ces personnes peuvent communiquer entre elles » (Rocher, 2012 : 204), se reconnaître et se regrouper. Cette définition et cette reconnaissance, notamment, pourraient trouver une place judicieuse dans les devis ministériels et les programmes mis à disposition des enseignants, qui sont les premiers acteurs de la transmission culturelle à l'échelle de la société (Zakharouch, 1999).

CONCLUSION

En constituant la problématique de notre mémoire, nous avons mis en évidence le caractère primordial, dans la formation collégiale générale et dans les cours de français, langue et littérature, de l'acquisition d'un fonds culturel commun par les élèves (MELS, 2011; MÉQ, 1998). Ce caractère primordial est toutefois en contradiction avec un constat inévitable : les devis ministériels ne fournissent que des indications très limitées quant à la définition de ce concept (Roy, 2000), en même temps qu'ils énoncent des directives peu précises pour la sélection des textes littéraires qui doivent contribuer au développement de ce fonds culturel commun (Roy, 2000). Nous avons également souligné les liens étroits qui existent entre cette visée de la formation collégiale et les choix de corpus littéraire opérés par les enseignants de français, en plus de la qualité particulièrement éclatée du corpus sélectionné par les enseignants, documentée par de récentes recherches scientifiques, notamment celles de Dezutter et son équipe (Babin *et al.*, 2011; 2012, Dezutter *et al.*, 2012). Dans ce contexte, et en tenant compte du constant débat autour des contenus littéraires à enseigner (Dezutter *et al.*, 2012; Dufays, 2012; Roy, 2000), il est apparu que s'interroger sur les représentations des enseignants quant à ces objets particuliers pourrait apporter des connaissances scientifiques nouvelles et nécessaires à la compréhension des pratiques enseignantes. Ainsi, notre recherche s'est fixé comme objectifs, premièrement, de décrire les représentations des enseignants de français de niveau collégial quant à l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun, deuxièmement, de décrire les représentations des enseignants quant aux directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires, et troisièmement, de

décrire ce qui guide les pratiques de sélection des enseignants pour les textes littéraires à mettre au programme de lecture obligatoire des élèves.

Le cadre théorique a permis d'exposer les liens essentiels entre culture, fonds culturel commun, littérature et éducation, tout en faisant ressortir la grande difficulté relative à la définition des concepts culturels et littéraires. Si la culture correspond, d'une part, à un ensemble de référents culturels issus d'une tradition appartenant au passé (Arendt, 1972; Forquin, 1989), elle comprend aussi des éléments culturels relevant d'une dimension contemporaine (Balandier, 1992), mais ce qui la caractérise surtout, c'est sa dimension collective et partagée par une communauté, sans laquelle elle n'a que peu de sens (Chombart de Lauwe, 1970; Dollot, 1990; Rocher, 2012). La transmission culturelle possible grâce à l'éducation, sans laquelle la culture ne saurait avoir de pérennité (Forquin, 1989; Simard, 2004), s'actualise à son plein potentiel quand les individus accèdent à une *culture seconde* (Dumont, 1968), à un développement d'un *être* culturel complet (Zakharthouk, 1999). Dans ce vaste chantier qu'est la transmission culturelle, la littérature occupe une place de choix (Dumont, 1968), et c'est pourquoi nous avons choisi de nous y intéresser précisément, par le biais des choix de corpus effectués par les enseignants de français, en interrogeant leurs représentations, qui apportent un éclairage nouveau sur la compréhension de leurs pratiques (Abric, 1994a).

Nous avons donc réalisé une recherche à visée descriptive et exploratoire, qui a pris la forme d'une enquête par questionnaire, à laquelle 30 enseignants de français du niveau collégial de l'île de Montréal ont participé. Notre analyse qualitative/interprétative des données récoltées par les questionnaires d'enquête a permis d'élaborer une description des représentations des enseignants quant au concept de fonds culturel commun et quant aux directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires, de même qu'une description de ce qui guide leurs pratiques de sélection de textes littéraires à faire lire à leurs élèves.

En somme, les enseignants ont des représentations relativement variées du concept de fonds culturel commun, qu'ils sont nombreux à apparenter à la culture générale, et ils se positionnent très majoritairement favorablement à cette visée du *Programme de formation générale collégiale* (MELS, 2011; MÉQ, 1998). Nous avons pu identifier cinq profils qui synthétisent les représentations des enseignants quant à l'objectif ministériel d'acquisition d'un fonds culturel commun, à savoir 1) *les passeurs de l'avoir culturel enthousiastes*, 2) *les passeurs soucieux de la dimension collective de la culture*, 3) *les passeurs culturels complets*, 4) *les dubitatifs* et 5) *les questionneurs*. Par ailleurs, la dimension *commune* du concept de fonds culturel commun ne rallie pas la majorité des enseignants, et il est apparu que les devis ministériels pourraient s'enrichir avantageusement de précisions quant à l'énoncé d'acquisition du fonds culturel commun par les élèves. Les enseignants sont très au fait de leur rôle de passeurs culturels, et plusieurs sont sensibles au fait que la culture permet un développement intellectuel individuel indispensable à la formation des élèves. Les directives ministérielles pour la sélection des textes littéraires sont satisfaisantes pour la vaste majorité des enseignants, bien que plusieurs identifient toutefois quelques irritants qui les gênent, notamment la nature restrictive, ou à l'inverse, peu précise des directives. Forte de cette nouvelle compréhension des représentations des enseignants, nous avons pu décrire ce qui entraîne les enseignants à choisir un corpus littéraire éclaté, majoritairement français et classique : les enseignants placent au centre de leurs préoccupations la valeur littéraire des textes et les apprentissages possibles grâce à ceux-ci, en reléguant à un degré d'importance moindre la prise en compte du bagage antérieur et des caractéristiques de leurs élèves, ce qui laisse entrevoir un risque d'entraîner certains obstacles à la transmission culturelle visée par la formation collégiale, notamment pour des raisons liées à la dissonance culturelle présentée par certains élèves (Lahire, 2004). Comme l'a déjà soulevé Cornellier (2006), même si le premier amour des enseignants de français du collégial demeure souvent la littérature, il apparaît indispensable de se soucier au premier chef

des élèves, afin de viser pour eux mieux qu'un « vernis de culture » (Cornellier, 2006 : 19), mais un *être culturel* véritable (Zakhartchouk, 1999), une *culture seconde* complète (Dumont, 1968) et en développement, en leur proposant des textes littéraires qui réussissent à leur parler, à les atteindre et à les rassembler.

Dans la foulée des données récoltées par notre recherche, il apparaît que des connaissances scientifiques nouvelles autour des pratiques des enseignants quant à la transmission culturelle dans le contexte d'une dissonance présentée par les élèves seraient un apport ultérieur intéressant, notamment en ce qui concerne les contenus culturels enseignés et les stratégies adoptées par les enseignants pour accompagner les élèves en situation de dissonance. Des recherches pourraient également être menées, de façon plus approfondie, par exemple au moyen d'entretiens, sur les représentations des enseignants quant aux objets de représentations explorés dans ce mémoire, de façon à documenter les sources de ces représentations, sources pour lesquelles nous n'avons pu énoncer que des hypothèses. Les domaines de l'éducation, la didactique, la sociologie et la littérature ne pourront que s'enrichir de nouvelles recherches concernant la culture, qui à l'aube du 21^e siècle, apparaît comme un phénomène empreint de mouvance et d'incertitude, mais surtout d'une richesse infinie.

APPENDICE A

CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

#DE CERTIFICAT : 2012-0025A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPE) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Fonds culturel commun et choix de corpus : quelles représentations chez les enseignants au collégial?

Responsable du projet : Catherine B. Deshaies
 Programme: Maîtrise en didactique des langues
 Superviseur: Marie-Christine Beaudry

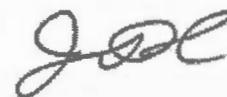
Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

Membres du Comité		
NOM	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Aubertin-Leheudre, Mylène	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Giroux, Jacinthe	Professeur	Éducation et formation spécialisées
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

6-02-2013

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

INFORMATIONS SUR LE PROJET

Personne responsable du projet:

Catherine B.Deshaies

Candidate à la maîtrise

Département de didactique des langues,
Faculté des Sciences de l'Éducation, UQAM

bdeshaies.catherine@courrier.uqam.ca

(514) 554-8266

Direction de recherche:

Marie-Christine Beaudry

Professeure, PhD.

Didactique des langues, Faculté des Sciences de l'Éducation, UQAM

beaudry.marie-christine@uqam.ca

But général du projet

Vous êtes invité(e) à prendre part à un projet visant à connaître les représentations des enseignants de français du niveau collégial quant au concept de fonds culturel commun et aux directives ministérielles concernant les choix de corpus. Ce projet vise également à documenter les pratiques de sélection des enseignants, quant aux œuvres littéraires intégrales qu'ils mettent au programme de lecture obligatoire de leurs élèves, en lien avec les deux éléments précités. Il est à noter que la présente recherche s'inscrit dans la foulée de la vaste enquête qui a été menée récemment par Dezutter et ses collaborateurs (2005; 2006; 2007; 2012; Babin et al., 2011), tout en adoptant un angle d'étude qui s'en distingue.

Tâches qui vous seront demandées

Votre participation consiste à remplir un questionnaire d'enquête dans lequel il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience passée en tant qu'enseignant de français au collégial, votre opinion quant au concept de fonds culturel commun, votre compréhension des directives ministérielles pour les choix d'œuvres littéraires à faire lire à vos élèves et vos propres choix d'œuvres pour vos élèves. Remplir le questionnaire devrait prendre environ 20 minutes de votre temps. Les informations demandées ne permettront en aucun temps de vous identifier et de relier vos propos à votre identité.

Moyens de diffusion

Les résultats de cette recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise, puis présentés dans des événements scientifiques et professionnels. Ils pourront également faire l'objet de publications dans des revues scientifiques et professionnelles. Si vous le souhaitez, les résultats de la présente recherche vous seront communiqués lorsqu'ils seront disponibles. À cet effet, vous pouvez contacter l'étudiante-chercheuse par courriel afin de lui manifester votre intérêt.

Avantages et risques

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des représentations des enseignants quant au phénomène culturel et littéraire en classe de français au collégial. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette recherche. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier ou de quitter la recherche à tout moment.

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seules la personne responsable du projet et sa direction de recherche auront accès aux réponses que vous formulerez dans le questionnaire. Le matériel de recherche (réponses aux questions et codage des réponses) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la personne responsable du projet pour la durée totale du projet. L'ensemble des données seront détruites 5 ans après les dernières publications des résultats de recherche.

CONSENTEMENT

Participation volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (incluant la publication d'articles, d'un mémoire, d'un essai ou d'une thèse, la présentation des résultats lors de conférences ou de communications scientifiques) les renseignements recueillis, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Questions sur le projet et sur vos droits

Vous pouvez contacter la personne responsable du projet pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la direction de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que personne participant à la recherche en la contactant par courriel.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à savard.josee@uqam.ca.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier. Votre contribution participera à l'avancement des connaissances dans le domaine des recherches en éducation.

CONSENTEMENT

En acceptant de participer à ce projet de recherche, je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la personne responsable du projet.

J'accepte de participer.

Je n'accepte pas de participer. (Après avoir coché cette réponse, vous quitterez automatiquement le questionnaire.)

Section 1: Identification du répondant

Cette section vise à faire un portrait sociologique et professionnel des répondants.

1.1) Veuillez indiquer le nombre d'années d'expérience que vous avez en enseignement du français au collégial.

1.2) Quelle formation universitaire avez-vous reçue? Veuillez indiquer tous les diplômes obtenus et spécifier le domaine d'études.

Baccalauréat	<input type="text"/>
Certificat	<input type="text"/>
Maîtrise	<input type="text"/>
DESS	<input type="text"/>
Doctorat	<input type="text"/>
Autre (précisez)	<input type="text"/>

1.3) Veuillez indiquer votre sexe.

Féminin

Masculin

1.4.1) Veuillez spécifier les informations suivantes à propos du (des) collègue(s) dans lequel (lesquels) vous enseignez présentement.

Public

Privé

1.4.2) Veuillez spécifier les informations suivantes à propos du collège dans lequel vous enseignez présentement.

Très multiethnique

Moyennement multiethnique (proportion d'environ 50% d'immigrants)

Peu multiethnique

Pas du tout multiethnique

Commentaire (au besoin)

1.5) Quel(s) cours dispensez--vous pour le trimestre actuel?

- Écriture et littérature (601-101-MQ ou 601-111-MQ)
- Littérature et imaginaire (601-102-MQ)
- Littérature québécoise (601-103-MQ)
- Langue et communication (code de cours variable selon les collèges, code du MELS: 4EFP)
- Autre (veuillez préciser)

1.6) Veuillez indiquer le(s) programme(s) ou concentration(s) de la majorité de vos élèves pour le trimestre actuel.

Section 2 : Fonds culturel commun

Dans le Programme de formation générale en vigueur de 1998 à 2012 (MELS, 1998), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport présente ainsi les trois grandes finalités de la formation collégiale québécoise :

«(...) la formation générale est partie intégrante de chaque programme à titre de formation commune, propre et complémentaire. Elle a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture.» (MELS, 1998: 1)

Note : Le plus récent Programme, paru en 2011, a adopté la formulation « amener la personne à intégrer les acquis de la culture » (MELS, 2011 : 1) au lieu de « acquisition d'un fonds culturel commun». Pour les besoins de la présente recherche, les deux formulations sont considérées comme équivalentes. Pour plus d'information à ce sujet, n'hésitez pas à contacter l'étudiante-chercheuse .

2.1) Quels sont les trois termes (mots ou groupes de mots) qui, pour vous, sont spontanément associés au concept de « fonds culturel commun »?

Veuillez écrire les termes selon l'ordre d'importance dans lequel vous les placeriez, allant du plus important (1) au moins important (3).

***Rappelez-vous qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, nous souhaitons simplement connaître ce qui vous semble associé à ce concept.**

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>

2.2) Pour vous, en tant qu'enseignant de français, langue d'enseignement et littérature, quel est votre rôle quant à la finalité « acquisition d'un fonds culturel commun », telle qu'énoncée dans le Programme?

2.3) Que pensez-vous de la finalité « acquisition d'un fonds culturel commun », telle qu'énoncée par le MELS, dans le Programme ?

Pour chacun des groupes d'énoncés suivants, veuillez indiquer celui qui correspond le plus à vos convictions personnelles et celui qui correspond le moins à vos convictions personnelles. (Même si vous vous sentez forcé d'adopter une position qui vous paraît peu nuancée, nous vous prions tout de même de ne faire qu'un seul choix pour chaque option.)

2.4) A) Choisir l'énoncé qui correspond le plus à vos convictions et celui qui y correspond le moins.

1) Les élèves qui sortent du secondaire ont généralement un bagage culturel et littéraire équivalent et d'une bonne qualité.
 2) Les élèves qui sortent du secondaire ont généralement un bagage culturel et littéraire équivalent, mais de qualité plutôt médiocre.
 3) Les élèves qui sortent du secondaire ont généralement un bagage culturel et littéraire présentant peu de recoupements et de qualité variable.

Énoncé qui correspond le PLUS à mes convictions



Énoncé qui correspond le MOINS à mes convictions



2.4) B) Choisir l'énoncé qui correspond le plus à vos convictions et celui qui y correspond le moins.

1) L'un des rôles du cours de français, au collégial, est de doter les élèves de référents culturels communs. 2) L'un des rôles du cours de français, au collégial, est d'accroître la culture générale des élèves. 3) La dimension culturelle de la formation collégiale n'appartient pas au cours de français.

Énoncé qui correspond le PLUS à mes convictions



Énoncé qui correspond le MOINS à mes convictions



Section 3 : Directives ministérielles pour le choix des textes litt ...

Dans le Programme de formation (MELS, 1998) en vigueur de 1998 à 2012, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport présente ainsi les directives à suivre pour choisir les œuvres et les textes littéraires à faire lire en classe de français, langue d'enseignement et littérature :

« Les œuvres et les textes littéraires choisis respectent les caractéristiques suivantes: ils ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française; ils appartiennent à des époques différentes; ils touchent aux quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) qui se trouvent répartis dans les trois ensembles de la formation générale commune et chacun des ensembles doit toucher à au moins deux genres différents. Ces choix assurent une place équilibrée à la littérature québécoise. Les œuvres additionnelles et un certain nombre des textes littéraires choisis peuvent être des traductions d'œuvres ou de textes appartenant aux littératures étrangères. » (MELS, 1998:3)

Note : Le plus récent Programme, paru en 2011, a conservé la même formulation quant aux directives pour la sélection des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves.

3.1) A) À votre avis, quels sont les effets (ou les conséquences) de ces directives sur LES ENSEIGNANTS?

3.1) B) À votre avis, quels sont les effets (ou les conséquences) de ces directives sur LES ÉLÈVES?

3.1) C) À votre avis, quels sont les effets (ou les conséquences) de ces directives sur LE CONTENU DES COURS DE FRANÇAIS AU COLLÉGIAL?

Pour chacun des groupes d'énoncés suivants, veuillez indiquer celui qui correspond le plus à vos convictions personnelles et celui qui correspond le moins à vos convictions personnelles. (Même si vous vous sentez forcé d'adopter une position qui vous paraît peu nuancée, nous vous prions tout de même de ne faire qu'un seul choix pour chaque option.)

3.2) A) Choisir l'énoncé qui correspond le plus à vos convictions et celui qui y correspond le moins.

1) Les directives fournies par le Programme quant aux choix des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves sont très claires, très explicites.

2) Les directives fournies par le Programme quant aux choix des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves sont correctes, sans plus.

3) Les directives fournies par le Programme quant aux choix des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves ne sont pas assez claires, pas assez explicites.

Énoncé qui correspond le plus à mes convictions



Énoncé qui correspond le moins à mes convictions



3.2) B) Choisir l'énoncé qui correspond le plus à vos convictions et celui qui y correspond le moins.

1) Les directives du Programme sont trop contraignantes et devraient laisser plus de liberté aux enseignants dans la sélection des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves.

2) Les directives du Programme laissent une relative autonomie aux enseignants dans la sélection des œuvres et textes littéraires à faire lire aux élèves; les directives sont adéquates et ne devraient pas changer.

3) Le Programme devrait fournir une liste d'œuvres littéraires à faire lire aux élèves, dans laquelle les enseignants pourraient à leur tour faire des choix.

4) Le Programme de formation devrait imposer des œuvres littéraires à faire lire aux élèves.

Énoncé qui correspond le plus à mes convictions



Énoncé qui correspond le moins à mes convictions



3.2) C) Choisir l'énoncé qui correspond le plus à vos convictions et celui qui y correspond le moins.

1) Le mieux, pour la formation des élèves, serait qu'ils lisent tous des œuvres littéraires différentes.

2) Le mieux, pour la formation des élèves, serait qu'ils lisent à peu près tous les mêmes œuvres littéraires.

3) Le mieux, pour la formation des élèves, serait qu'ils lisent tous strictement les mêmes œuvres littéraires.

Énoncé qui correspond le plus à mes convictions



Énoncé qui correspond le moins à mes convictions



Section 4 : Sélection des textes littéraires

4.1) Pour le trimestre actuel, quelles sont les œuvres littéraires qui sont au programme de lecture obligatoire de vos élèves (titre et auteur) ?

1

2

3

4

5

6

7

8

9

4.2) Dans votre situation actuelle, les œuvres et les textes littéraires que vous faites lire aux élèves dans le cadre des cours que vous dispensez sont choisis par (cochez toutes les réponses qui s'appliquent à votre situation actuelle) :

Vous

Vous et quelques collègues avec lesquels vous appréciez travailler

Le département de français de votre collège

Les élèves

Autre (veuillez préciser)

4.3) Quand vous choisissez des œuvres littéraires à mettre au programme de lecture de vos élèves, quelle importance ces éléments revêtent-ils? Cochez la case appropriée pour chacun des énoncés.

	Très important	Important	Peu important	Pas du tout important
Votre appréciation des textes, vos goûts personnels .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les goûts et intérêts de vos élèves .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La valeur littéraire des textes .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'apport du texte à la culture générale des élèves .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'apport du texte au fonds culturel commun des élèves, tel que souhaité par le MELS .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les directives données dans le Programme de formation .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La disponibilité matérielle des textes et leur coût .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le caractère récent des textes .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le caractère classique des textes .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les compétences / connaissances littéraires de vos élèves .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les apprentissages possibles grâce à ces textes .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'approbation de la direction et/ou de mes collègues .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'approbation des parents des élèves .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La longueur du texte et temps requis pour la lecture .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le niveau de difficulté du texte .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autre (veuillez préciser)

Section 5: Commentaires du participant et remerciements

Si vous avez envie de commenter le présent questionnaire ou les thématiques qui y sont traitées, nous vous invitons à inscrire ces commentaires dans l'espace prévu ci--après.

Tous les commentaires sont les bienvenus!

APPENDICE C

RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 2.1

Réponses des enseignants à la question 2.1) Quels sont les trois termes (mots ou groupes de mots) qui, pour vous, sont spontanément associés au concept de «fonds culturel commun»? Veuillez écrire les termes selon l'ordre d'importance dans lequel vous les placeriez, allant du plus important (1) au moins important (3).

Répondant	Terme 1	Terme 2	Terme 3
1	Histoire	art	langue
2	Langue	littérature	culture générale (connaissances en histoire, connaissances des grands courants de pensée, etc.)
3	Notions historiques de base	Littérature générale et disciplines artistiques	Développement d'une pensée critique
4	Classiques	x	x
5	œuvres marquantes	évolution de la langue	contexte historique
6	culture et art	culture et philosophie	culture et art et société
7	connaissances	productions artistiques	citoyenneté
8	littérature	contexte socioculturel	auteurs
9	langue	histoire	Littérature au sens large (poésies, mythes, philosophies et religions)
10	former la personne	partager les acquis de la culture	préparer à vivre en société

11	Développer un esprit critique	compréhension de la culture actuelle	connaître la littérature québécoise
12	héritage	mémoire	devoir
13	œuvres marquantes du passé / représentatives de l'évolution de la pensée de l'Homme	œuvres actuelles (entre la culture de l'étudiant et la culture/ouverture qu'on voudrait voir acquise)	donner les outils pour (se) comprendre et avoir un regard critique sur ce qui se passe aujourd'hui
14	contexte littéraire québécois	langue française et histoire	ouverture sur le monde
15	culture (au sens large)	ouverture d'esprit	esprit critique
16	histoire du français	histoire des idées	héritage culturel
17	connaissances	richesse	société
18	littérature	histoire	art
19	culture générale	imaginaire collectif	histoire
20	culture générale	littérature	histoire
21	culture générale	histoire	connaissances communes
22	littérature	française	québécoise
23	histoire	humanisme	culture générale
24	art	patrimoine	culture
25	acquis d'une culture	vivre en société	appropriation d'habilités souhaitables
26	histoire	imaginaire collectif	littérature
27	connaissances	valeurs	général
28	la langue	les arts	les valeurs (j'ajouterais l'histoire, mais vous n'en voulez que trois...)
29	partager les acquis de la culture	préparer à vivre en société	former la personne
30	bagage partagé	transmission culturelle	épanouissement social

APPENDICE D

RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 2.2

Réponses des enseignants à la question 2.2) Pour vous, en tant qu'enseignant de français, langue d'enseignement et littérature, quel est votre rôle quant à la finalité « acquisition d'un fonds culturel commun », telle qu'énoncée dans le Programme?

Répondant	Réponse complète
1	Notre rôle est prépondérant, puisque nos cours font partie du tronc commun des formations collégiales. Les cours de littérature touchent de près aux connaissances culturelles de base qu'un diplômé du cégep devrait avoir, c'est-à-dire des connaissances sur ses origines, son histoire, sur les arts (littérature, mouvements artistiques, chanson, etc.) et il acquiert une connaissance et une maîtrise de la langue française supérieure à celles de la population moyenne. Une grande partie de notre travail est de nous assurer que les cours de littérature contribuent à l'acquisition d'une culture générale chez le diplômé du cégep.
2	Faire lire les étudiants, leur donner le goût de la lecture, leur montrer l'accès à une connaissance générale grâce à la lecture (que les œuvres soient littéraires ou non).
3	Je suis celui qui détient l'information, mais surtout les outils pour aller chercher les informations à transmettre aux étudiants afin qu'ils obtiennent à leur tour ce fonds culturel commun.
4	Je suis à la fois dispensateur, transmetteur de ce fonds culturel commun, mais, en tant que pédagogue, je suis surtout un «catalyseur». En effet, non seulement je favorise cette transmission, mais il est essentiel que ce processus soit «accélééré», la durée des études étant limitée.
5	Discuter avec les étudiants des œuvres qui ont marqué les siècles et les époques ainsi que du contexte dans lequel elles ont été produites. Aborder l'évolution de la langue aussi.
6	Amener l'élève à s'approcher de la culture afin de l'apprécier.
7	Présenter un panorama de productions littéraires variées représentant les enjeux principaux de la culture et de la vie en société, lesquelles sont également associées à des grands mouvements esthétiques et littéraires.

8	Permettre aux élèves d'acquérir des connaissances relatives aux genres littéraires (poésie, théâtre, roman, essai) aux courants littéraires, aux œuvres marquantes de la littérature, tout cela en lien avec leur contexte sociohistorique.
9	Amener les étudiants à prendre conscience qu'ils partagent avec leurs compatriotes, inconsciemment ou non, un ensemble de connaissances, de valeurs, de concepts, de mythes, d'apriori, de légendes, de tabous, etc. Cette culture est là, en potentiel, inscrite dans la langue même, dans la culture actuelle et dans les livres. Il est de notre devoir d'approfondir ce savoir et de leur faire voir d'où ils viennent pour qu'ils puissent trouver leur propre individualité dans la société.
10	Faire découvrir les différentes manifestations de la culture au moyen des formes variées de l'écriture. Outiller les étudiants afin qu'ils décodent ces manifestations et leur donner le goût d'explorer.
11	J'essaie toujours de choisir les grandes œuvres qui ont marqué une époque et qui ont influencé les courants suivants (jusqu'à aujourd'hui). Même si une œuvre a été écrite il y a plusieurs siècles, celle-ci doit être facile à réactualiser.
12	Je dois contribuer à la passation de la mémoire culturelle et identitaire, jouer le rôle de pont entre passé et présent.
13	Trouver la manière de faire le lien entre la réalité vécue par les étudiants et les œuvres marquantes d'hier et d'aujourd'hui, afin de les amener à développer leur capacité de (se) comprendre et d'avoir un regard critique sur le monde qui les entoure.
14	Aider les étudiants à comprendre et à réfléchir à propos des liens entre la littérature, la culture et la société (francophone d'une part, québécoise de l'autre). Proposer des œuvres qui ont eu un impact dans notre culture. Discuter de cet impact. Aider les étudiants à aller au-delà de leur première impression.
15	Faire découvrir des œuvres littéraires du Patrimoine mondial : littérature québécoise comme littérature d'expression francophone ou étrangère. Faire découvrir des œuvres culturelles du Patrimoine mondial: cinéma, musique, peinture, etc.
16	Aider les élèves à prendre connaissance du passé culturel qui a façonné la société que nous formons aujourd'hui.
17	Étant donné que les cours sont conçus en fonction d'une approche historique par courants, il va de soi que la littérature est pensée dans un contexte social, et en relation interdiscursive/intertextuelle avec des œuvres antérieures, simultanées et postérieures. Je donne même un peu "trop" de ce fonds culturel commun puisque je choisis souvent des œuvres exigeantes, qui demandent une bonne préparation (ex: Racine, Du Bellay, Baudelaire). C'est comme si je tâchais de compenser pour ce que je perçois comme un déficit de la part des étudiants en termes de culture générale.
18	Faire connaître les grandes bases culturelles (repères) d'aujourd'hui. De chez nous et d'ailleurs. Faire en sorte que les jeunes développent leur sens critique et leur créativité. Pour certains, ce sera au cégep qu'ils auront eu la seule chance de vraiment explorer les différents domaines culturels.
19	Je pense contribuer à cet objectif par l'enseignement d'œuvres majeures du corpus littéraire français, soit des œuvres qui ont marqué une époque, qui ont traversé le temps et qui sont des repères culturels partagés par les francophones (et plus largement par la culture occidentale).

20	Étant donné que cette culture générale n'est plus ou est peu acquise au secondaire, le panorama de la littérature française et québécoise vu au collégial est essentiel.
21	Je cherche à transmettre des connaissances liées, entre autres, à la culture générale.
22	Je dois faire découvrir des œuvres littéraires, principalement françaises et québécoises, aux élèves. Je dois leur transmettre un héritage culturel, les amener à comprendre et à apprécier des classiques, des auteurs incontournables.
23	Faire connaître des œuvres marquantes de la littérature française, mais plus généralement, aborder par le biais de ces œuvres les courants de pensée majeurs qui ont marqué l'Occident, que les étudiants ont généralement peu ou pas abordés lors de leurs études secondaires.
24	Faire connaître la littérature d'époques différentes. Enseigner l'analyse littéraire avec tous ses procédés. Montrer à relever l'important dans un texte (synthétiser). Montrer à structurer sa pensée.
25	Que ça ne meure pas.
26	Faire connaître à l'étudiant les grandes lignes de l'histoire et de l'histoire littéraire, ainsi que certaines œuvres littéraires importantes tout en lui faisant prendre conscience de l'universalité de ces œuvres, des questions et des thématiques redondantes qui ont habité et habitent encore les hommes et les sociétés.
27	Enseigner aux étudiants les bases de : - l'histoire de la littérature française et québécoise - la méthodologie de rédaction d'un texte structuré - la lecture et l'étude de textes littéraires
28	De transmettre, d'un point de vue historique, les caractéristiques propres à notre littérature (française et québécoise); initier les élèves aux œuvres qui ont contribué à enrichir notre culture (c'est-à-dire les amener à lire, à comprendre et à apprécier ces œuvres, et peut-être même à s'en inspirer afin de contribuer à leur tour à notre culture).
29	Faire connaître la richesse de la littérature d'expression française et surtout québécoise afin de placer cette littérature au cœur de la culture d'ici.
30	De présenter des œuvres, des courants littéraires, d'ouvrir les élèves à autre chose que ce qu'il connaissent déjà.

APPENDICE E

RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 2.3

Réponses des enseignants à la question 2.3) Que pensez-vous de la finalité « acquisition d'un fonds culturel commun », telle qu'énoncée par le MELS, dans le Programme ?

Répondant	Réponse complète
1	Il est nécessaire que le ministère énonce cette exigence. Malheureusement, il me semble même que le ministère recule de plus en plus par rapport à cet objectif de doter les élèves du collégial d'un fonds culturel commun (par exemple, en ayant retiré un cours de philosophie de la formation générale). On voit peu d'efforts pour hausser les exigences par rapport à la culture qui devrait être acquise à la fin d'une formation collégiale.
2	C'est un idéal vers lequel on tend, mais qu'on n'atteindra jamais.
3	Il s'agit de l'objectif réel que devrait se fixer la formation générale au collégial. En contrepartie, le MELS utilise de l'intérieur cette formulation pour la détourner : le "fonds culturel commun" se transforme regrettamment de plus en plus en "reprise des cours de grammaire du secondaire". C'est pourquoi je vois cette finalité énoncée par le MELS comme une formulation qui sert à détourner sa véritable définition et qui est au final utilisée à toutes les sauces.
4	Je préfère de beaucoup celle-ci à la reformulation «intégrer les acquis de la culture», qui me semble un tantinet procédurale. L'idée de «fonds culturel commun», malgré l'empêchement de le posséder en totalité - ou même en bonne partie! - fait référence à ce qui nous rassemble et qui dure.
5	Que le mot culture se restreint à la culture française et québécoise.
6	C'est un bel et noble objectif! Mais on part de loin!
7	Elle est imprécise, ce qui est une bonne chose. L'enseignement au cégep doit laisser une grande autonomie professionnelle aux enseignants. Il faut simplement s'assurer que cette finalité n'est pas prise à la légère par les administrations souvent clientélistes et obsédées par la dimension pratique et concrète des formations offertes.

8	C'est une bonne finalité. Il me semble important que cela réponde à un désir de ne pas voir la culture réservée seulement aux élites, c'est-à-dire aux élèves destinés à fréquenter l'université. Qu'un technicien partage certaines connaissances avec un universitaire me semble être essentiel au progrès d'une société.
9	De prime abord, rien de spécial. Cela me paraît légitime.
10	Il importe de faire connaître des moyens, des stratégies pour améliorer l'accès à la formation et à l'acquisition de la culture.
11	Je crois que d'acquérir un fonds culturel est quelque chose de possible, mais que de le rendre commun est plus difficile à atteindre puisque chaque enseignant choisit ses œuvres.
12	Le concept d'« attitudes souhaitables » m'apparaît plutôt flou. Autrement, il est vrai que la prise de connaissance d'un « fonds culturel commun » contribue à former des citoyens plus éclairés, plus conscients du passé et donc plus aptes à remplir leurs devoirs de participants à la vie collective.
13	Pas nécessairement bien balisée. Dezutter (2004) pose d'ailleurs l'étendue du problème en montrant la variété des œuvres enseignées au Québec. Un fonds culturel commun renvoie-t-il à une sélection d'éléments de culture (œuvres) dont la connaissance est jugée essentielle ou la culture est-elle vue comme un élément en constante évolution, où tout ce qui représente de près ou de loin la pensée occidentale peut, à des degrés variés, contribuer à la formation de l'esprit et satisfaire cette finalité? Il y a divers degrés d'interprétation entre ces deux extrêmes, mais peu de précisions réelles quant à ce qui est attendu.
14	Cette "expression" laisse place à beaucoup d'interprétation. Honnêtement, je suis certaine que certains professeurs peuvent rendre cette "finalité" stimulante et intéressante, mais d'autres doivent la rendre très aride.
15	Ça me semble essentiel, dans l'absolu. Seulement, je ne vois pas comment définir ce "fonds culturel commun" parce que l'élément "culture" est tellement vaste. Si on peut s'entendre sur l'aspect littéraire, pictural, musical (etc.) de la culture, on peut discuter plus longtemps de la culture sportive, informatique, culinaire... (etc.) qui font aussi partie de l'élément "culture" d'un peuple. J'ai du mal avec le "commun" parce qu'on n'a pas les mêmes définitions de ce qu'est la culture. Alors, comment définir ce qui doit absolument être couvert?
16	Elle est essentielle.
17	Elle est à mon avis à la base de la notion même de formation générale. Les cégeps ont été pensés pour donner accès à une culture autrefois réservée à une petite élite qui étudiait dans les cours classiques. Je suis fière de cet aspect et je le revendique!
18	Il ne me déplaît pas. Au cégep, on acquiert une base générale, cela va de soi. Toutefois, est-ce qu'il est vraiment commun? Chaque professeur y va de ses références et de sa sensibilité. Heureusement. Les cadres servent à assurer que certaines choses soient vues par tous (ou presque).
19	Je la juge très importante dans la mesure où chaque individu s'inscrit dans une culture, dans une histoire et que la connaissance des fondements de cette culture contribue à son intégration sociale.
20	Il est approprié, dans la mesure où elle permet au professeur de choisir lui-même les œuvres au programme dans les périodes historiques déterminées pour chacun des cours de français et littérature.
21	Je trouve cela fort pertinent et essentiel à l'obtention d'un D.E.C.

22	Cela me semble tout à fait légitime, c'est ainsi que je perçois mon rôle comme professeure de littérature.
23	Je pense que c'est un objectif bien noble, et extrêmement nécessaire, mais que la formation générale au collégial n'est pas suffisante pour l'acquérir.
24	C'est abstrait et ne veut pas dire grand-chose...
25	Nouveau terme pour culture générale ?
26	Pour moi, c'est une finalité essentielle des cours de littérature.
27	Comment est-elle énoncée très exactement? Je crois que, sur ce plan, le MELS a trouvé le juste équilibre entre la définition de programmes trop contraignants et des lignes directives trop floues en faisant justement appel à un concept englobant qui responsabilise le professeur à l'égard de son enseignement. Les ensembles 1 à 4 sont déjà bien définis en littérature et j'imagine que tous comprennent bien que le fameux "fonds culturel commun" renvoie à l'enseignement des grandes lignes de l'histoire, des courants, mais aussi d'une approche historique de la littérature (par le découpage et l'épreuve uniforme qui sanctionne les études). En ce sens, la finalité énoncée vise clairement une certaine uniformisation de l'enseignement conformément à la visée première de la réforme Robillard. Il s'agit, en fin de compte, de communiquer des bases culturelles communes à tous. En ce sens, je crois qu'il s'agit là du rôle premier de l'enseignement collégial, surtout pour les étudiants qui ne se destinent pas à des études universitaires.
28	Je trouve l'expression très complexe pour parler d'un concept simple, la culture générale. Le terme "commun" m'apparaît également utopique, car bien que nous ayons des devis communs, les professeurs n'enseignent pas la même matière.
29	C'est une finalité qui devrait être mieux définie.
30	Pour qu'ils puissent non seulement se retrouver dans le champ de la culture et devenir autonomes dans leurs explorations, mais également pour qu'ils arrivent à sortir d'eux-mêmes et de la représentation sociale dans laquelle ils sont parfois enfermés malgré eux.

APPENDICE F

RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 3.1A

Réponses des enseignants à la question 3.1A) À votre avis, quels sont les effets (ou les conséquences) de ces directives sur LES ENSEIGNANTS?

Répondant	Réponse complète
1	Ces directives ont pour effet d'orienter les cours vers des objectifs communs. Cela uniformise le travail des enseignants. Elles encadrent les professeurs et orientent leurs choix d'œuvres enseignées.
2	Ils enseignent généralement de grands classiques. Ils tentent d'enseigner des œuvres de genre varié. Ils tentent d'accorder une place importante à la littérature québécoise.
3	Ces directives obligent les enseignants à varier les ouvrages, du moins les genres auxquels appartiennent ces ouvrages, dans leurs cours et donc se renouveler, afin de ne pas se spécialiser dans un seul genre et forcer les élèves à ne lire, par exemple, que du roman tout au long de leur parcours.
4	Elles leur permettent de faire valoir les qualités inhérentes à une pléthora d'œuvres plutôt qu'à quelques-unes seulement.
5	Choix assez restreints.
6	Cela lui permet une bonne marge de manœuvre.
7	Ces directives ont peu d'effets. Elles synthétisent les préoccupations et les critères de sélection de la plupart des enseignants. Pour les autres, elles servent à rappeler que la formation littéraire au collégial est générale et doit couvrir différents types de productions littéraires.
8	Cela amène les enseignants à choisir des œuvres plutôt "canoniques", et donc à délaisser les œuvres contemporaines, inclassables, marginales, etc.
9	Cela force les professeurs à ne pas se cantonner dans certaines époques qu'ils préfèrent ni dans certains genres. Cela dit, ce n'est pas aussi contraignant que cela peut paraître. Le genre narratif est dominant et la poésie est enseignée par les professeurs qui aiment vraiment la poésie. Aussi, de larges pans de l'histoire québécoise me semblent négligés dans l'enseignement de la littérature québécoise.

10	Ces directives délimitent le corpus à l'intérieur duquel les enseignants doivent choisir; ceci assure des équivalences dans les choix qui seront faits.
11	Comme les premier et deuxième cours de formation générale étalent l'histoire de la littérature française, il nous est impossible de choisir de faire lire des œuvres québécoises, ce qui ne respecte pas une partie des directives, soit de faire lire plus d'œuvres québécoises que le reste.
12	L'enseignant a une très grande liberté à l'intérieur de ces paramètres, qui me semblent tout à fait pertinents.
13	Ces directives les amènent parfois à sortir de leur zone de confort (ce qui est bien!), mais peuvent aussi avoir pour effet pervers de créer un effet de "liste d'épicerie", où les liens entre les œuvres sont parfois ténus... En fait, tout dépend des choix de structuration effectués dans chacun des cégeps (division des cours par genres, par époques, etc.) et par chaque enseignant. Ces choix varient en fonction de la représentation que chaque enseignant a de son rôle et de l'objectif réel du cours de littérature. Croit-il qu'il est prioritaire de développer la compréhension et la capacité d'analyse ou plutôt qu'il est prioritaire de transmettre un bagage culturel? En d'autres termes, voit-il la directive du MELS comme un instrument pour développer la réflexion ou comme une finalité en soi?
14	Je ne m'en plaindrai pas trop, mais je trouve ces descriptions un peu restrictives. Je vais toujours défendre l'importance de la littérature québécoise et les impacts de la littérature française...par contre, l'ouverture sur le monde me paraît aussi importante. J'aimerais pouvoir faire découvrir aux étudiants des auteurs internationaux, mais je me sens assez limitée. Ces restrictions empêchent aussi les professeurs de faire découvrir les œuvres de la paralittérature...qui existe!
15	Les premiers impacts sont sur les départements (avant les enseignants) qui doivent choisir des époques ou des genres à voir dans les différents cours (ce qui se voit en 101 ne doit pas être "revu" en 102, par exemple). Les enseignants, par la suite, peuvent se sentir enfermés dans des choix qui n'auraient pas été nécessairement les leurs pour les faire correspondre aux choix dictés par le département. Par ailleurs, certains enseignants peuvent garder les mêmes œuvres pendant plusieurs sessions, voire plusieurs années, quand ils donnent toujours le même numéro de cours (ce n'est pas propre aux cours depuis la Réforme de l'enseignement collégial - c'était comme cela avant). D'un autre côté, ça peut permettre aux enseignants de sortir de leur "zone de confort" s'ils doivent donner un cours pour lequel ils ont moins d'affinités. En soi, c'est quelque chose de nécessaire. Il peut y avoir une certaine "chicane" dans un département parce que les œuvres choisies n'auraient pas les mêmes "valeurs littéraires": peut-on comparer la poésie d'Octave Crémazie et celle d'Émile Nelligan?
16	Ces directives laissent beaucoup de liberté aux enseignants dans le choix des œuvres. Peut-être trop: le concept d'«époque» n'étant pas défini, certaines dérives ont été observées. Par exemple, on peut voir 2 époques en 101 : l'ancien régime et le nouveau régime!!!!
17	Obligation d'enseigner des œuvres reliées à des courants; ainsi, des œuvres singulières, marquantes pourtant mais inclassables, sont beaucoup plus compliquées à intégrer. Tendence à sur-simplifier la littérature pour la faire entrer dans de commodes petites cases. Place très congrue donnée au fonds culturel universel, hors francophonie.

18	Plusieurs peuvent choisir de ne plus faire l'étude du contexte historique, des courants, du genre, etc. car le libellé est très ouvert. Il y est seulement question des critères de sélection des œuvres. Ce que je trouve déplorable, car l'étude de l'œuvre peut s'avérer désincarnée.
19	Elles donnent des repères clairs quant aux œuvres à mettre à l'étude dans les cours.
20	Elles laissent une liberté essentielle au bon travail des enseignants.
21	Cela nous oriente, tout simplement. Certains diront que cela les restreint. En ce qui me concerne, cela ne m'importune pas du tout d'avoir un cadre dans lequel piger. Cela nous oblige à varier les œuvres.
22	Ces directives imposent certaines contraintes aux enseignants au moment de l'élaboration du plan d'études, mais celles-ci n'ont rien de préjudiciable, car le résultat est positif pour l'élève.
23	Je ne saurais quoi répondre à cette question... je suis désolée. Je pense que ces directives sont assez larges pour permettre une certaine marge de manœuvre aux collègues et aux enseignants...
24	Aucune idée, il n'y a pas d'effets ou conséquences sur moi. Je trouve cela normal et ça me fait plaisir de respecter cette « consigne ».
25	Pas beaucoup.
26	Cela exige une connaissance élargie du corpus littéraire et amène à diversifier les méthodes d'enseignement (on n'enseigne pas nécessairement le théâtre et la poésie de la même manière), bien que cela restreigne parfois les possibilités de choix d'œuvres.
27	Ceci a été documenté, notamment pour les cours de littérature (plusieurs articles, mémoires et thèses). Nous avons assisté à un recentrage de l'enseignement des lettres sur l'histoire littéraire et à un resserrement du corpus. Autrement dit, les professeurs favorisent l'enseignement des classiques en délaissant les œuvres qui sont moins représentatives des courants enseignés.
28	Ces directives ne me semblent pas excessives et incitent les professeurs à couvrir plusieurs aspects de la matière. Dans l'optique où on vise à donner une base culturelle commune, cela me semble tout à fait justifié.
29	Cela limite quelquefois leurs choix d'œuvres à faire lire aux élèves.
30	Les enseignants doivent choisir des œuvres variées et de bonne qualité.

APPENDICE G

RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 3.1B

Réponses des enseignants à la question 3.1B) À votre avis, quels sont les effets (ou les conséquences) de ces directives sur LES ÉLÈVES?

Répondant	Réponse complète
1	Les élèves des différentes institutions obtiennent une formation dont les notions apprises se recourent. Tous les diplômés auront vu les quatre grands genres littéraires et particulièrement des œuvres marquantes de la littérature.
2	Ils peuvent être rebutés par la lecture d'œuvres trop difficiles parce que trop éloignées de leur réalité (grands classiques de la littérature française). Ils apprennent à distinguer les genres littéraires. Ils sont confrontés à l'histoire du Québec à travers les œuvres québécoises. Parfois, l'accent mis sur le contexte sociohistorique, notamment lorsque vient le temps d'enseigner les grands classiques de la littérature française, amène un désintéressement des élèves.
3	En sortant de leurs études collégiales, les élèves connaissent, pour la plupart d'entre eux, les grandes distinctions entre poésie, roman, théâtre et essai. Bien qu'ils n'aient pas nécessairement lu des ouvrages complets appartenant à chacun de ces genres, ils ont tous eu accès à la diversité de genres (et bien au-delà de ces quatre genres : certains auront également vu les œuvres multidisciplinaires de l'époque postmoderne qui tendent justement à défaire les frontières entre ces quatre genres).
4	Elles leur permettent un accès à des œuvres variées.
5	Les élèves lisent des œuvres qui ne leur "parlent" pas toujours.
6	Cela lui permet d'être sensibilisé à plusieurs genres et auteurs.
7	Les élèves sont exposés à une production littéraire variée, mais il n'est pas certain que la plupart d'entre eux prennent conscience de ce souci de variété et de diversité.
8	Cela assure une certaine uniformité; quel que soit le cégep que les élèves fréquentent ou les enseignants qu'ils ont eus, on peut imaginer que leur formation est équivalente.

9	Cela amène un peu de variété dans le corpus, mais peut-être pas tant que cela. J'ai fait mon cégep à une autre époque où les cours étaient divisés en genres. La poésie et le théâtre avaient probablement plus de visibilité dans l'ancien système.
10	Ces directives permettent aux étudiants de connaître des genres variés et des œuvres marquantes; ceci forme la base à partir de laquelle ils pourront, s'ils le désirent, ajouter leurs propres découvertes.
11	Je crois que les étudiants doivent acquérir une connaissance de la culture qui les entoure. Les œuvres choisies par les enseignants les marqueront puisque peu d'entre eux lisent ce genre d'œuvres (des classiques) pour le plaisir.
12	Les élèves seront mis en contact avec des textes qui contribuent à la passation de la mémoire collective et identitaire. Ils comprendront ainsi mieux d'où ils viennent et quelles ont été les réalités vécues par les générations qui les ont précédés.
13	Tout dépend des choix effectués par les enseignants! À la base, ces directives s'assurent de mettre les étudiants en contact avec une belle variété d'œuvres d'époques et de genres différents.
14	J'ai remarqué que certains étudiants aimaient davantage l'histoire de la littérature que la littérature elle-même. Un peu de variété pourrait probablement les stimuler davantage. La variété pourrait piquer leur curiosité.
15	Selon les choix effectués par les enseignants, ils peuvent découvrir de nouvelles œuvres (c'est souhaitable) et affiner leurs choix de lecture, s'ils sont déjà de bons lecteurs. S'ils éprouvent des difficultés en lecture, certaines œuvres peuvent s'avérer difficiles à lire et à comprendre. Comme les travaux demandés sont rarement uniquement basés sur la compréhension en lecture (mais plutôt sur la dissertation qui s'ensuit), on peut difficilement cibler les difficultés en lecture des élèves, étant donné qu'on s'attarde d'abord aux difficultés en écriture (parce que c'est ce qui paraît).
16	Les inconvénients surviennent lorsqu'ils changent de cégep : comme il n'y a plus vraiment de balises qui précisent ce qui sera vu dans chaque cours, les élèves peuvent voir plus d'une fois le même contenu.
17	Sous un autre angle, l'abandon des cours par genre, malgré le fait que la notion de genre soit encore mentionnée dans les cours, a fait en sorte que les étudiants connaissent très mal les composantes formelles qui définissent les genres. Ces notions sont saupoudrées au fil des cours, perdues entre des notions historiques.
18	Compréhension réduite ou simplifiée de l'œuvre, de son contexte de création, de son impact, etc. Impossibilité de voir les liens entre les époques, les courants, les œuvres...
19	Le fait que les œuvres étudiées doivent avoir "marqué l'histoire de la littérature d'expression française" contribue chez les élèves à l'acquisition d'un fonds culturel commun.
20	Elles assurent l'acquisition de ce bagage culturel commun, même si son contenu varie d'un professeur à l'autre.
21	Cela ne peut que les avantager, puisqu'on leur propose un éventail varié d'œuvres.
22	Ces directives assurent un panorama assez complet de la littérature française, en ciblant principalement les œuvres majeures, et amènent les élèves à se familiariser avec les différents genres.

23	Les effets que je pourrais relever sont peut-être dus au fait que je travaille dans un collège très multiculturel, mais je crois que les élèves comprennent plus ou moins l'importance accordée à la littérature française dans le corpus au détriment des autres littératures de la francophonie ou de la littérature québécoise, même. Sinon, les effets de ces directives sont que nous sommes au moins assurés qu'un étudiant aura un aperçu minimal de la culture littéraire française et québécoise, j'imagine.
24	De façon générale, les élèves ne sont pas intéressés par la littérature du Moyen-âge ou même du 18e et 19e siècle et souvent ne comprennent pas l'intérêt d'en lire. C'est sûr que si on faisait lire des œuvres plus contemporaines, qui leur parlent davantage, on aurait plus de motivation de leur part. Et ils liraient! Car c'est le + important: les faire lire!
25	Aucun, l'école c'est juste l'école.
26	Elles permettent d'acquérir un bagage culturel large et, éventuellement, l'étudiant a davantage de chances de trouver une œuvre qui l'intéresse, soit dans un genre ou dans une époque particulière. Il se voit également confronté à la nouveauté et à la découverte.
27	Malheureusement, dans certains cas, le peu de temps dont les enseignants disposent les oblige à favoriser des œuvres qui sont plus exemplaires que littéraires. Les élèves en viennent souvent à penser la littérature comme des blocs successifs et bien distincts dans lequel chaque auteur s'inscrit de manière volontaire et parfaite. En ce sens, on en arrive souvent à proposer une littérature plutôt terne dans laquelle l'unicité des auteurs est escamotée. Les étudiants se penchent ainsi sur les textes comme ils se pencheraient sur un corps à disséquer en faisant preuve d'un détachement parfait.
28	Ils sont initiés à différentes facettes de la culture littéraire.
29	Les élèves doivent intégrer beaucoup de contenus d'époques et de genres variés. Cela s'avère très difficile pour plusieurs, surtout pour les plus faibles qui ont des difficultés en lecture.
30	Les étudiants auront accès à des classiques de qualité et variés.

APPENDICE H

RÉPONSES COMPLÈTES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION 3.1C

Réponses des enseignants à la question 3.1 C) À votre avis, quels sont les effets (ou les conséquences) de ces directives sur LE CONTENU DES COURS?

Répondant	Réponse complète
1	Le contenu des cours de français au collégial se ressemble davantage à l'intérieur du cégep ou d'un cégep à l'autre. Cela permet de s'assurer que des contenus équivalents ont été enseignés. Par ailleurs, ce n'est pas, selon moi, suffisant pour assurer une formation de qualité.
2	Il faut faire la distinction entre genre et courant. Puisque, dans un même cours, on fait souvent lire trois œuvres de genres différents, on peut manquer de temps pour approfondir la façon de lire tel ou tel genre littéraire. Il y a parfois une trop grande importance accordée au contexte sociohistorique, surtout lorsqu'un cours couvre plusieurs siècles.
3	Ces directives font en sorte que les cours de français au collégial peuvent davantage être des cours de littérature : on ne peut aborder un recueil de poésie comme on aborde un roman. Ces directives font en sorte qu'on diversifie les discours sur les œuvres littéraires et, donc, qu'on montre aux élèves qu'une œuvre littéraire peut être abordée de différentes façons.
4	Elles lui permettent d'atteindre à la fois l'objectif « technique » visé par les diverses compétences - ce qui pourrait se faire par d'autres moyens - mais, surtout, d'atteindre un objectif plus directement lié au fameux « fonds culturel commun » et à la mission culturelle de l'école.
5	Tous les cours se ressemblent.
6	Je crois qu'ils peuvent être positifs... Si les textes n'étaient pas uniquement abordés via la dissertation.
7	Elles forcent les enseignants à faire un panorama varié d'œuvres, à présenter la spécificité de chaque corpus (français, québécois et étranger) et les particularités de chaque genre.
8	Cela uniformise davantage le contenu des cours.

9	La rationalisation peut-être excessive de cet objet d'étude amène le réseau à compter énormément sur des dissertations littéraires. Il y en a trop à mon avis.
10	Ces directives permettent une certaine harmonisation entre le contenu des cours; ceci a pour effet de garantir un minimum commun pour l'ensemble des élèves.
11	Ça nous oblige à réfléchir sur les œuvres marquantes qu'on veut imposer aux étudiants en évitant les recoupements d'un cours à l'autre.
12	Le cours contribuera à la passation de la mémoire collective et identitaire.
13	Voir 3.1 A. Elles orientent le choix des œuvres à partir desquelles les enseignants organisent leurs cours. Elles laissent une belle part de liberté, mais restent floues quant à ce qui est réellement attendu comme résultat final. Bien sûr, elles sont à jumeler aux autres directives du programme, mais j'ai l'impression que, dans la pratique, elles orientent les décisions de l'enseignant qui prépare son cours non pas en fonction de ce que les enseignants veulent faire apprendre (QUOI?), mais en fonction du support à l'apprentissage, l'œuvre (COMMENT?). Au final, les différents cours mènent à des degrés variables d'atteinte des compétences visées...
14	Mes étudiants vont surement garder un bon souvenir de mon cours, mais ont-ils réellement le goût de lire...? Je l'ignore.
15	Les profs de français, généralement, ont été formés en littérature. Leur amour, c'est le livre (l'objet), l'histoire racontée, les procédés stylistiques, la beauté de l'écriture. Leurs choix d'œuvres à lire sont donc souvent faits en fonction de leur "amour", sans nécessairement s'attarder à la réception que les étudiants auront de ces œuvres.
16	Trop de place est laissée à l'histoire. C'est très intéressant, mais on délaisse trop souvent les textes au profit de celle-ci. Puisque les cours ne sont plus divisés par genres, on ne peut approfondir aucun de ceux-ci.
17	Ce sont des cours où la tendance majoritaire nous pousse vers la pratique - c'est-à-dire la rédaction répétitive du même type de texte, de la même structure de paragraphe - et les étudiants ne lisent que rarement les œuvres étant donné que méthodologiquement, ils travailleront sur des extraits de celles-ci. Les cours vont moins en profondeur.
18	Grande interprétation possible du plan-cadre. Plus de liberté, plus de créativité et plus de richesses chez les profs (ce qui peut être très bien aussi) qui sauront jumeler l'enseignement plus classique au moderne.
19	Ces directives assurent que les œuvres étudiées par les élèves soient véritablement des œuvres marquantes du corpus français.
20	Elles permettent à chaque collège de donner sensiblement les mêmes cours.
21	La variété. La pertinence des œuvres et des genres littéraires.
22	Cette organisation de la matière empêche les trop nombreux recoupements entre les différents ensembles. Elle écarte aussi les œuvres mineures et non essentielles aux connaissances culturelles de l'élève.
23	Du côté négatif, le peu d'importance accordée aux littératures de la francophonie, et peut-être aussi le peu d'originalité des œuvres mises au programme (qui doivent être marquantes, emblématiques d'une époque ou d'un courant)... Du côté positif, une cohérence entre les cours donnés aux différents collèges.
24	Eh bien il faut voir ma réponse précédente...
25	Un peu trop de rigidité.

26	Cela permet une répartition adéquate des connaissances malgré une certaine forme de compartimentation. Cela assure que les étudiants auront un portrait d'ensemble de la littérature.
27	Une plus grande uniformisation du contenu enseigné. Bien que ce phénomène opère un certain recul présentement, les anthologies et les ouvrages scolaires ont été très symboliques de ce mouvement. On enseigne désormais très souvent les mêmes choses, de la même manière en faisant lire les mêmes œuvres. En moins de 20 ans, la réforme a donné lieu à la naissance de "best sellers" didactiques: les anthologies de Michel Laurin, des collections d'édition scolaire des œuvres "classiques", des guides de méthodologie, etc.
28	Il oriente le corpus et le choix des œuvres et assure une certaine homogénéité à l'échelle provinciale. Même si les professeurs n'enseignent pas les mêmes œuvres, les élèves doivent explorer différents genres et différents styles littéraires, ce qui est fondamental.
29	Les cours sont très chargés et pas toujours appréciés.
30	Le contenu des cours restera le même.

APPENDICE I

LISTE DES TEXTES LITTÉRAIRES SÉLECTIONNÉS PAR LES ENSEIGNANTS EN RÉPONSE À LA QUESTION 4.1

Liste des titres sélectionnés par les enseignants en réponse à la question 4.1) Pour le trimestre actuel, quelles sont les œuvres littéraires qui sont au programme de lecture obligatoire de vos élèves (titre et auteur) ?

Titre et auteur	Nombre d'occurrences
Les Fleurs du mal (Charles Baudelaire)	5
Le vrai monde? (Michel Tremblay)	4
Phèdre (Jean Racine)	3
Incendies (Wajdi Mouawad)	3
Le torrent (Anne Hébert)	3
Le Cid (Pierre Corneille)	2
Le mariage de Figaro (Beaumarchais)	2
L'Ingénu (Voltaire)	2
Nouvelles de Maupassant	2
Huis clos (Jean-Paul Sartre)	2
L'Adversaire (Emmanuel Carrère)	2
Le malentendu (Albert Camus)	2
Dom Juan (Molière)	2
Le Libraire (Gérard Bessette)	2
Madame Bovary (Gustave Flaubert)	1
Le Bourgeois gentilhomme (Molière)	1
Candide (Voltaire)	1

Le Colonel Chabert (Honoré de Balzac)	1
Le Dernier Jour d'un condamné (Victor Hugo)	1
Ferragus, chef des Dévorants (Honoré de Balzac)	1
Lettres persanes (Montesquieu)	1
Yvain ou le Chevalier au lion (Chrétien de Troyes)	1
Les Contemplations (Victor Hugo)	1
Poème "La solitude" (Théophile de Viau)	1
"Les animaux malades de la peste" (Jean de La Fontaine)	1
"L'art poétique" (extrait) (Boileau)	1
La Barbe bleue (Charles Perrault)	1
Candide (Voltaire)	1
Tristan et Iseut (version de Joseph Bédier)	1
La Nuit (Elie Wiesel)	1
Windows on the World (Frédéric Beigbeder)	1
Antigone (Jean Anouilh)	1
Certains poèmes (André Breton)	1
Les belles images (Simone de Beauvoir)	1
La vie devant soi (Romain Gary)	1
Oscar et la dame rose (Éric-Emmanuel Schmitt)	1
Piège pour Cendrillon (Sébastien Japrisot)	1
L'ainé des orphelins (Tierno Monénembo)	1
Bel-Ami (Guy de Maupassant)	1
"Érostrate", dans Le Mur (Jean-Paul Sartre)	1
En attendant Godot (Samuel Beckett)	1
Caligula (Albert Camus)	1
Le visiteur (Éric-Emmanuel Schmitt)	1
Trente arpents (Ringuet)	1
L'amélanchier (Jacques Ferron)	1
À toi, pour toujours, ta Marilou (Michel Tremblay)	1
Comme enfant je suis cuit (Jean-François Beauchemin)	1
Contes (Honoré Beaugrand)	1
Le temps d'Alexandre (Robert Jasmin)	1
Chercher le vent (Guillaume Vigneault)	1
La petite fille qui aimait trop les allumettes (Gaétan Soucy)	1

Folle (Nelly Arcan)	1
La terre paternelle (Patrice Lacombe)	1
Florence (Marcel Dubé)	1
Maria Chapdelaine (Louis Hémon)	1
C'est pas moi je le jure (Bruno Hébert)	1
Hadassa (Myriam Beaudoin)	1
Tout bouge autour de moi (Dany Laferrière)	1
Le meilleur des mondes (Aldous Huxley)	1
Internet rend-il bête? (Nicholas Carr)	1
Ru (Kim Thuy)	1
Eldorado (Laurent Gaudé)	1
Singué sabour (Atiq Rahimi)	1
L'insoutenable légèreté de l'être (Milan Kundera)	1
Fahrenheit 451 (Ray Bradbury)	1
Mr Pip (Lloyd Jones)	1
L'événement (Annie Ernaux)	1
Le liseur (Bernard Schlink)	1
Maus (Art Spiegelman)	1
Paroles (Jacques Prévert)	1
Michel Kohlhaas (Heinrich von Kleist)	1
Thérèse Raquin (Émile Zola)	1
La Peste (Albert Camus)	1
Ces spectres agités (Louis Hamelin)	1
Mygale (Thierry Jonquet)	1
Le Parfum (Patrick Suskind)	1
L'Attentat (Yasmina Khadra)	1
Lettres à un jeune poète (Rainer-Maria Rilke)	1
Une ardente patience (Antonio Skarmeta)	1
Variations énigmatiques (Eric-Emmanuel Schmitt)	1

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 10-35). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994b). Méthode de recueil des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994c). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003a). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Abric, J.-C. (2003b). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Éditions Gallimard.
- Babin, J., Dezutter, O., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2011). Quelles pratiques pédagogiques pour l'enseignement d'oeuvres littéraires complètes dans les cours de littérature? Dans AQPC (Dir.), *Savoirs et pratiques: un tandem gagnant - Actes du 30e colloque annuel de l'AQPC, Sherbrooke, 2, 3 et 4 juin 2010* (pp. 43-52). Sherbrooke: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Babin, J., Dezutter, O., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La place des oeuvres littéraires complètes dans les cours de français des collèges du Québec: quelle progression d'un cours à l'autre? Dans J.-L. Dumortier, Van Beveren, J., Vrydaghs, D. (Dir.), *Curriculum et progression en français : actes du 11e colloque de l'AIRDF, Liège, 26-28 août 2010* (pp. 653-672). Namur: Presses universitaires de Namur.

- Baesch, V. (2002). Lectures obligatoires en première secondaire, programmes officiels et pratiques enseignantes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale - Université de Liège* (11-12), 89-107.
- Balandier, G. (1992). Culture plurielle, culture en mouvement. Dans D. Mercure (Dir.), *La culture en mouvement. Nouvelles valeurs et organisations* (pp. 35-42). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barthes, R. (1981). Réflexions sur un manuel. Dans S. Doubrovsky, Todorov, T. (Dir.), *L'enseignement de la littérature* (pp. 64-71). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Beaudry, M.-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire: une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Thèse de doctorat inédite, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Bourdieu, P. et J. C. Passeron. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Canvat, K. (2000). Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature? Réflexions et propositions. Dans M.-J. Fourtanier, Langlade, G. (Dir.), *Enseigner la littérature* (pp. 57-72). Paris: Delagrave Éditions.
- Chombart de Lauwe, P.-H. (1970). Systèmes de valeurs et aspirations culturelles. Dans P.-H. Chombart de Lauwe (Dir.), *Images de la culture* (pp. 13-29). Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Collès, L. (1996). Une pratique littéraire de l'interculturalité. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (Dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (pp. 227-233): Éditions De Boeck & Duculot.
- Cornellier, L. (2006). Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial. Dans L. Cornellier (Dir.), *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial* (pp. 5-38). Québec: Éditions Nota bene.

- Côté, H. et D. Simard. (2007). *Langue et culture dans la classe de français. Une analyse de discours*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Daunay, B. (1999). La "lecture littéraire": les risques d'une mystification. *Recherches* (30), 29-59.
- De Beudrap, A. R. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement*. Nantes: CRDP des Pays de la Loire.
- Dezutter, O. (2004). La lecture d'oeuvres complètes au secondaire. Étude des pratiques de sélection des enseignants québécois quant à la sélection et à l'exploitation du corpus. Dans K. Canvat, M. Monballin et M. van der Brempt (Dir.), *Convergences aventureuses. Littérature, langue et didactique* (pp. 79-88). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). Un état des lieux relatif à la lecture des oeuvres complètes en contexte scolaire au Québec. *La littérature à l'école - Revue internationale d'éducation de Sèvres* (61), 111-120.
- Dezutter, O., Bergeron, M.-D. et Larivière, I. (2006). Difficultés rencontrées par les enseignants du secondaire dans le choix et l'exploitation d'oeuvres complètes. Dans A.-M. Boucher, Pilotte, A. (Dir.), *La culture en classe de français, guide du passeur culturel* (pp. 34-38). Québec: Québec français.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des oeuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, Fisher, C., Simard, C., Sorin N. (Dir.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (pp. 83-100). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Dezutter, O., Morissette, C., Bergeron, M.-D. et Larivière, I. (2005). Quel programme de lecture pour les élèves québécois de 10 à 17 ans? *Québec français* (139), 83-85.
- Dollot, L. (1990). *Culture individuelle et culture de masse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques. *Revue de linguistique et de didactique des langues* (33), 79-101.

- Dufays, J.-L. (2010). Le corpus littéraire: analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international. Dans B. Louichon, Rouxel, A. (Dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 15-24). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal: Éditions HMH.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset-Fasquelle.
- Falardeau, É. et D. Simard. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. Dans É. Falardeau, Fisher, C., Simard, C., Sorin N. (Dir.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (pp. 147-163). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-57). Paris: Presses Universitaires de France.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques: De Boeck-Wesmael*.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.
- Gilly, M. (1997). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 383-406). Paris: Presses Universitaires de France.
- Giordan, A. et G. de Vecchi. (1987). *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neufchâtel: Delachaux Niestlé.
- Jodelet, D. (1997). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jouve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature?* Paris: Armand Colin Éditeur.

- Lafontaine, D. (2002). Des pratiques aux performances: la littératie chez les jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique. *La lettre de la DFLM*, 30, 3-16.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: Éditions La Découverte.
- Langlade, G. et M.-J. Fourtanier. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, Fisher, C., Simard, C., Sorin N. (Dir.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-121). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Mazauric, C. (2010). Une littérature en commun? Corpus prescrit et mises en frontières. Dans B. Louichon, Rouxel, A. (Dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 35-43). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- MELS. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise - Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales* Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (1967). *Annuaire de l'enseignement collégial 1967-1968*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (1998). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales - En vigueur de 1998 à 2012*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morissette, C. et O. Dezutter. (2006). Portrait des oeuvres complètes utilisées dans les classes de français au secondaire. Dans A.-M. Boucher, Pilote, A. (Dir.), *La culture en classe de français, guide du passeur culturel* (pp. 30-33). Québec: Québec français.

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Péloquin, F. et A. Baril. (2002). *La culture générale et les jeunes*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.
- Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rocher, G. (2012). *Introduction à la sociologie générale. L'action sociale*. Montréal: Bibliothèque québécoise.
- Rouxel, A. (2010). Usure et renouvellement des corpus: l'école comme instance de classicisation Dans B. Louichon, Rouxel, A. (Dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 115-123). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Roy, M. (1997). Enseignement collégial. La littérature québécoise et le théâtre. *Québec français* (104), 93-96.
- Roy, M. (1998). *La littérature québécoise au collège (1990-1996)*. Montréal: XYZ Éditeur.
- Roy, M. (2000). Le renouveau scolaire: la recherche d'une culture commune et pratique. Dans D. Saint-Jacques (Dir.), *Que vaut la littérature?* (pp. 45-72). Québec: Éditions Nota bene.
- Saint-Jacques, D. (1991). La reconnaissance du littéraire dans le texte. Dans L. Milot, Roy, F. (Dir.), *La littérarité* (pp. 59-69). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Saint-Jacques, D. (2000). Conflits de culture et valeur littéraire. Dans D. Saint-Jacques (Dir.), *Que vaut la littérature?* (pp. 5-24). Québec: Éditions Nota bene.

- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, M-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (1), 39-62.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, Savoie-Zajc, L. (Dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (pp. 123-147). Saint-Laurent: ERPI.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Thérien, M. (2004). De la définition du littéraire et des oeuvres à proposer aux jeunes. Dans M. Noël-Gaudreault (Dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. (pp. 19-32). Montréal: Nuit Blanche Éditeur.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42 (3), 537-561.
- Zakharouchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.
- Zima, P. V. (1991). Ouverture et clôture du texte littéraire. Dans L. Milot, Roy, F. (Dir.), *La littérarité* (pp. 71-80). Québec: Les Presses de l'Université Laval.