

ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE

PAR  
LUC-OLIVIER TRUDEL

LA MÉDIATION CULTURELLE : DES PRATIQUES INSPIRANTES INTÉGRANT  
LA CULTURE EN CLASSE DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

JANVIER 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

*« La culture ne sauve rien ni personne, elle ne justifie pas. Mais c'est un produit de l'homme : il s'y projette, s'y reconnaît ; seul ce miroir critique lui offre son image »*

*Jean-Paul Sartre*

## REMERCIEMENTS

Je tiens avant toute chose à remercier ma directrice de recherche, Mme Marie-Hélène Forget, pour son écoute, sa disponibilité et son accompagnement au fil de ce parcours qui fut long et sinueux. Elle a toujours su trouver les bons mots pour m'aider à progresser et à me remettre en question, faisant de moi une meilleure personne et un meilleur enseignant.

Ensuite, je tiens également à remercier mon amoureuse. Elle m'a toujours appuyé, et ce, même dans les moments plus difficiles et n'a jamais arrêté de croire en moi. Grâce à elle et son soutien indéfectible, je suis passé au travers du plus fort de la tempête et j'ai pu atteindre mes objectifs avec le présent essai.

Enfin, je tiens à faire une dédicace spéciale à ma fille. C'est pour elle en grande partie que j'ai opéré une réorientation de carrière. Le travail abattu et les longues soirées devant mon écran ou plongé dans une lecture m'ont fait perdre du temps de qualité avec elle, mais c'est un sacrifice assumé visant une meilleure qualité de vie.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
TABLES DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ.....	v
INTRODUCTION.....	xi
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE.....	14
1.1 Les prescriptions et les ressources ministérielles servant à intégrer la culture en classe de français.....	14
1.2 Les ressources institutionnelles.....	16
1.3 Les acteurs scolaires et communautaires faisant la promotion de la culture à l'école .....	18
1.3.1 L'apport des techniciens en documentation.....	18
1.3.2 Les ressources du milieu.....	19
1.3.3 Les comités culturels scolaires.....	19
1.4 La place de la culture dans le référentiel de compétences professionnelles en enseignement.....	20
1.4.1 L'approche culturelle.....	20
1.4.2 La compétence professionnelle no.1.....	20
1.5 Ce que dit la recherche sur les manières d'intégrer la culture en classe de français.....	23
1.5.1 Le choix des œuvres littéraires.....	23
1.5.2 La rencontre avec un écrivain .....	23
1.5.3 L'approche culturelle et sa conception par les enseignants.....	24
1.6 Question de recherche.....	25
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	26
2.1 Qu'est-ce que la culture ?.....	26
2.1.1 La culture première et seconde.....	27
2.1.2 La culture comme objet et comme rapport.....	28
2.1.3 Les cinq types discours sur la langue, la culture et l'éducation .....	30
2.1.3.1 Le discours humaniste.....	31
2.1.3.2 Le discours instrumentaliste.....	31
2.1.3.3 Le discours anthropologique.....	31
2.1.3.4 Le discours herméneutique.....	32
2.1.3.5 Le discours esthétique.....	32
2.2 La médiation.....	34

2.2.1 Les fondements socioconstructivistes.....	34
2.2.2 Le médiateur des apprentissages.....	34
2.2.3 La zone proximale de développement.....	35
2.2.4 La construction de sens et la psychologie culturelle.....	36
2.2.5 La médiation sociocognitive.....	37
2.2.6 L'enseignant-médiateur.....	39
2.3 La médiation culturelle.....	40
2.3.1 L'enseignant comme médiateur culturel.....	41
2.4 Les objectifs du présent essai.....	4
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	43
3.1 Une approche qualitative de recherche.....	43
3.1.1 Le choix des intervenants.....	44
3.1.2 L'entrevue.....	45
3.1.3 Conception du guide d'entrevue.....	45
3.1.4 Déroulement des entrevues.....	46
3.2 L'outil d'analyse : l'analyse thématique.....	47
3.2.1 Familiarisation des données.....	48
3.2.2 Génération des codes initiaux et étiquettes.....	48
3.2.3 Recherche des thèmes.....	49
3.2.4 Examen des thèmes.....	49
3.2.5 La catégorisation des thèmes.....	50
3.2.6 L'identification des meilleures pratiques intégrant la culture en classe....	50
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	51
4.1 Les attitudes de l'enseignant passeur culturel influençant ses pratiques.....	51
4.1.1 La curiosité et l'ouverture à la culture.....	52
4.1.2 L'écoute.....	53
4.1.3 L'authenticité.....	53
4.1.4 La prise de risques.....	54
4.1.5 Se renouveler.....	55
4.2 Les prérequis de l'enseignant passeur culturel compétent.....	56
4.2.1 La collaboration.....	57
4.2.2 La maîtrise du programme.....	58
4.2.3 La préparation.....	58
4.2.4 Avoir soi-même une pratique culturelle.....	59
4.2.5 La créativité.....	60
4.3 Les meilleures pratiques pour intégrer la culture en classe de français.....	61
4.3.1 L'actualité.....	62
4.3.2 Le matériel maison.....	63
4.3.3 Choisir les bons repères culturels.....	64
4.3.3.1 Partir des intérêts des élèves.....	64
4.3.3.2 La qualité d'une œuvre.....	66
4.3.3.3 La clarté de repères culturels.....	67

4.3.3.4 User de textes courts.....	68
4.3.3.5 L'effet de surprise.....	69
4.3.3.6 La multimodalité.....	69
4.3.4 L'élève au centre de ses apprentissages.....	72
4.3.4.1 Donner une seconde vie aux productions des élèves.....	74
4.3.5 Le recours aux intervenants extérieurs.....	75
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	77
5.1 Partir de la culture première des élèves pour les amener à la culture seconde.....	78
5.2 Le rôle des interactions.....	79
5.3 Faire vivre des expériences .....	81
CONCLUSION.....	83
RÉFÉRENCES.....	86
ANNEXE A.....	90
ANNEXE B.....	91
ANNEXE C.....	92
ANNEXE D.....	93
ANNEXE E.....	95

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Le rapport à la culture de type intégratif-évolutif d’après Érick Falardeau et Denis Simard (2007).....	39
Figure 2 – Les principales attitudes influençant les pratiques de l’enseignant passeur culturel.....	51
Figure 3 – Les principaux prérequis de l’enseignant passeur culturel.....	56
Figure 4 – Les principales pratiques déclarées pour intégrer la culture en classe de français.....	61
Figure 5 – Mise en relation des prérequis influençant la compétence de l’enseignant et des attitudes teintant ses pratiques culturelles.....	76
Figure 6 - La réactualisation du savoir chez l’élève dans le cadre d’une médiation culturelle par l’enseignant.....	77



**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 - Les trois approches du constructivisme en éducation et conceptions du rôle de l'apprenant.....	37
Tableau 2 - Quatre conditions nécessaires à une médiation cognitive réussie entre un enseignant et un apprenant.....	40

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ)

Centres de services scolaire (CSS)

Ministère de la Culture et des Communications (MCC)

Société de développement des périodiques culturels québécois (SODEP)

## RÉSUMÉ

Le présent essai, rédigé dans le cadre d'une maîtrise en enseignement du français au secondaire, se penche sur les façons d'intégrer la culture en classe de français en adoptant la posture de médiateur culturel.

L'intégration de l'approche culturelle est au centre du renouveau pédagogique et de la réforme des programmes de formation francophones depuis les années 2000, tel qu'on le retrouve dans le document *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle* (2006). Misant au départ sur la posture de passeur culturel, la refonte du référentiel des compétences enseignantes de 2020 au Québec exige dorénavant que les enseignants adoptent une posture de médiateur culturel. Cependant, le document *Référentiel des compétences professionnelles - profession enseignante* (2020), tout comme sa première mouture, ne laisse transparaître que de manière peu détaillée les façons concrètes d'y parvenir. Cet essai tente donc de répondre à la question suivante : *quelles sont les meilleures pratiques enseignantes afin d'intégrer la culture en classe de français en adoptant la posture de médiateur culturel ?*

La recherche qualitative menée pour la rédaction de cet essai a donc pris la forme d'entrevues semi-dirigées avec trois enseignants de français reconnus pour leur excellence. Les résultats ont dégagé, dans un premier temps, les attitudes essentielles influençant les pratiques des participants. Il s'agit de la curiosité et de l'ouverture à la culture, de l'écoute, de l'authenticité, de la prise de risques et, finalement, de la volonté assumée de se renouveler. Dans un second temps, des propos recueillis ont émergé des prérequis influençant également leurs pratiques, dont figurent la collaboration, la maîtrise du programme de formation, la préparation, avoir soi-même une pratique culturelle et la créativité. Dans un dernier temps, les résultats ont permis de mettre en lumière des pratiques de médiation culturelle gagnantes telles que l'usage de l'actualité, la création de matériel maison, le choix de bons repères culturels en classe, la mise de l'élève au centre de ses apprentissages et le recours à des intervenants extérieurs.

## INTRODUCTION

Le propos de cet essai prend racine lors d'un cours de littérature que j'ai suivi au CÉGEP avec la lecture du roman *Le Survenant* de Germaine Guèvremont, œuvre pour laquelle j'avais à l'époque une totale aversion. Ennuyant, moribond, gonflant, les adjectifs le décrivant fusèrent et j'avais gardé depuis cette époque un très mauvais souvenir de cette lecture.

Deux décennies plus tard, c'est à l'Université du Québec à Trois-Rivières que je suis contraint de relire ce même roman dans le cadre d'un cours obligatoire et, à ma grande surprise, ce fut un réel coup de cœur ! La réflexion a alors commencé à germer afin de savoir quel changement avait bien pu s'opérer entre mes deux lectures outre le temps qui s'est écoulé. En fait, si on omet le fait que mon bagage culturel est aujourd'hui à des années lumières de ce qu'il était lorsque j'étais un jeune homme, une partie de la réponse est qu'un nouvel éclairage avait changé ma perception de cette œuvre littéraire et cela avait grandement déteint sur mon appréciation, mais dans un sens positif cette fois. Mon premier postulat émerge de la façon dont la chargée de cours nous avait présenté l'œuvre, cette dernière nous l'ayant proposée sous un angle analytique puisant dans la mythologie grecque. Si seulement mon premier contact avec ce roman avait été du même ordre à l'époque, ayant aujourd'hui un bagage culturel nettement plus étoffé me permettant d'apprécier l'œuvre à sa juste valeur. Qui plus est, dans ma jeune pratique enseignante, je m'interroge sur le rôle et la posture de médiateur culturel que doit impérativement prendre un enseignant de français compétent. L'expérience vécue décrite précédemment en est une preuve indéniable. Que dois-je faire pour adopter une posture de médiateur culturel dans mes interactions avec les élèves ou dans ma façon d'aborder des œuvres en classe ? En quoi une telle posture façonnera-t-elle la mise en œuvre de mes compétences professionnelles ? Ce sont encore des questions qui me rapprochent toujours un peu plus du sujet de cet essai. L'expérience relatée m'amène donc à m'interroger et à me positionner sur les manières avec lesquelles j'entends être, dans le cadre de mes fonctions professionnelles, un médiateur culturel.

Ensuite, cette réflexion me mène à un second postulat : lorsque j'étais moi-même élève au secondaire au courant des années 90, le genre de préoccupation dont j'ai fait état précédemment en ce qui a trait à l'introduction d'une œuvre en classe était foncièrement différente à mes yeux dans l'enseignement du français. Certes, les prescriptions du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) étaient bel et bien présentes, mais l'accent était-il vraiment mis sur les bonnes façons d'aborder et d'introduire des œuvres aux élèves ? Est-ce que cela se reflétait réellement dans les pratiques enseignantes ? Est-ce que l'ajout de la dimension culturelle à la suite de la réforme de l'Éducation, que nous appellerons dorénavant le renouveau pédagogique, a vraiment exercé une influence déterminante sur les pratiques enseignantes ? En somme, ces questions mettent en relief ce qui s'apparente à mes yeux à un certain contraste entre ce que vivent les élèves d'aujourd'hui et ceux qui, comme moi, ont vécu leur scolarité avant le renouveau pédagogique. Ce contraste réside précisément dans la place, mais surtout dans le rôle, qu'occupe la culture dans les orientations du PFÉQ et comment la médiation culturelle s'articule à travers le *Référentiel des compétences professionnelles - profession enseignante* (2020). Il est important de noter que des enseignants pratiquant la médiation culturelle ne sont pas apparus subitement à la suite de l'instauration du PFÉQ ou de tout autre référentiel. En effet, la nuance à apporter est que dorénavant il existe une compétence professionnelle portant précisément sur l'intégration culturelle et que les enseignants sont mieux encadrés sur les façons d'intégrer la culture en classe. Mais quelles sont-elles précisément ?

Dans le même ordre d'idées, le troisième et dernier postulat que ma réflexion amène est que la façon dont on présente ou introduit une œuvre, qu'elle soit narrative ou non, est en partie garante de la manière avec laquelle l'élève la recevra, qu'elle soit une pièce de théâtre, un roman, une revue scientifique, un film de fiction ou un documentaire. Par exemple, je me questionne sur la meilleure façon d'introduire un élève à un objet culturel sachant l'importance que peut notamment jouer par exemple l'anticipation dans l'esprit d'un élève. Un enseignant compétent, sous la posture d'un médiateur culturel,

devra pouvoir varier ses méthodes et ses approches pour permettre un premier contact, favorable certes, mais avant tout optimal ayant pour objectif de favoriser la construction de sens dans l'esprit de ses élèves.

Enfin, ces trois principaux postulats servent de point de départ au présent essai. Ce que je cherche à accomplir à travers celui-ci est d'explorer les manières de jouer mon rôle de médiateur en intégrant la culture dans la classe de français. Maintenant, si l'on se range du côté du développement professionnel, c'est bel et bien la première des deux compétences professionnelles fondatrices du référentiel que mon projet tendra à développer, c'est-à-dire *Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'objet de culture* (MÉQ, 2020). Je veux réfléchir avec justesse à cette posture de médiateur culturel et à ses manifestations dans une salle de classe. Je vois difficilement d'autres moyens d'y parvenir, outre consulter ce que la recherche offre déjà à ce propos, que de tâter le pouls de collègues enseignants pour déterminer les meilleures façons d'intégrer la culture en classe de français en opérant une médiation culturelle.

Le premier chapitre de cet essai fera donc un tableau global démontrant la place qu'occupe l'approche culturelle au secondaire, plus précisément en classe de français. Ensuite, le second chapitre présentera les assises conceptuelles prises en compte lors de la recherche découlant de cet essai. Le troisième chapitre, quant à lui, expliquera la méthodologie utilisée dans le cadre de ladite recherche, puis le quatrième chapitre rendra compte des résultats de celle-ci. Enfin. Le cinquième et dernier chapitre consistera en une discussion sur le rôle de médiateur que l'on retrouve dans les pratiques culturelles se dégageant des résultats de ma recherche.

## CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre, dans un premier temps, présentera un tableau global démontrant la place qu'accordent les prescriptions ministérielles en ce qui a trait à la place qu'occupe la culture dans le PFÉQ. De plus, nous ferons un survol des ressources institutionnelles et communautaires s'offrant aux enseignants afin d'intégrer la dimension culturelle à leur classe de français. Dans un second temps, nous verrons la place centrale qu'occupe l'approche culturelle au sein du renouveau pédagogique du début des années 2000 et de l'influence qu'elle exerce sur la profession enseignante aux travers des référentiels de compétences de 2001 et 2020. Dans un troisième et dernier temps, nous explorerons sommairement certaines pratiques documentées par la recherche qui visent à articuler la culture dans la classe de français.

### **1.1 Les prescriptions et les ressources ministérielles servant à intégrer la culture en classe de français**

D'emblée, rappelons que le PFÉQ accorde, depuis le renouveau pédagogique, une place centrale à la culture dans ses orientations. Par exemple, le document *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle* (2006) souligne le caractère fondamental de l'intégration culturelle en ce qui a trait aux visées de formation de l'école québécoise. Grossièrement, résumons comme suit : la culture est perçue comme un objet ou une production à exploiter en classe envers laquelle l'élève se positionnera et servant de matière première à l'enseignant pour développer les compétences de ses élèves. Qui plus est, la culture s'articule à travers la langue comme un outil et un véhicule pour la compréhension de soi et du monde. Il est donc important de souligner que c'est une vision différente qui s'articule dans le cadre du renouveau pédagogique depuis les réformes des systèmes scolaires francophones du début des années 2000 en ce qui a trait au rôle que la culture joue au sein du système scolaire. Au Québec, l'intégration de l'approche culturelle est le fruit d'une longue gestation remontant aux États généraux sur l'éducation de 1995-96. Force est d'admettre qu'un quart de siècle après ceux-ci, une vision un peu plus claire sur la façon dont la culture doit être exploitée en classe est

promue. À ce stade, soulignons que se dégage une volonté réelle de la part du ministère de l'Éducation (MÉQ) de replacer la dimension culturelle au centre du programme de formation. De ce fait, l'approche culturelle, bien que présente avant la réforme, jouit d'un statut différent au sein de celui-ci. Sa place dans la classe de français est indubitablement souhaitée, s'articulant à travers les trois compétences disciplinaires à développer chez l'élève, c'est-à-dire la lecture, l'écriture et l'oral, sous la forme d'un « cheminement culturel » :

L'appréciation de textes littéraires imprimés ou informatisés, la fréquentation guidée des lieux de culture de même que la prise en compte de repères culturels émanant de toutes les disciplines et de l'ensemble du *Programme de formation* l'amènent à découvrir la richesse de la culture et les possibilités créatives de la langue française (MÉQ, 2003, p.27).

Par conséquent, cette volonté de rehaussement culturel présente dans le renouveau pédagogique se transpose sur plusieurs niveaux de manière descendante, c'est-à-dire en partant des prescriptions ministérielles jusqu'aux salles de classe ; son influence est souhaitée, mais les manières d'y parvenir sont moins détaillées de façon concrète. Nous sommes ici plus dans des lignes directrices et des orientations que dans le praticopratiq.

Ensuite, il est normal que cette approche découlant du PFÉQ et ses orientations aient des ramifications majeures dans le choix des contenus et dans la façon de les présenter en classe. D'ailleurs, cela vient justifier l'ajout du *Répertoire personnalisé des élèves* figurant au PFÉQ (annexes A et B). À travers celui-ci, les enseignants jouissent d'une latitude concernant le choix des œuvres abordées en classe. Cet ajout fait en sorte que le PFÉQ donne des balises, bien qu'elles soient peut-être vagues pour plusieurs dans sa formulation, se rattachant aux choix des œuvres, et ce, tout en laissant la liberté aux enseignants d'arrêter leur choix sur une œuvre plus qu'une autre. Les intentions de rehaussement culturel sont avouées à travers l'approche par compétences. Par exemple, pour atteindre cet objectif de développement des compétences, le PFÉQ nous présente des familles de situations dans lesquelles les enseignants peuvent aller piger pour former leur corpus en misant sur la diversité des repères culturels et des genres exploités, en plus :



des œuvres d'hier et d'aujourd'hui, des auteurs du Québec, de la France ou de la francophonie, des univers particuliers, des procédés d'écriture et même des transpositions d'œuvres au théâtre, au cinéma, etc. L'enseignant crée un climat d'ouverture propice au partage du plaisir de lire et de la sensibilité esthétique ainsi qu'à l'expression de jugements critiques et à l'établissement de liens multiples entre les œuvres lues (MÉQ, 2007, p.99).

Par conséquent, il faut noter qu'aucune liste d'ouvrages dans ce document de référence n'est proposée et qu'on présente l'enseignant sous la forme de guide. Notons que ce concept de guide est d'une importance primordiale puisqu'il se rapproche grandement de la posture de médiateur culturel, mais nous y reviendrons plus tard dans le cadre de cet essai de manière plus approfondie. Cela dit, il est important de rappeler que les intentions et orientations sont claires dans les prescriptions ministérielles, mais les moyens d'y parvenir restent quant à eux flous, surtout en ce qui a trait aux moyens permettant aux enseignants de prendre une posture de médiateur culturel. Cela dit, Denis Simard, Héloïse Côté et Érick Falardeau (2017) ont démontré qu'il est judicieux de sortir des carcans institutionnels dans le choix des repères culturels à exploiter en salle de classe. En effet, le rapport à la culture sur le plan individuel d'un enseignant est étroitement lié à celui sur le plan pédagogique, puisque les repères sélectionnés restent et doivent avant tout être déterminés par des visées précises en lien avec les orientations du PFÉQ.

## **1.2 Les ressources institutionnelles**

Le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant* (2003) précise que le contact avec la culture s'articule à l'aide de repères culturels à exploiter à travers de nombreuses ressources éducatives, qu'elles soient humaines, matérielles ou environnementales. Notons que cet ouvrage de référence propose une liste d'activités mettant la culture au cœur même de celles-ci en présentant des critères pour évaluer la pertinence et la qualité des repères culturels. Nous entendons donc par repères culturels des objets ayant une charge et une valeur culturelle indéniable qui pourront être exploités en classe selon des critères objectifs se détaillant sur quatre niveaux (annexe C) :

Sont-ils issus de la culture générale ou immédiate ? Sont-ils liés au domaine artistique, sociologique, scientifique, historique ou anthropologique ? En quoi favorisent-ils l'ouverture de l'élève à l'égard de son environnement immédiat ou de ce qui est extérieur à sa réalité quotidienne? Quel apport personnel fournissent-ils à l'élève ? Quelle est leur portée pédagogique ? » (p.16)

C'est donc l'utilisation de repères culturels qui permettra l'intégration culturelle dans la classe de français. À cette fin, leur utilisation permettra aux élèves d'élargir leur vision du monde, en plus de contribuer à structurer leur identité par le biais des ponts qu'ils seront appelés à faire entre le passé et le présent, entre leur propre réalité et le reste du monde. C'est donc la responsabilité de l'enseignant de sélectionner des repères qui seront significatifs pour eux, voire de les rendre significatifs dans le cas contraire.

Ensuite, cette volonté de recentrer la culture au sein du projet éducatif est présente dans plusieurs initiatives du MÉQ, dont une des plus intéressantes demeure la plateforme *Constellations*<sup>1</sup>. Ce site Web, autrefois connu sous l'appellation *Livres ouverts*, est une ressource indispensable pour les enseignants leur permettant de choisir des œuvres à inclure en classe, et ce, peu importe le niveau et le cycle. Elle consiste en une sélection commentée d'ouvrages jeunesse suivant des critères objectifs se rapportant au public cible. En complément, la plateforme *Biblius* permet d'avoir accès gratuitement à des œuvres en ligne. Il s'agit d'une bibliothèque accessible avec les identifiants *Mosaïk* des élèves des Centres de services scolaires (CSS). Le projet, s'inscrivant dans le cadre du *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (2018), permet d'exploiter une gamme variée d'œuvres d'une multitude de genres, et ce, en laissant une place de choix aux auteurs d'ici, en plus de prioriser les maisons d'édition québécoise.

De plus, une des initiatives permettant de mieux faire rayonner la culture en milieu scolaire demeure le programme *La culture à l'école*. À travers ses quatre volets, celui-ci mise sur le partenariat avec des artistes, des écrivains et des organismes culturels figurant

---

<sup>1</sup> <https://constellations.education.gouv.qc.ca/>

au *Répertoire culture-éducation*<sup>2</sup>. Notons que le MÉQ et le ministère de la Culture et des Communications (MCC) travaillent en étroite collaboration afin de mettre de l'avant des activités culturelles en offrant des mesures incitatives pour mettre sur pied des sorties culturelles scolaires dans les CSS de la province.

Enfin, il existe d'autres initiatives inspirantes comme la revue *Québec Français*, commanditée par le MÉQ avec ses 176 numéros parus entre 1974 à 2015, qui est le fruit d'un travail collaboratif entre enseignants, chercheurs et pédagogues visant à intégrer la littérature et la culture québécoise à la réalité scolaire. Autre ressource à ne pas négliger, la revue *Lurelu*<sup>3</sup> s'avère un incontournable. Cette initiative de la Société de développement des périodiques culturels québécois (SODEP) se spécialise depuis 1978 à faire rayonner la production culturelle d'ici en faisant connaître les nouveautés du milieu littéraire et en présentant leurs auteurs.

### **1.3 Les acteurs scolaires et communautaires faisant la promotion de la culture à l'école**

#### *1.3.1 L'apport des techniciens en documentation*

Les technicien(ne)s en documentation jouent un rôle névralgique dans l'écosystème culturel scolaire. Étant responsables des commandes d'ouvrages scolaires, peu importe les domaines et disciplines, ils sont des alliés de taille pour les enseignants de langue. Concernant les activités en lien avec la culture, leurs rôles et implications changent d'un établissement scolaire à l'autre, bien qu'ils soient souvent responsables des budgets alloués au sein de celui-ci. Leur proximité avec les enseignants de français ne doit en aucun cas être sous-estimée et il en va de même pour leur apport à la vie et au rayonnement culturel des établissements scolaires de la province.

---

<sup>2</sup> <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca>

<sup>3</sup> <https://www.lurelu.net/>

### 1.3.2 *Les ressources du milieu*

Par ressource du milieu, nous entendons les acteurs culturels présents dans la communauté, qu'ils s'agissent de centres ou d'organismes culturels, de théâtres, de musées et autres qui, pour plusieurs, offrent un volet éducatif. Elles varient bien évidemment d'un milieu à un autre. Notons que dans le cadre de la Politique culturelle du Gouvernement du Québec (2018) nommée *Partout, la culture*<sup>4</sup> et de son *Plan d'action gouvernemental en culture*<sup>5</sup>, une aide financière est accordée aux CSS ainsi qu'aux établissements du réseau privé pour défrayer une partie des coûts des sorties culturelles selon des modalités et autres conditions d'admissibilité. Des sorties au théâtre ou au musée sont autant d'occasions d'entrer en contact avec des intervenants experts qui sont à leur tour des médiateurs culturels favorisant la démocratisation de la culture dans nos milieux à travers des lieux de diffusion culturelle (Lafortune, 2012).

### 1.3.3 *Les comités culturels scolaires*

Les CSS doivent se doter d'une politique culturelle élaborée par des comités culturels scolaires. Par exemple, en consultant la politique culturelle du CSS des Samares, en l'occurrence mon employeur actuel, on remarque qu'elle est étroitement liée aux principes et fondements liés à la section *Culture-Éducation*<sup>6</sup> du site Web du MCC et au document *Intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003), en y retrouvant des objectifs clairs en lien avec chacune des deux orientations présentées : la première étant la promotion d'activités culturelles et artistiques dans ses établissements et la deuxième étant d'encourager ses établissements à offrir des activités culturelles qui initient ou renforcent les rapports entre les élèves et la culture. De plus, le second mandat du comité est de mettre en œuvre des moyens visant à promouvoir l'intégration de la dimension culturelle à l'école dans les projets éducatifs. À ce titre, la politique du CSS des Samares mentionne de façon explicite l'importance des partenariats avec les ressources du milieu précédemment

---

<sup>4</sup> <https://partoutlaculture.gouv.qc.ca/>

<sup>5</sup> <https://partoutlaculture.gouv.qc.ca/plan-daction/>

<sup>6</sup> <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/>

abordées. Par exemple, on favorisera les partenariats avec différents diffuseurs culturels de la région, dont le Musée d'art de Joliette, le Centre culturel de Joliette, le Café culturel de la Chasse-galerie, etc.

#### **1.4 La place de la culture dans le référentiel de compétences professionnelles en enseignement**

##### *1.4.1 L'approche culturelle*

Dans *La formation à l'enseignement : les orientations – les compétences professionnelles* (2001), l'approche culturelle a plusieurs visées, dont une des plus importantes serait de permettre à l'élève de se positionner face à lui-même et au monde qui l'entoure au contact d'objets culturels : événements, produits médiatiques, valeurs, modes de pensée, etc. Il y aurait donc une relation étroite entre la culture, qu'elle soit sous forme d'objet ou non, et l'individu en contribuant à la construction d'un rapport à soi, aux autres et au monde. L'objectif premier, tel que mentionné dans *L'école, tout un programme* (1997), est avant tout que s'opère un rehaussement au niveau culturel des programmes d'études en abordant les contenus prévus selon une perspective culturelle, et ce, peu importe la discipline.

##### *1.4.2 La compétence professionnelle no.1*

Le rehaussement culturel souhaité passe par la formation des maîtres : le référentiel de compétences professionnelles de 2001 accorde, comme nous l'avons vu, une place centrale à la culture. La preuve réside précisément dans son inclusion dans la première compétence de toutes, c'est-à-dire *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*. Ce choix n'est pas anodin : l'accent mis sur l'approche culturelle se reflète dans les composantes mêmes de la compétence, notamment en s'attendant à ce que l'enseignant établisse des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves, en plus de transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun. Enfin, le professionnel

compétent portera un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles. En somme, le premier référentiel des compétences professionnelles enseignantes a intégré la culture à l'acte d'enseigner en lui octroyant officiellement une place prépondérante.

La mise à jour du référentiel en 2020 a approfondi les composantes de la première compétence. Sans profondément changer les règles du jeu, une différence s'opère : la première compétence se voit transformée dans son rapport à la culture à travers la posture qu'adoptera l'enseignant dans sa pratique. Là où l'enseignant devait *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*, il doit dorénavant *Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture*. De plus, cette compétence apparaît comme fondatrice dans la mesure où toutes les autres en découleront du fait que « toutes les autres compétences en dérivent et leur sont subordonnées » (MÉQ, 2020, p.47). C'est un grand changement sur papier, mais ses effets pédagogiques sur la vie courante en classe restent à démontrer. Ensuite, notons que nous passons d'une posture de « passeur » à celle de « médiateur », ce qui est beaucoup plus cohérent avec les fondements socio-constructivistes sur lesquels s'appuie le renouveau pédagogique des années 2000.

Maintenant, en s'attardant aux composantes de la première compétence professionnelle, on remarque que la mouture de 2020 s'appuie sur celle de 2001 à la différence qu'on parle dorénavant de dimensions la constituant et non seulement de composantes. Il est important de mentionner qu'on la détaille avec trois nouvelles dimensions (annexe D), dont une touchant la place des organismes culturels et des ressources soutenant l'enseignant afin qu'il puisse être un médiateur culturel efficace. De plus, la seconde mouture du référentiel des compétences, au-delà de simplement actualiser et de remettre au goût du jour les compétences enseignantes, met en œuvre une vision de l'école et de la culture s'écartant sur un plan bien précis de celle précédemment mise de l'avant : une grande place est réservée à tout ce qui touche l'inclusion, les nouveaux modèles familiaux, la diversité, l'expression du genre et de l'identité, ainsi que la prise en compte des perspectives autochtones. Ce sont évidemment des choix réfléchis qui mettent

la table pour une conception légèrement différente du rôle que jouera la culture pour les enseignants. Par conséquent, nous avons ici affaire à une culture du pluriel, soit une conception de la culture qui est élargie dans ses points de vue dans une perspective plus inclusive. C'est d'ailleurs ici que l'on remarque une tangente qui était également absente du premier référentiel, c'est-à-dire la place qu'occupe l'interculturel dans la prise en compte des différences et de l'altérité. Par exemple, on propose les perspectives autochtones d'une manière qui semble vouloir refléter l'esprit du temps, mais encore une fois les moyens de les intégrer sont absents. Encore une fois, le document de 2020 ne laisse que très peu transparaître de moyens et de méthodes concrètes afin de tendre à ces objectifs, c'est-à-dire jeter les bases afin que les enseignants agissent en médiateurs de culture en classe.

La comparaison entre les deux référentiels ne s'arrête pas là : la seconde mouture amène le concept de construction de sens chez l'élève, soit *donner du sens aux apprentissages*, rôle qui incombe à la posture de médiateur de l'enseignant. En fait, dans le référentiel de 2001, un des principes fondateurs sur lequel s'appuie la vision de l'enseignement qu'il promeut et du rôle fondamental qu'y joue l'approche culturelle, reste celui de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) que doit adopter l'enseignant. Celui-ci s'apparente au rôle de l'enseignant de faire accéder la culture aux élèves, soit *établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves*. L'enseignant devenait le passeur d'une culture qui mérite d'être transmise et celui-ci doit être « cultivé » dans sa discipline, ainsi que dans le domaine de la pédagogie, afin de faire réussir ce passage à ses élèves. Cela se traduit par le fait qu'un enseignant devient un guide pour les élèves en leur permettant d'établir de nouveaux rapports à eux-mêmes, au monde et à autrui. Le référentiel de 2020, quant à lui, va plus loin. C'est maintenant sous la posture d'un médiateur culturel que l'enseignant animera l'approche culturelle en classe ; il n'est pas vu uniquement comme un être cultivé regorgeant de connaissances à transmettre ni comme un guide qui fait passer les élèves d'une rive à l'autre. Il devient un intermédiaire entre les élèves et le savoir devant être construit. Il est

dorénavant perçu comme un médiateur qui « assume pleinement son rôle d'interprète, de critique et de passeur de culture » (MÉQ.2020, p.7). Ce qui saute aux yeux lors de la lecture des assises du référentiel de 2020, c'est qu'on ne parle plus ici de l'école comme un lieu de transmission d'une culture dite générale, mais de la salle de classe comme un lieu privilégié de construction de la pensée. Le professionnel assumera cette fonction sous la forme d'un médiateur culturel qui « sélectionne des éléments de culture, en fournit une interprétation avisée et nuancée, procède à leur transposition didactique et pédagogique, et leur donne un sens et une valeur pour amener les élèves à leur accorder un sens et une valeur à leur tour » (p.21).

## **1.5 Ce que dit la recherche sur les manières d'intégrer la culture en classe de français**

### *1.5.1 Le choix des œuvres littéraires*

Il a été plus tôt mentionné que le répertoire personnalisé laissait une grande liberté aux enseignants dans le choix des œuvres abordées en classe. La recherche démontre que les enseignants jouissent bel et bien d'une grande latitude en ne suivant pas nécessairement au pied de la lettre les prescriptions ministérielles (Dezutter et al., 2012). En effet, les choix diffèrent d'un enseignant à l'autre par rapport aux finalités de la lecture d'œuvres complètes ou d'extraits, du nombre d'œuvres à faire lire aux élèves, de l'imposition ou non de romans et des critères de sélections des œuvres. Les auteurs concluent qu'au secondaire, il semble que les enseignants « priorisent l'intérêt des élèves en leur donnant souvent des choix et en proposant des titres variés, surtout des romans québécois » (p.118). Enfin, il serait pertinent de mentionner qu'un débat est récurrent et cyclique depuis une trentaine d'années sur l'imposition d'un corpus d'ouvrages et d'auteurs aux enseignants de français à l'échelle de la province.<sup>7</sup>

### *1.5.2 La rencontre avec un écrivain*

---

<sup>7</sup> <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-03-18/classiques-quebecois-enseignes-a-l-ecole/les-jeunes-caquistes-veulent-les-memes-livres-pour-tous.php>



La recherche démontre que la rencontre d'élèves avec des écrivains serait bénéfique pour ceux-ci (Dezutter et al., 2019). Les chercheurs concluent qu'il existe de nombreux impacts positifs qui y seraient liés, notamment en ce qui a trait à leur rapport à l'écrit et leur motivation envers les activités de lecture et d'écriture.

### 1.5.3 *L'approche culturelle et sa conception par les enseignants*

Deux chercheurs, en l'occurrence Érick Falardeau et Denis Simard, ont travaillé à déterminer comment les enseignants conçoivent eux-mêmes l'approche culturelle en mettant en relief leurs propres parcours culturels. Publié en 2011, l'ouvrage *La culture dans la classe de français : témoignages d'enseignants* s'avère être une recherche tentant de répondre à plusieurs questions fondamentales tout en permettant de mieux outiller les enseignants, qu'ils soient en formation initiale ou non, afin de mettre en œuvre l'approche culturelle en classe. Les questions de départ de leurs recherches sont :

Comment des enseignants de français s'y prennent-ils pour initier les élèves à la culture dans la classe ? Comment eux-mêmes ont-ils été initiés à la culture dans leur vie et dans leur parcours scolaire ? Existe-t-il une relation entre leur initiation à la culture, leur façon de la vivre et de la comprendre et ce qu'ils font en classe avec leurs élèves ? » (p.13).

Sans être un mode d'emploi pour enseignants, nous pouvons en faire ressortir plusieurs pratiques et approches qui influencent les pratiques culturelles gagnantes dans les témoignages analysés ainsi que dans la conclusion de leur recherche. Par exemple, nous retrouvons le rôle fondamental de la contextualisation de l'objet culturel, le choix de lectures subjectives aux élèves, le rôle de modèle culturel que représente l'enseignant, la contribution des pairs dans l'établissement d'une valeur accordée aux objets culturels, la maîtrise de la grammaire et du langage dans l'appréciation des œuvres et de l'affirmation de soi et de sa place dans la communauté, etc. Les auteurs rappellent encore une fois l'importance pour un enseignant compétent d'être ouvert et cultivé pour qu'ils puissent se baser sur les repères culturels des élèves (culture première) pour les amener dans la culture seconde.

## 1.6 Question de recherche

Maintenant que nous avons fait un survol de la place que devrait occuper la culture dans la classe de français selon les prescriptions et avons pris connaissance des différents documents ministériels dictant les grandes orientations que doit prendre la profession enseignante au regard de la place qu'occupe la culture au sein de celle-ci, je constate que je n'ai pas visiblement eu réponse à mes interrogations quant aux pratiques gagnantes visant à intégrer la culture sous la posture de médiateur culturel en classe de français. En effet, il est manifeste que le rôle de l'enseignant devrait évoluer en passant de « passeur culturel » à « médiateur culturel ». Néanmoins, les ressources et documents consultés restent avarés sur les façons concrètes d'y parvenir, ce qui a été relevé à maintes reprises dans le présent chapitre. La question reste donc entière et, dans le cadre de mon développement professionnel, il est maintenant temps de réfléchir plus profondément comment je peux moi-même être un « médiateur de culture » dans ma propre salle de classe. Répondre à cette question me permettra de développer et d'incorporer de nouvelles pratiques pédagogiques dans un souci de perfectionnement professionnel, et ce, tout en adoptant une posture de médiateur culturel visant un rehaussement culturel de mes élèves.

Cela amène la question à laquelle le présent essai tentera de répondre, soit : *quelles sont les meilleures pratiques enseignantes afin d'intégrer la culture en classe de français?*

## **CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre détaillera les assises conceptuelles sur lesquelles se basera ma recherche. Nous déterminerons dans la première section ce que nous entendons par *culture*, autant première que seconde. De plus, nous nous pencherons sur la culture comme objet et rapport, pour ensuite aborder sur les cinq grands discours liant la langue, la culture et l'éducation. La seconde section est réservée quant à elle au concept de médiation et à ses fondements socioconstructivistes ; divers concepts en découlant seront abordés, dont celui de médiation sociocognitive. Enfin, cette section approfondira le concept de médiation culturelle et du rôle d'enseignant-médiateur.

### **2.1 Qu'est-ce que la culture ?**

*Culture* est un terme polysémique qui ne fera jamais consensus du fait de ses multiples conceptions et représentations. Par exemple, le référentiel des compétences de 2001 la définissait comme objet, autant dans un sens descriptif que normatif, et comme rapport. Le second référentiel, quant à lui, la conçoit dans un sens plus large qui inclut l'interculturel et qui préserve l'idée de la culture comme un patrimoine que l'élève devra s'approprier, une « acquisition des langages symboliques dans diverses sphères de l'activité humaine et le développement d'habiletés intellectuelles générales associées à cette acquisition » (MÉQ, 2020, p.20).

Elle est définie ailleurs comme un ensemble de connaissances acquises par une personne, soit de manière générale, comme la culture générale, soit de manière particulière en rapport avec des domaines de connaissances précis : la culture scientifique, artistique ou philosophique (Legendre, 1995). Cet ensemble d'objets culturels, au-delà d'exercer une influence de manière singulière et individuelle, travaillera parallèlement sur un plan collectif ; la culture est, rappelons-le, autant individuelle que collective par son influence. Par conséquent, l'enseignant se devra d'être une personne cultivée dans le sens où Fernand Dumont le concevait dans *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*

(1968) : en étant cultivé, il permettra de renouveler la place qu'occupe la culture dans notre société. Pour être plus précis, il réussira cette tâche étant donné son rôle névralgique et ses responsabilités au sein de celle-ci et permettra le rehaussement culturel des apprenants sous sa responsabilité (Simard, 1995). Ce souhait, voire cette vision du rôle de la culture en pédagogie, était, rappelons-nous, un des objectifs premiers de la refonte du programme de formation. C'est par sa responsabilité, son rôle à jouer dans la société que l'enseignant permettra le rehaussement culturel des élèves. À mes yeux, cela n'est possible qu'en grande partie grâce aux choix des repères et d'objets chargés de culture qui servent de matière première à l'enseignement. C'est ainsi qu'un rehaussement culturel sera possible individuellement chez l'élève et, plus collectivement, par le rôle que l'enseignant joue dans la société. En somme, la charge culturelle d'un patrimoine commun permet donc à mes yeux une réactualisation constante de la culture générale d'un élève sur le plan individuel et, par l'éducation, de l'ensemble de la société sur le plan collectif.

### 2.1.1 *La culture première et seconde*

Il est donc primordial de prêter attention ici aux concepts de culture première et seconde apportés par Dumont. En fait, elle sera première d'un point de vue sociologique en étant construite collectivement, comme il vient d'être mentionné, et en s'articulant à travers des comportements, des attitudes et des croyances d'une société : « La culture première est un donné. Les hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus : des schémas d'actions, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison » (Dumont, 2014, p.73). Par conséquent, la culture première en est une de l'ordre de la familiarité, de l'environnement immédiat dans lequel nous évoluons dès notre tout jeune âge. La culture seconde, quant à elle, se résumerait à toutes les œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même. En somme, ce que nous définissons comme la culture comprendrait ces deux concepts sous une forme de dualité, ce que Fernand Dumont appelait un *dédoublement*. Cela est d'autant plus juste en lien avec la définition de culture employée pour le présent essai : la culture première est constamment influencée par la seconde, bien que le contraire soit tout aussi valable.

Cela dit, est-ce qu'une approche anthropologique de la culture, telle que mise de l'avant dans les prescriptions ministérielles, est la meilleure manière d'aborder la culture dans la classe de français ? Je ne crois pas, du moins pas totalement, dans le sens où notre culture personnelle est influencée par notre environnement immédiat, par le dialogue, par nos rencontres et l'environnement médiatique dans lequel nous baignons. En fait, cette approche serait un point de départ, puisque nous sommes tous le produit d'une culture première et que celle-ci exerce inévitablement une influence sur nous, sur notre pensée et, par conséquent, sur nos actions (Bruner, 1991). En fait, il serait trop facile d'aborder la culture première uniquement selon une perspective sociologique comme la concevait Pierre Bourdieu dans *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970). Cela dit, il reste néanmoins que l'environnement immédiat est fondamental dans la construction du soi et de l'identité, la culture seconde déteignant inévitablement sur la première. Dans cet ordre d'idées, la culture serait donc en nous par imprégnation, étant issus d'elle, en plus de dicter la signification que nous donnons aux objets culturels. En ce sens, elle nous modèle et nous façonne en nous influençant, et ce, que nous en soyons conscients ou pas. En contrepartie, cela amène la très juste question de la manière dont on doit s'appuyer, en tant qu'enseignant, sur ce qui est proche, vécu et connu par les élèves pour les introduire à des objets culturels issus de la culture seconde : l'école étant un lieu de proximité, de familiarité servant de pont entre la culture première des élèves et des objets issus de la culture seconde.

### 2.1.2 *La culture comme objet et comme rapport*

À ce stade, il est indispensable de conceptualiser la culture autant comme un objet que comme un rapport. La culture comme objet constitue autant d'objets se déclinant sous maintes formes et qui serviront de matières premières sur laquelle nous nous baserons dans le cadre de notre pratique professionnelle pour mettre en place des situations d'apprentissage pour nos élèves ; on peut tirer par exemple autant d'apprentissages d'une nouvelle de Maupassant que d'un film des Studios Marvel ou de la saga Star Wars. À ce titre, les œuvres dites classiques recèlent de mêmes thèmes humains universels que les

personnages d'une série à heure de grande écoute, chose qu'on retrouvait déjà dans des travaux issus de la sociologie au courant des années 1960 (Morin, 1962) :

Si on veut réellement que les élèves s'approprient les grands thèmes de la mythologie ou des tragédies antiques, si on veut que l'épopée homérique ou les drames de Shakespeare acquièrent du sens, un des moyens ne serait-il pas de montrer que ces textes servent toujours dans notre culture contemporaine, qu'ils imprègnent notre façon de raconter, y compris des événements d'actualité, qu'ils servent de drame à bien des œuvres grand public. Les règlements de compte à l'intérieur de familles, c'est déjà dans la tragédie des Atrides, les bluettes sentimentales ont quelque chose à voir avec un certain romantisme, les combats intergalactiques reprennent souvent de très anciens mythes (Zakhartchouk, 1999, p.70).

Cela tend à démontrer que tout objet, quel qu'il soit, est chargé culturellement et que son choix par l'enseignant sera néanmoins fait selon les objectifs pédagogiques visés par ce dernier. Cela dit, tout ne s'équivaut pas : le choix d'objets issus de la culture populaire, comme classique d'ailleurs, se doit de respecter des intentions pédagogiques en lien avec le PFÉQ.

Ensuite, un enseignant compétent ne travaillera pas uniquement la culture comme un objet, mais également comme un rapport. Ainsi, le rapport à la culture se définira comme l'ensemble de relations entre un sujet et des savoirs, des objets, des acteurs et des pratiques culturelles (Charlot, 1997). Dans les faits, tous les individus sans exception ont un rapport à la culture, puisque nous sommes tous en relation avec des humains régis collectivement par une société organisée dans et par une culture, ce qui fait que ce rapport s'active avant tout sur un plan personnel, individuel. Comme nous l'avons vu précédemment, notre culture première exerce une influence sur le développement de l'individu sur tous les niveaux (Bruner, 1991) et cela commence par le langage. Bref, nous pourrions affirmer que c'est la culture première qui façonnera notre interprétation d'un objet issu de la culture seconde et cette dernière influencera à son tour notre culture première, c'est-à-dire notre rapport au monde, à autrui et à soi : « Le rapport au savoir, c'est le sujet lui-même, en tant qu'il doit apprendre, s'appropriier le monde, se construire. Le sujet *est* rapport au savoir » (Charlot, 1997, p.95). Il s'agit ici d'un mouvement de va-

et-vient constant, « puisque pour comprendre la culture seconde, l'élève a besoin de l'interroger à la lumière de sa culture première et d'en saisir le contexte d'émergence » (Côté et Simard, 2007, p.101). Il en va de même pour son contexte de réception, ce qui déterminera la signification que prendra dans l'esprit d'un apprenant un objet culturel, parce que tout rapport au savoir est relatif à l'époque et au contexte dont il est issu. Enfin, la culture est également rapport parce que le contact avec un objet culturel contribue à développer l'identité de l'élève par sa prise de position envers celui-ci, sans compter son interprétation et sa compréhension de celui-ci. C'est d'ailleurs un aspect que l'on retrouve dans les dimensions constituantes de la première compétence professionnelle (MÉQ, 2020) et qu'il incombe à l'enseignant de placer ses élèves dans une position favorable pour que leur rapport au monde, à autrui et surtout à soi puisse évoluer au contact des objets culturels proposés en classe. Par exemple, Bruner (2008) mentionnait que le récit, comme manière dont une culture considère et perçoit le monde, a une fonction identitaire, c'est-à-dire que c'est « au travers de nos récits que nous construisons une conception de ce que nous sommes dans l'univers, et c'est au travers des récits qu'une culture fournit à ses membres des modèles d'identité et d'action » (p.11). Dans un tel cas, l'objet culturel remplit cette fonction de changer le rapport au monde, à autrui et à soi de l'élève, élément central du renouveau pédagogique des années 2000.

### *2.1.3. Les cinq types discours sur la langue, la culture et l'éducation*

La langue est perçue comme le premier outil de communication et, par conséquent, est un élément important du patrimoine culturel en permettant la transmission de savoirs. Dans l'ouvrage *Langue et culture dans la classe de français : une analyse du discours* (2007), Héloïse Côté et Denis Simard ont examiné différentes conceptions de la culture dans les documents officiels en décrivant différents aspects véhiculés par ces conceptions : leurs fondements, leurs finalités et les rôles de l'élève et de l'enseignant. Les auteurs y présentent cinq types de discours qui lient la langue, la culture et l'éducation, c'est-à-dire cinq manières d'approcher la culture en classe de français.

### *2.1.3.1 Le discours humaniste*

Dans cette conception, la culture est vue comme un objet constitué d'œuvres organisées selon une hiérarchie élaborée en fonction de critères objectifs. Selon ce discours, connaître l'héritage de l'humanité permettrait de développer son jugement. La langue est perçue comme le véhicule de ce legs, s'appuyant sur des œuvres littéraires classiques et intemporelles, puisque la culture ne peut exister sans les lettres. Comme finalité, l'homme cultivé développera son jugement grâce à la littérature et deviendrait un citoyen éclairé. En classe, l'enseignant laisserait une grande autonomie à l'élève pour s'éduquer lui-même, puisque ce dernier prendra la distance nécessaire pour laisser sa subjectivité de côté. Quant au rôle de l'enseignant, il doit s'assurer de donner une liberté dans la découverte et l'exploration des œuvres devant être abordées en classe pour qu'une transmission de la culture s'opère chez ses élèves.

### *2.1.3.2 Le discours instrumentaliste*

Ce discours conçoit la culture comme un ensemble d'instruments permettant à l'individu de donner du sens à sa vie, en plus de penser aux moyens d'arriver à ses fins ; les connaissances n'auraient de valeur que si elles sont utiles. Par conséquent, le langage est vu comme une série d'outils et de savoirs qui permettent de développer des compétences et qui seront utiles dans la vie de tous les jours. L'élève, étant au centre de ses apprentissages, mobilisera ses connaissances pour agir sur son environnement. C'est de cette façon qu'un être cultivé atteindra son plein potentiel ; la compétence implique que ceux-ci transféreront leurs apprentissages dans des situations variées. D'un point de vue instrumentaliste, on laisse encore une place à l'autonomie, mais l'enseignant accompagnera ceux qui n'arriveront pas seuls à donner du sens à leurs savoirs et à leurs utilisations. Le savoir n'a de valeur que s'il inscrit l'élève dans des situations de communication authentique lui permettant de socialiser et de l'outiller pour comprendre le monde et agir sur lui.

### *2.1.3.3 Le discours anthropologique*



Cette conception de la culture prétend que la culture est un ensemble d'objets transmis d'une génération à une autre et tend à former les individus. Les objets culturels ne seraient donc pas universels. Ainsi, la langue permettrait à un groupe de se définir soi-même, le monde et autrui. En somme, la langue et la culture sont toujours relatives à un groupe et une époque donnée. Par conséquent, le savoir ne prendrait du sens qu'à la lumière du bagage culturel de celui qui le construit et le contexte. Ainsi, selon les tenants de ce discours, le groupe-classe exerce une influence sur la construction du savoir chez l'élève, puisque l'interaction façonnera son rapport au savoir. L'enseignant mettra en place une approche critique de la langue afin d'amener les élèves à jeter un regard tout aussi critique sur la culture qui les façonne. Le savoir vise à maîtriser la langue, la critiquer, jouer avec et créer en favorisant les discussions et l'expression de différents points de vue.

#### *2.1.3.4 Le discours herméneutique*

Dans le discours herméneutique, pour s'appropriier sa culture, l'individu doit interpréter les symboles de la culture seconde et s'interpréter lui-même comme sujet situé dans une culture première. La langue est donc essentielle à la culture première et seconde ; elle est l'interprétation et le moyen d'interpréter. La langue servira de médiateur pour y parvenir en faisant un va-et-vient constant entre la culture première et seconde. L'éducation, la *Bildung* (Gadamer, 1996), est le terrain parfait pour cet échange en permettant la formation du jugement impliquant une distanciation par rapport à soi-même et au monde. L'élève situera sa place dans le monde grâce à l'acquisition du langage et, à travers lui, de la culture. L'enseignant aura comme rôle principal d'être l'interprète des objets de culture seconde, tout en restant ouvert aux questionnements des élèves en plus de stimuler la conversation. Pour mettre en œuvre l'approche culturelle, l'enseignant doit maîtriser l'objet enseigné, mais aussi sa tradition et son histoire.

#### *2.1.3.5 Le discours esthétique*

Le discours esthétique est orienté selon le point de vue que la culture, par les arts et la littérature, suscite des émotions et encourage la subjectivité et l'appréciation. Le

développement du discernement chez l'élève serait essentiel pour son autonomie et laisser place à sa subjectivité. Ce serait par le langage artistique qu'il rejoindrait la sphère sociale en engageant la conversation avec autrui. L'enseignant, au sein de cette approche, a le rôle d'initiateur n'offrant pas qu'une seule interprétation aux objets culturels et est à l'écoute de celle des élèves. De plus, les œuvres représentent bien sûr la culture qui les a vus naître, mais ne doivent pas se limiter à cela, puisqu'elles donnent accès à différentes significations qui lui permettront de façonner sa vision du monde. La compréhension du monde et de soi ne vient pas uniquement des connaissances, mais est influencée par les sentiments. L'approche esthétique est en somme toute désignée pour l'appréciation de textes littéraires.

En somme, ce qu'il faut retenir de cette première section est que la culture se présente et se représente sous de multiples facettes. Le concept de culture première et seconde revêtent une importance considérable lorsque vient le moment de réfléchir à la culture en tant que rapport et non pas uniquement comme un objet issu d'une tradition. De plus, les différents discours articulant la langue, la culture et l'éducation ne sont pas des blocs monolithiques où tout est blanc ou noir, mais bien des approches à l'enseignement du français qui sont propres à chaque enseignant, en accord avec sa personnalité, sa sensibilité et son authenticité respectives. Avant d'avancer plus loin, à la suite des discours précédemment mentionnés, il serait adéquat de préciser que dans le cadre du présent essai, la définition de la culture qui sera employée s'articulera davantage autour d'une conception dite herméneutique.

Dans la prochaine section, il sera donc question de la médiation et de ses fondements socioconstructivistes en éducation, ce qui nous amènera à définir ce qu'est la médiation culturelle et la posture d'enseignant-médiateur.

## 2.2 La médiation

La médiation peut globalement être définie comme étant l'action d'un médiateur visant à se faire l'intermédiaire entre un sujet et une proposition. De ce fait, la médiation est présente dans de nombreuses sphères de la vie sociale, autant que de celle juridique ou scientifique.

### 2.2.1 *Les fondements socioconstructivistes*

Il est important pour bien saisir la posture de médiateur culturel de se pencher sur les assises socioconstructivistes du concept de médiation. En effet, si pour Jean Piaget l'apprenant devait être engagé autant cognitivement qu'émotionnellement dans la construction de ses connaissances à la suite d'un conflit cognitif face à une incompréhension, les travaux du psychologue soviétique Lev Semionovitch Vygotski ont déterminé que les connaissances se construisent à travers l'interaction avec ses pairs afin d'être intériorisées. Ces deux conceptions ont jeté les fondations des courants constructivistes et socioconstructivistes en pédagogie. D'après les théories issues de cette approche, dont les fondements sont explicités dans l'ouvrage *Pensée et langage* (1934) de Vygotski, le développement de l'enfant, au-delà de ne se faire uniquement qu'en contact avec les autres, est étroitement lié aux rôles que jouent les personnes autour de lui. Il est évident que les pairs jouent un rôle crucial, mais celui de l'adulte y est d'autant plus important, sinon plus encore, par la posture de médiateur qu'il adoptera. L'école, en tant que lieu de socialisation, sera bien évidemment pour Vygotski un endroit privilégié pour faire la rencontre d'adultes détenteurs de savoir ; les connaissances en découlant seront coconstruites collectivement dans une communauté d'apprenants guidée par un adulte, rôle comblé par l'enseignant. Qui plus est, ladite construction du savoir guidée par l'enseignant ne pourra s'opérer qu'à travers un travail de conceptualisation et de réactualisation du savoir chez l'élève, son rapport envers ce dernier étant en constante évolution et différera d'un individu à l'autre de façon dynamique (Barth, 2013).

### 2.2.2 *Le médiateur des apprentissages*

Pour Vygotski, l'enseignant adoptera ainsi une position de médiateur des apprentissages, puisque son intervention veille essentiellement au développement cognitif des apprenants en se faisant l'intermédiaire entre les savoirs détenus par ce dernier et les connaissances à faire assimiler aux apprenants à travers la découverte dans un processus d'intériorisation. En ce sens, nous définirons à la suite de Danielle Chini la médiation comme l'ensemble des interventions faites par l'enseignant pour guider l'élève dans son développement :

parce que l'enseignant, par son interaction raisonnée avec l'élève, l'amène à questionner l'objet d'apprentissage, à rationaliser et verbaliser ce questionnement, et à mettre ainsi à jour ses représentations internes, qu'il le fait progresser et lui permet de se dépasser, de concrétiser sa Zone de Proche Développement, cet « espace potentiel de progrès » qu'il n'aurait pas pu atteindre seul (Chini, 2001).

En ce sens, l'enseignant, en guidant l'élève dans son rôle d'intermédiaire, lui permettra d'effectuer de nouveaux apprentissages en s'appropriant des concepts, des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire, chose qui ne lui aurait pas été possible d'accomplir seul.

### 2.2.3 *La zone proximale de développement*

Dans ce sens, Vygotski définit la zone proximale de développement comme une série d'actions permettant à l'enfant de dépasser ses capacités et d'accroître ses connaissances au sein d'un cadre limitatif (Daniels, 2003). En fait, ce cadre serait limitatif du fait que l'élève ou l'enfant est restreint par certaines limites à ce qu'il peut comprendre par lui-même, c'est-à-dire de façon autonome. Par conséquent, il ferait beaucoup mieux et élargirait ses champs de compétences en étant accompagné et guidé par un adulte, ce qui l'amènerait à un niveau plus poussé de connaissances. Par exemple, si un élève est devant une tâche trop difficile ou allant au-delà de ses capacités, c'est en cherchant de l'aide auprès de son enseignant ou d'un collègue de classe plus compétent qu'il pourra comprendre et réussir ladite tâche et, par conséquent, atteindre sa zone prochaine de développement. L'atteinte de ce niveau supérieur ne serait donc pas possible par soi-même, mais bien avec l'assistance d'autrui. En d'autres mots, « *the distance between the*

*actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers » (Mckellin et al., 2011, p.66). De ce fait, une médiation efficace de la part de l'enseignant consisterait à déterminer ce que l'élève ne peut pas comprendre par lui-même de façon autonome en établissant les étapes lui permettant de progresser et ainsi permettre de faciliter l'apprentissage à travers un dialogue pédagogique. D'un point de vue didactique, c'est à l'enseignant de planifier et de présenter ses contenus en gardant en tête qu'il est lui-même un outil pour faire progresser ses élèves par le biais de ses interactions (médiatrices) avec ceux-ci :*

*When children enter school, the teacher confronts them with the zone of proximal development through the tasks of school activity, in order to guide their progress toward the stage of formal learning. These tasks help children acquire motives and methods for mastery of the adult world, as mediated by the teacher. [...] The teacher's role is to direct action within school activity in a manner appropriate to the child's present level of development, the cultural and social context, and the teacher's theories of what the central subject matter is (Daniels, 2003, p.175).*

Cela tend à démontrer que la position de médiateur de l'enseignant est, comme il a été mentionné précédemment, instrumentale pour faire passer ses élèves au niveau supérieur. À ce titre, contrairement à un robot ou un ordinateur selon leur conception traditionnelle, l'enseignant s'adapte dans ses interactions avec les élèves et les amène à se questionner et par la suite à verbaliser leur questionnement, leur permettant de se dépasser, ce qui constitue leur zone proximale de développement (Chini, 2001). À l'intérieur de cette zone, l'apprentissage est possible dans la mesure où l'élève reçoit une médiation adéquate. À l'extérieur de cette zone, il n'y a pas de nouveaux apprentissages pouvant être rendus possibles.

#### *2.2.4 La construction de sens et la psychologie culturelle*

Comme nous l'avons vu, la construction du sens et l'élaboration des connaissances se faisaient pour Piaget par construction ; le savoir se construisant dans l'esprit de l'apprenant. Par la suite, Vygotski a démontré qu'au-delà de se construire en interaction

avec ses pairs, c'est en opérant une médiation que l'enseignant favorisera la construction des savoirs chez ses élèves. C'est à partir de ces constats que le psychologue Jerome Seymour Bruner, en se détachant d'une conception cognitiviste du processus d'apprentissage, développa ce qu'il nomma la *psychologie culturelle*. La contribution de ce dernier au domaine de l'éducation est notable du fait qu'il a démontré que la construction de sens se fait irrémédiablement dans un contexte social et culturel donné, puisque toute « action [est] située dans un ensemble culturel dans les interactions réciproques des intentions des participants » (Bruner, 1991, p.34), en plus d'opérer non pas par transmission, mais par découverte, thème cher à Vygotski. Pour Bruner, la pensée, la construction du sens, est « façonnée par la culture, grâce à laquelle les gens organisent la vision qu'ils ont d'eux-mêmes, des autres, et du monde dans lequel ils vivent » (p.146).

**Tableau 1 - Les trois approches du constructivisme en éducation et conceptions du rôle de l'apprenant (inspiré de Vienneau, 2017)**

Théoricien	Rôle de l'apprenant
<b>Jean Piaget</b>	L'élève est responsable de sa démarche d'apprentissage en étant engagé cognitivement et émotionnellement dans la construction de ses connaissances
<b>Lev Semionovitch Vygotski</b>	L'élève est engagé cognitivement, émotionnellement et socialement dans la coconstruction de ses connaissances avec ses pairs à travers la médiation de l'enseignant
<b>Jerome Seymour Bruner</b>	L'élève construit son savoir qui est culturellement déterminé, mais en constante mutation en contact avec son entourage

Ce qu'on doit retenir ici est que la coconstruction du savoir et des processus permettant d'élargir nos connaissances s'inscrivent selon Bruner dans l'environnement culturel duquel l'élève est issu.

### 2.2.5 La médiation sociocognitive

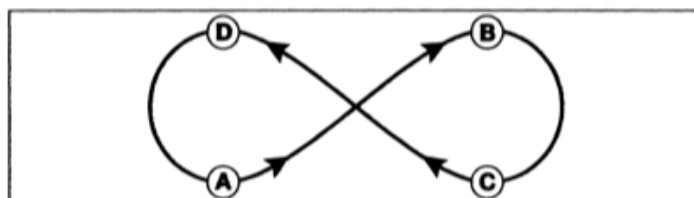
Pour qu'une médiation soit réussie, il est impératif que la construction du savoir chez l'apprenant se base sur des éléments fondamentaux tels que le questionnement et la

conceptualisation. Ce que Barth (2013) appelle *la médiation sociocognitive des apprentissages* est une démarche qui vient rejoindre certains éléments cruciaux de la pensée socioconstructiviste de Vygotsky et de la psychologie culturelle de Bruner. Les deux sont indissociables, puisque les êtres humains sont perçus, tel que susmentionné :

comme des êtres « situés » socialement, historiquement et culturellement. Deux présupposés issus de la théorie du développement de Vigotski étayent cette perspective : *celle de l'origine culturelle de la pensée et de l'apprentissage*, d'une part, celle de la *nécessaire médiation*, d'autre part. Cette médiation est à comprendre dans le sens à la fois d'*accompagnement* (socio-) et d'instrumentalisation d'*outils de pensée* (cognitive) (p.14).

Afin d'exercer son jugement critique et la remise en question du monde, voire de sa propre perception du monde, l'élève doit avant tout maîtriser un langage commun avec l'enseignant et ses pairs, c'est-à-dire le même métalangage. Une fois ces balises partagées établies, il sera possible de questionner et requestionner les objets à l'étude. Par exemple, une question sera interprétée de différentes manières selon les connaissances antérieures des élèves. Ensuite, une fois certaines assises théoriques assimilées et partagées par la communauté d'apprenants à la suite d'un travail de médiation, la même question aura un tout autre sens dans l'esprit des élèves au su des éléments sur lesquels le projecteur aura été mis. C'est ici que la conceptualisation prend toute son importance et s'en suivra une réactualisation du savoir. Un moyen de préciser cette opération repose dans ce qu'Érick Falardeau et Denis Simard (2007) appellent le rapport intégratif-évolutif, le rapport à la culture étant :

un processus éminemment dialogique, qui génèrent des échanges ouverts, dynamiques, pluriels, en constante évolution, parce que la culture première de l'individu (A) s'alimente (D→A) constamment de nouveaux signes, de nouvelles significations, qui l'amènent à se redéfinir, et donc à redéfinir son rapport l'autre et au monde (Falardeau et Simard, 2007).



A = Compréhension du monde  
 B= Acteurs, objets et pratiques culturelles  
 C= Travail d'apprentissage volontaire et conscient  
 D= Appropriation des références de la culture seconde

Figure 1 – Le rapport intégratif-évolutif d'après Erick Falardeau et Denis Simard (2007)

### 2.2.6 L'enseignant-médiateur

Jeanne-Marie Laurent (2008) propose une série de prérequis qu'un enseignant-médiateur doit faire preuve et qui sont essentiels à la formation d'un enseignant compétent. Dans les faits, pour être compétent, l'enseignant-médiateur devra être en mesure :

1. d'analyser les savoirs proposés à l'apprentissage du formé dans leur dynamique de construction et non comme produits achevés ; il doit pouvoir se confronter aux dimensions conceptuelles, opératoires, fonctionnelles et culturelles des connaissances pour dégager les pré-requis de la construction ;
2. de repérer le processus motivationnel et les compétences cognitives mobilisables par le sujet apprenant (représentations, opérations) ;
3. d'étayer l'apprentissage en concevant des scénarios d'acquisition et des situations éducatives :
  - qui soient l'occasion pour l'apprenant de construire les savoirs opératoires et fonctionnels requis pour l'appropriation des connaissances ;
  - qui lui permettent de poser du sens sur les différents objets à apprendre ;
  - qui lui permettent d'organiser ces différents objets et de les mettre en relation avec ce qu'il sait déjà, avec ses projets, ses besoins (Laurent, 2008).

En d'autres mots, l'enseignant-médiateur se doit de cibler les savoirs à introduire aux élèves au sein du PFÉQ, de les lier aux connaissances précédemment acquises par ces



derniers et, d'un point de vue didactique, de planifier le tout judicieusement de façon à susciter leur intérêt dans le cadre de situations d'apprentissage supervisées dans une perspective de médiation cognitive : « C'est ici que l'enseignant peut jouer son rôle de médiateur entre les apprenants et les concepts disciplinaires, en choisissant ces situations pour aider ses élèves à comprendre » (Barth, 2013, p.20) Qui plus est, Chini (2001) propose quatre conditions pour que la médiation cognitive soit réussie par un enseignant-médiateur.

**Tableau 2 - Quatre conditions nécessaires à une médiation cognitive réussie entre un enseignant et un apprenant (Chini, 2001)**

<b>1<sup>re</sup> condition</b>	Adhésion des deux parties : conscience chez l'enseignant des implications cognitives de son rôle de guidage et implication active de l'apprenant
<b>2<sup>e</sup> condition</b>	Découverte par évaluation par l'apprenant de ses propres démarches et aptitudes cognitives (pédagogie de la découverte)
<b>3<sup>e</sup> condition</b>	Partir des représentations initiales des apprenants pour faire émerger les savoirs
<b>4<sup>e</sup> condition</b>	Travail de réflexion et de didactisation en amont de la part de l'enseignant (choix didactiques)

Ce que l'on retient ici est que la médiation faite par l'enseignant doit avant tout prendre en considération le niveau de connaissances initiales de l'apprenant en évaluant où il se situe et ensuite déterminer les éléments et concepts à aborder afin de le faire progresser en lui laissant une certaine autonomie, mais surtout qu'il prenne conscience de ses propres limitations. C'est ensuite que des choix didactiques conséquents devront être faits par l'enseignant afin de faire progresser ses élèves.

### **2.3 La médiation culturelle**

La médiation est utilisée, on en conviendra, dans de nombreuses sphères de la vie sociale, juridique et scientifique. Nous avons également déterminé que la médiation joue

un rôle prépondérant dans le domaine de l'éducation, et ce concept ne date pas d'hier, comme nous l'avons précédemment vu. Si la médiation en pédagogie, tout comme dans les autres sphères susmentionnées, se définit par l'action du médiateur dans son rôle d'intermédiaire ou de guide, qu'en est-il du rôle de l'enseignant en tant qu'intermédiaire d'objets de culture et d'exploitant de repères culturels ? Le point de départ pour répondre à cette question réside dans la définition même de la médiation culturelle. Pour les besoins du présent essai, nous la définirons à la suite de Aboudrar et Mairesse (2018) comme suit : « On appelle « médiation culturelle » un ensemble d'actions visant, par le biais d'un intermédiaire [...], à mettre en relation un individu ou un groupe avec une proposition culturelle ou artistique [...], afin de favoriser son appréhension, sa connaissance et son appréciation » (p.3). Cette définition s'applique évidemment à merveille à la classe de français dans le sens où l'enseignant se fera l'intermédiaire, à travers ses choix didactiques et intentions pédagogiques, de la meilleure façon de présenter un objet culturel. Son usage d'un objet culturel en particulier vise la création de sens dans l'esprit de l'élève et que s'opère ainsi un changement dans son rapport à celui-ci, comme nous le verrons au point suivant.

### *2.3.1 L'enseignant comme médiateur culturel*

L'enseignant, sous la posture de médiateur culturel, reste avant tout un acteur objectif se situant, en tant qu'intermédiaire, entre les élèves et un objet culturel précis. Le médiateur culturel tendra à amener l'élève à construire son propre savoir à travers son action et ses interventions permettant la compréhension d'une œuvre ou de tout autre objet culturel. Nous nous distançons ici de la posture de passeur culturel comme la concevait Zakhartchouk (1999). En effet, en tant que médiateur culturel, l'enseignant, aussi cultivé soit-il, n'est pas le détenteur d'un savoir ou de connaissances à transmettre ou à passer, mais visera plutôt à créer des conditions d'apprentissages favorables pour présenter des objets culturels afin que les élèves soient en mesure de se les approprier en créant des liens entre eux dans son acte de médiation ; ses choix didactiques et ses interventions visent à

jeter un éclairage nouveau visant la construction de sens chez l'apprenant en les amenant à remettre en question leurs propres conceptions du monde.

#### **2.4 Les objectifs du présent essai**

À la lumière du chapitre deux, on retient que les concepts de culture première et seconde sont de première importance lorsqu'on traite de la culture comme objet, mais surtout comme rapport dans une conception relevant de l'herméneutique. C'est ici que la médiation occupe une place fondamentale afin que les élèves puissent accéder à la culture seconde à travers la découverte pour permettre la construction de sens. Le travail de médiation de l'enseignant y joue un très grand rôle, comme nous l'avons vu. De plus, nous avons pu dégager certains prérequis et conditions permettant une médiation réussie, mais il en reste encore beaucoup à explorer afin de clarifier comment je peux concrètement jouer mon plein rôle de médiateur culturel en classe de français. Cela dit, ma question de recherche reste entière et cet essai devra déterminer et décrire des pratiques concrètes et fécondes afin de faire vivre la culture en classe de français au secondaire en s'appuyant sur l'approche culturelle et la médiation.

L'objectif de cet essai consiste, rappelons-le, à décrire les pratiques d'enseignants au niveau secondaire reconnus pour leur excellence à mettre en pratique l'approche culturelle en classe de français. Le prochain chapitre expliquera en détail toutes les étapes me permettant d'atteindre cet objectif. La méthodologie présentée au chapitre trois le démontrera.

## CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

### 3.1 Une approche qualitative de recherche

Comme le mentionne l'adage bien connu : ce n'est pas la quantité qui compte, mais bien la qualité. Dans cet ordre d'idées, afin de répondre à ma problématique de départ, le choix de l'approche la plus appropriée pour mener à bien ma recherche s'est arrêtée sur la l'approche qualitative. À travers celle-ci, le chercheur optera pour une posture interprétative, puisque « la production de connaissances est fondée sur l'explication et l'interprétation, mais les méthodes qualitatives cherchent surtout à produire des interprétations de divers phénomènes » (Gaudet et Robert, 2018, p.6) En d'autres mots, ce type de recherche, de l'ordre de l'interprétation des données recueillies, « est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p.192.), l'objectif premier de ma recherche demeurant d'en apprendre plus sur les pratiques déclarées que des enseignants compétents considèrent comme meilleures et efficaces pour faire vivre la culture en classe de français.

Pour arriver à cette fin, mon projet de recherche prend la forme d'entrevues avec des enseignants d'expérience réputés être d'excellents passeurs culturels par leurs pairs. Précisons que nous employons le terme « passeur culturel » au détriment de celui de médiateur culturel. Ce choix s'explique du fait que le référentiel de 2020 a introduit ce concept et qu'il est moins connu des enseignants chevronnés interrogés dans le cadre de cette recherche. Bref, comme le mentionne Karsenti et Savoie-Zajc, la méthode de l'entrevue semble des plus adéquate puisqu'elle permet « de susciter l'engagement des praticiens, car les problématiques de recherche abordées sont proches des problématiques professionnelles rencontrées » (p.192), ce qui est en relation directe avec la finalité recherchée par mon essai. En somme, dans un souci de développement professionnel, il est impératif à mes yeux de m'inspirer des meilleurs dans l'optique de remplir mon coffre à outils et de varier mes façons de faire avec mes propres élèves.

### *3.1.1 Le choix des intervenants*

En ce qui concerne le nombre d'entrevues à diriger, mon choix s'est arrêté sur le nombre de trois. La principale raison est que je souhaite approfondir mon analyse de chacune des entrevues et travailler en profondeur les propos émis par les participants ; la dernière chose souhaitée serait de ne gratter qu'en surface. Ensuite, les principaux critères recherchés chez un intervenant étaient d'être enseignant de français au secondaire, d'évoluer idéalement dans le réseau scolaire public, cela se rapprochant le plus de ce que je vis dans ma propre pratique enseignante, mais surtout d'avoir une feuille de route exemplaire en lien avec la culture en classe. Afin de les sélectionner, j'ai fait appel au réseautage compte tenu du fait que la qualité de leurs interventions était névralgique pour mener à bien ma recherche et qu'il n'y a pas nécessairement, dans mon environnement immédiat, des collègues correspondants aux caractéristiques recherchées en ce qui concerne leur rôle de passeur culturel, notamment en ce qui se rapporte à leurs faits d'armes en lien avec le domaine culturel.

Pour y parvenir, j'ai consulté ma direction de recherche afin de la sonder sur des candidats potentiels. Elle a tout de suite pris contact avec une enseignante qu'elle a côtoyée lorsque cette dernière était conseillère pédagogique. Cette première intervenante est enseignante dans une école privée de la classe moyenne et a de suite accepté de participer à ma recherche. Parallèlement, ma direction de recherche m'a référé à une dame qui agit en tant que conseillère pour l'organisme Culture-éducation. Ce contact m'a fourni une liste de trois intervenants supplémentaires cadrant à merveille avec le profil recherché, me gardant la troisième intervenante de réserve en cas de pépins. J'ai tout de suite rejoint par courriel mon second intervenant, enseignant dans une école du réseau public de Mascouche et récipiendaire de nombreux prix soulignant le travail exemplaire d'enseignants ayant mis sur pied des projets à saveur culturelle. Enfin, j'ai contacté une collègue de notre contact chez Culture-éducation qui, après une carrière florissante de praticienne dans la région de Québec ainsi qu'à l'Est de la province, est depuis peu elle-même conseillère chez Culture-éducation.

### 3.1.2 *L'entrevue*

Une entrevue se définit comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Gauthier et Bourgeois, 2021, p.339). Dans le cas présent, le savoir d'expertise tendant à être partagé est de l'ordre des meilleures pratiques incorporant l'approche culturelle en classe de français.

L'entrevue effectuée avec mes intervenants a donc été conçue de façon qu'ils puissent jouir d'une grande latitude dans leurs réponses. Le choix de l'entrevue semi-dirigée était donc tout désigné pour mener à bien ma recherche, d'où le choix d'opter pour des questions ouvertes. Bref, l'entrevue semi-dirigée se définit comme :

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (p.340).

De plus, l'entrevue semi-dirigée sert à recueillir des données auprès des répondants tout en requérant une préparation de la part de l'intervieweur, se situant à mi-chemin entre l'entrevue dirigée et non dirigée, et organisée autour d'un ensemble de questions que l'on retrouvera dans un guide de l'entrevue (Fortin et Gagnon, 2022).

### 3.1.3 *Conception du guide d'entrevue*

C'est donc en gardant en tête les thématiques, l'objet de ma recherche et les finalités de mon étude que j'ai créé un guide de l'entrevue sous cinq axes, lesquels se déclinent en 17 questions ouvertes (annexe E) suivant un ordre logique préétabli : « L'ordre des questions étant flexible, l'intervieweur peut commencer par des questions générales et poser progressivement des questions plus précises au sujet du phénomène considéré » (Fortin et Gagnon, 2022, p.165), ce que j'ai fait. Les questions du guide de l'entrevue

abordent leur définition de la culture, de l'approche culturelle et de leur rôle de passeur culturel, pour ensuite les questionner sur ce qui caractérise un passeur culturel compétent et de ce qu'ils font en classe l'illustrant. À la suite de la rédaction de mon guide d'entrevue, j'ai tenu à faire une entrevue test avec une collègue de travail dans le but de vérifier la clarté des questions, l'ampleur des réponses qu'elles généraient et, surtout, de chronométrer nos conversations, ayant prévu des questions de relance. J'ai donc pu retrancher deux sous-questions ; l'objectif était d'avoisiner les 60 minutes par entretien et d'éviter les répétitions.

#### *3.1.4 Déroulement des entrevues*

Les entrevues se sont déroulées sous la forme de discussion, d'échanges lors desquels je me suis permis de relancer mes intervenants avec diverses demandes d'ajouts de discours spontanés au fil de notre entretien afin qu'ils approfondissent leur pensée, clarifient ce qui ne peut être observé, parce comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2022) : « Les perspectives de l'un influencent la compréhension de l'autre qui formule à son tour une nouvelle explication et la propose à l'interlocuteur. Un réel échange s'engage entre les personnes: l'une tentant d'exprimer sa pensée, l'autre voulant mieux la comprendre » (p.343). Je tenais, en partageant au préalable les cinq principaux axes de mon questionnaire, à ce qu'ils puissent se préparer convenablement à nos conversations sans qu'ils soient pour autant obligés de répondre à l'avance aux questions, ce qui n'est pas le but avoué de cette forme d'entrevue : l'essentiel réside dans la spontanéité du témoignage de leurs expériences et de leur vécu comme praticien. C'est donc pour cette raison que seuls les cinq axes du guide ont été partagés à l'avance, mais pas les séries de sous-questions s'y rattachant.

Dès le premier contact par courriel, nous avons convenu d'un rendez-vous par le biais de la plateforme de visioconférence Zoom ou Teams. Je tiens à préciser que le choix de ce médium pour mener mes entrevues n'est pas fortuit : il m'a permis, évidemment avec l'autorisation des participants, d'enregistrer nos conversations pour m'y référer

ultérieurement. Enfin, lors de la première entrevue, nous avons conversé pendant près de 90 minutes, ayant même arrêté l'enregistrement à un certain moment parce que nos propos dépassaient largement le cadre de la présente recherche. Ensuite, nous, le second intervenant et moi, avons convenu d'un moment propice pour une visioconférence sur son lieu de travail d'une durée qui s'est avérée de 70 minutes, dépassant légèrement mes prévisions. Enfin, concernant ma troisième et dernière interviewée, nous avons pris rendez-vous et nous nous sommes entretenus 68 minutes par le biais de la plateforme Teams.

### **3.2 L'outil d'analyse : l'analyse thématique**

L'outil d'analyse rendant compte des résultats de ma recherche est l'analyse thématique. Cette dernière permet l'interprétation des résultats de la recherche sous l'angle de la thématization : « Avec l'analyse thématique, la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de termes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé et Muchielli, 2021, p.270). Il s'agit ici d'une méthode d'analyse se prêtant à merveille aux données recueillies lors d'entrevues semi-dirigées en procédant, dans un premier temps, au repérage et au regroupement par thèmes des éléments issus des réponses fournies par les participants à la recherche. Dans un second temps, cette méthode permet de tisser des liens ou de relever des oppositions conceptuelles entre les différentes réponses obtenues afin de répondre à la question de notre essai. De plus, en abordant les réponses des intervenants sous un angle subjectif exprimant avant tout mon propre bagage référentiel interprétatif en lien avec les repères théoriques élaborés dans mon cadre conceptuel, le choix des bons thèmes est fondamental pour la recevabilité et la plausibilité des résultats (Forget, 2021).

La notion de *thème* est employée dans le cadre de l'analyse dans un sens général et comprend les diverses composantes d'un énoncé descriptif permettant d'étiqueter un extrait parce que « le thème n'est pas un ensemble « ordinaire » de mots, il est un outil



analytique. Sa teneur, sa forme, son économie, sa correspondance avec le corpus sont toutes assujetties à des considérations scientifiques » (Paillé et Mucchielli, p.25). Dans le cas de la présente recherche, un thème renvoie à ce qui sera, dans les réponses des intervenants, relatif à leur posture de passeur culturel et des pratiques culturelles qu'ils emploient en classe de français au secondaire.

Ensuite, le principal processus servant à identifier et développer les thèmes sera le codage. Comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2022), nous distinguons *code* et *thème* comme suit : « un code capture une ou plusieurs informations sur les données ; un thème englobe de nombreuses informations organisées autour d'un concept ou d'une idée centrale » (p.334). Enfin, mon analyse thématique est conduite en m'inspirant des six phases de l'analyse thématique (Fortin et Gagnon, 2022), elles-mêmes inspirées et adaptées de Braun et Clarke (2006).

### 3.2.1 *Familiarisation avec les données*

La première étape consiste à la retranscription des données issues des entretiens et d'une relecture de celles-ci afin de me familiariser avec ces dernières. À cette fin, j'ai procédé à une triple lecture des 37 pages de documents issues de la retranscription des entrevues formant mon corpus, sans compter les innombrables aller-retour qui suivirent.

### 3.2.2 *Génération des codes initiaux/étiquettes*

La seconde étape consiste à générer les codes initiaux au moyen de la réduction des données. Pour y parvenir, j'ai dû réduire les données sous forme d'étiquettes. J'ai donc pris chacun des paragraphes (segments de données) séparément et sélectionné les mots ou groupes de mots (mots étiquettes) illustrant le mieux la teneur du propos, c'est-à-dire ce qui se rapporte aux pratiques intégrant la culture et leur posture de passeur culturel, dans le fichier Word de mes retranscriptions en adoptant le surlignement. J'ai ensuite pris les mots étiquettes de chacune des réponses présentes pour chaque question afin de les inclure dans un tableau Excel : une case pour chacun de mes intervenants. Je me suis gardé une

quatrième case dans laquelle j'ai inscrit les étiquettes en commençant par celles qui sont récurrentes d'un intervenant à l'autre. Par exemple, les mots étiquettes « essai et erreur », « se mettre en danger », « se déstabiliser » et « prise de risques » m'ont amené à créer l'étiquette « prendre des risques ».

### 3.2.3 *Recherche des thèmes*

Une fois les étiquettes créées, j'ai dû les regrouper sous un thème propre qui leur était sémantiquement commun. Je les ai donc toutes inscrites sur une même page dans un second fichier Excel pour les regrouper selon leur aspect dominant, les thèmes étant « identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. » (Paillé et Muchielli, 2021, p.275). Par exemple, les mots étiquettes « savoirs disciplinaires » et « intention pédagogique » m'ont amené à créer le thème « maîtrise du programme ». Mais encore, une fois regroupées, les étiquettes « collaboration », « collaboration avec les collègues » et « collègues passeurs » ont aboutie sous le thème de « la collaboration ».

### 3.2.4 *Examen des thèmes*

L'examen des thèmes consiste à « vérifier si les thèmes soutiennent les données et la perspective théorique globale » (Fortin et Gagnon, 2022, p.334). Afin de m'assurer de leur validité, j'ai regroupé dans un même tableau les citations directes de mes trois participants relatives au thème central créé lors de l'étape précédente. J'ai donc fait de nombreux aller-retour dans mon corpus afin de m'assurer que mes extraits de segments de données les plus évocateurs étaient représentatifs du thème auquel je les avais associés. Au fur et à mesure que j'avancais, certains sous-thèmes se sont dégagés et certains nouveaux thèmes sont apparus. Par exemple, du thème « repères culturels » s'est vite démarqué ceux d'« interdisciplinarité » et d'« intertextualité ».

### 3.2.5 *La catégorisation des thèmes*

Dans l'élaboration des thèmes centraux, j'ai toujours gardé à l'esprit la question de ma problématique de départ. Cela a rapidement orienté mon analyse des données pour créer trois principales catégories. La première ayant trait à la posture et aux attitudes devant être adoptées par mes intervenants réputés excellents passeurs culturels et la seconde se rapportant aux prérequis pour être un enseignant passeur culturel compétent. La troisième catégorie est en lien direct avec l'objet de ma recherche, c'est-à-dire les manières concrètes de mettre en pratique l'approche culturelle en classe de français.

### 3.2.6 *L'identification des meilleures pratiques pour intégrer la culture en classe*

Il va de soi à mes yeux à la suite de l'analyse de mon corpus que les premières et secondes catégories ont une incidence fondamentale sur la troisième. C'est pour cette raison que de nombreux thèmes se recoupent autant dans une catégorie que dans l'autre. Par exemple, les thèmes « ouverture » et « écoute » se retrouvent dans la catégorie « attitudes de l'enseignant passeur culturel influençant ses pratiques », mais sont expliqués de façon concrète dans la catégorie « les meilleures pratiques pour intégrer la culture en classe de français ».

Le prochain chapitre vous présentera les résultats obtenus à la suite de l'analyse thématique effectuée. Comme vous le verrez, le travail analytique m'aura permis de dégager des attitudes et des prérequis au niveau de la compétence de l'enseignant passeur culturel influençant ses pratiques, dont les principales seront détaillées au prochain chapitre.

## CHAPITRE QUATRE : RÉSULTATS

Dans une visée de perfectionnement professionnel, je me suis penché sur les meilleures pratiques visant à intégrer la culture en classe de français. L'analyse thématique s'est avérée être une excellente façon d'approfondir ce sujet, et ce, en faisant appel à l'expérience et au vécu d'enseignants réputés être d'excellents passeurs culturels par l'entremise d'entrevues semi-dirigées. Leur nombre de trois a permis de constituer un riche corpus duquel se sont détachés de nombreux thèmes qui m'ont permis d'articuler en profondeur ces pratiques. Outre celles-ci, le travail de thématisation m'a également permis de catégoriser les données pour me permettre de mieux comprendre le rôle de passeur culturel et certains prérequis au niveau de la première compétence professionnelle. Le présent chapitre rendra d'abord compte dans la première section des attitudes requises selon les répondants influençant leur action pour approcher la culture en classe de français. La seconde partie, quant à elle, élaborera certains prérequis jouant au niveau des compétences qu'un enseignant passeur culturel devrait maîtriser et faire preuve afin de faire vivre la culture dans sa classe. Enfin, les principales pratiques en classe qui en découlent seront explicitées et expliquées dans la dernière section.

### 4.1 Les attitudes de l'enseignant passeur culturel influençant ses pratiques

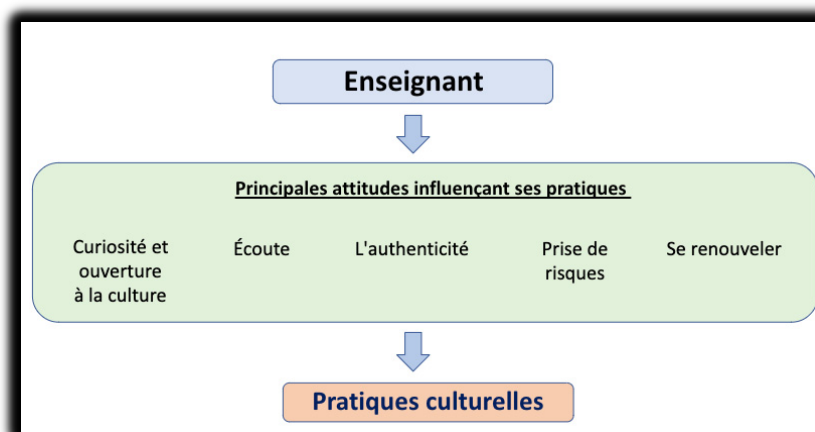


Figure 2 – Les principales attitudes influençant les pratiques de l'enseignant passeur culturel

#### 4.1.1 *La curiosité et l'ouverture à la culture*

S'il y a des mots étiquettes qui reviennent fréquemment lors des entretiens effectués avec les intervenants, c'est bel et bien « curiosité » et « ouverture ». Lorsqu'on demande quel bagage est essentiel pour être un bon passeur culturel, ces deux aspects sont revenus unanimement et sont étroitement liés. Par exemple, mon intervenant de Mascouche, à ce sujet, affirme : « Il faut être curieux, il faut être ouvert à la culture. [...] La curiosité se développe, c'est un muscle et si tu es toujours dans le même créneau, les mêmes [contenus d'] amis Facebook et que tu ne vas pas regarder ailleurs, tu vas manger la même chose tout le temps. » Cela tend à démontrer qu'un enseignant, sous la posture de passeur culturel selon les répondants, se doit absolument d'avoir de larges horizons. Qui plus est, notre conseillère chez Culture-éducation renchérit en affirmant que « [...] ce n'est pas la quantité de spectacles que tu as vus et la quantité de lectures... c'est plus tu as de bagage culturel, varié, qui ne soit pas toujours dans la même lignée, pointu, pointu, pointu. » Par conséquent, l'ouverture à la culture, quel que soit sa forme ou le médium par lequel elle est véhiculée, se veut une attitude fondamentale à adopter et sera au cœur de leurs pratiques. Qui plus est, notre enseignante du réseau privé, quant à elle, en parle comme un réel besoin, allant même jusqu'à suggérer que le réseau québécois devrait imiter la France en offrant la gratuité d'accès aux musées pour tous les enseignants. Cela démontre que la culture, pour être pleinement animée en classe, nécessite que ces derniers doivent sortir du littéraire et s'intéresser aux arts, étant un répertoire de ressources infinies dans lequel l'enseignant soucieux d'intégrer la culture dans sa classe pourra aller puiser.

« Un regard sur le monde très large, c'est sûr que ça t'aide à jouer ton rôle. Sauf qu'il ne faut pas avoir peur non plus de découvrir des choses et un bagage ça se construit. Donc, pour moi, un passeur culturel doit avoir une vision que le rapport à la culture se construit sur le temps et n'est pas être fixé. » Ce passage émis par notre enseignante de la région de Québec est très évocateur puisqu'il démontre qu'il est indispensable d'être à l'affût des opportunités culturelles qui se présentent et, par le fait même, de s'en servir pour alimenter notre propre bagage culturel. D'ailleurs, un intervenant nous rappelait que

pour stimuler la curiosité d'un élève, il est essentiel de développer soi-même sa propre curiosité. Cela se ferait notamment en gardant l'œil ouvert sur les événements culturels se déroulant autour de nous et en ayant nous-mêmes une vie culturelle sortant du cadre professionnel, c'est-à-dire une vie culturelle qui nous habite sur le plan personnel. Cela passe manifestement, selon les répondants, avant tout par la curiosité et l'ouverture.

#### 4.1.2 *L'écoute*

L'importance de l'écoute se dégage visiblement dans les propos recueillis auprès des répondants. Cette attitude, étant complémentaire à celle de curiosité et celle d'ouverture précédemment abordées, orientera grandement leurs pratiques. À ce sujet, notre intervenante de la région de Québec mentionne : « Pour moi, mon rôle passe par le temps que je passe à discuter des intérêts de mes élèves. C'est quoi que tu écoutes ? C'est quoi le spectacle que tu es allé voir ? C'est quoi les activités [que tu fais] en histoire ? Parce que la culture ce n'est pas que les arts. C'est quoi que tu fais ces temps-ci qui t'interpelle ? » On relèvera ici l'importance de tisser des liens forts avec les élèves, ce qui débute avec une posture d'ouverture, mais surtout d'écoute. Par exemple, cette intervenante le prouve en misant beaucoup sur ses rencontres hors classe avec ses élèves. Il s'agit même pour elle d'un moyen avoué pour demeurer un bon passeur culturel. Cette même attitude se retrouve également chez notre enseignante du réseau privé qui s'enquiert constamment des goûts des élèves : « Ils aiment quoi eux autres, qu'est-ce qu'ils font de leur fin de semaine ? La *fantasy*, c'est vraiment à la mode ces temps-ci. Ça n'est pas ma tasse de thé ! Mais en même temps, je m'intéresse à ça. Je leur demande ce qu'ils aiment là-dedans. » Cette posture d'écoute ira même jusqu'à lui permettre de les rediriger vers d'autres types d'œuvres littéraires, ce qui vient prouver l'importance en tant qu'enseignant d'adopter une telle attitude afin de bien remplir son rôle de passeur culturel.

#### 4.1.3 *L'authenticité*

Il s'agit d'un mot étiquette qui revient à plusieurs reprises lorsqu'on demande quel est le bagage essentiel pour être un bon passeur culturel. Cela est d'autant plus vrai chez notre

enseignant de Mascouche : « Il faut avoir une certaine humilité de dire : je ne sais pas tout, ça se peut que ça ne marche pas le projet. » Il s'agit ici d'une attitude qui contribuerait à instaurer un climat de classe propice aux apprentissages : « Moi, en tant que passeur culturel, je vais avoir une posture d'ouverture, de vulnérabilité pour entrer en relation avec mes élèves et leur montrer c'est quoi être authentique. Ça, ça va donner du respect qui va être réciproque. » Il s'agit ici d'une posture ancrée essentiellement dans le relationnel, attitude habitée par tous les répondants.

Cette attitude d'authenticité est également clairement exprimée chez notre conseillère chez Culture-éducation dans une visée expressément culturelle : « Si on veut intégrer la culture en classe, je pense qu'il faut être capable de se commettre et d'aller plus loin que nos propres limites, mais tout en respectant notre personnalité. Je trouve que c'est personnel à moi, je pense que les élèves sont sensibles à ça quand on partage quelque chose avec sincérité. » De plus, notre enseignante du réseau privé appuie cet aspect lorsqu'elle affirme : « Je pense que si on ne possède pas telle culture sur tel sujet, il y aura un autre prof qui lui l'aura. » Cela tend à démontrer une humilité, une sincérité face à leurs propres capacités que les répondants assument pleinement à travers leur authenticité, ce qui leur permet de bien jouer leur rôle de passeur culturel et de faire vivre la culture en classe de français.

#### *4.1.4 La prise de risques*

Monter des projets signifiants pour stimuler les élèves en ayant recours à sa créativité n'est pas absent de tout risque. S'il y a une attitude qui se dégage et exerce une influence certaine sur les pratiques de répondants interrogés, c'est bel et bien la prise de risques. Celle-ci est d'ailleurs à maintes reprises abordée non pas comme un inconvénient, mais bien comme une nécessité devant être pleinement assumée : « Il faut se remettre en danger et réessayer les affaires, être créatif, même si on se plante, ce n'est pas grave ! L'important c'est la moyenne au bâton, j'ai toujours dit ça ! » Ensuite, notre enseignante de Québec nous fournit un très bon moyen d'atténuer cette prise de risque : toujours garder en tête

son intention pédagogique. Cette dernière l'a très bien illustré en relatant un exemple concret lorsqu'elle était en début de carrière, moment où elle prenait selon elle trop de risques. Elle a raconté une activité très stimulante employant le déguisement et la mise en scène. Cependant, « [...] les élèves étaient plus intéressés par la mise en scène, par l'aspect ludique, moins vers les apprentissages et j'avais perdu le contrôle de ma classe ! Bref, la prise de risques m'a amenée à aller trop loin dans la dimension [culturelle], je sors de mon objectif, de mon intention pédagogique. » Afin de ne pas tomber dans ce piège et ainsi réduire le risque, il serait donc adéquat de fonctionner de façon inverse et de partir de l'intention pédagogique pour ensuite « [...] développer, aller chercher mes repères culturels, planifier quels textes littéraires je vais utiliser. » Il s'agirait ici d'une recherche d'équilibre qui a évolué au fil du parcours professionnel de l'enseignante, mais qui se rapproche aussi beaucoup sur ce plan à ce qui a été vécu par les autres répondants. À juste titre, ceux-ci rappellent souvent l'importance de l'essai et erreur dans leur pratique enseignante et cela compte évidemment sa part de risques. Il ne faudrait donc pas redouter le risque, mais bien l'embrasser à bras ouverts, étant une attitude présente chez nos trois interviewés.

#### 4.1.5 *Se renouveler*

Prendre des risques implique également qu'il ne faut pas faire du surplace lorsqu'on fait des propositions culturelles à nos élèves. Par conséquent, se remettre en question chez les répondants démontre la nécessité de se renouveler. Cette attitude influencerait leurs pratiques culturelles à travers l'élaboration des activités d'apprentissage et le choix des contenus vus en classe puisque ceux-ci sont tributaires du monde qui nous entoure, soit de l'actualité, et auront, par conséquent, une incidence sur le matériel créé par les enseignants. Notre enseignant de Mascouche l'illustre avec justesse lorsqu'il affirme : « J'enseigne l'argumentation maintenant depuis 14 ans. Bon ben, mon document, je le renouvelle, parce que je trouve un meilleur texte de Stéphane Laporte, parce que je trouve un meilleur extrait vidéo. Je ne peux pas rester avec le *pour ou contre le cellulaire en classe ? C'est du réchauffé*. Il faut se renouveler. » Encore ici, comme il sera explicité



dans une prochaine section, l'actualité contribue à façonner et influencer les pratiques de nos répondants en les forçant à se renouveler. Notre enseignante du réseau privé le prouve lorsqu'elle mentionne, en parlant d'une œuvre de Balzac, que « [...] si c'était à refaire l'an prochain, on aurait des liens à faire avec ce qui se passe en Ukraine. » Cela vient démontrer que se renouveler est une attitude de premier ordre qui influence grandement leurs pratiques.

En somme, nous remarquons que la curiosité et l'ouverture, en plus de l'écoute, de l'authenticité et de la prise de risques, à quoi s'ajoute la nécessité de se renouveler, seraient cinq attitudes centrales chez les répondants. Ces dernières exerceraient une influence manifeste sur leurs pratiques et leurs manières d'aborder les objets et repères culturels en classe de français.

#### 4.2 Les prérequis de l'enseignant passeur culturel compétent

Cette section rend compte des principaux prérequis issus de ma recherche relatifs à la compétence qui viendront façonner l'enseignant sur le plan professionnel en jouant un rôle déterminant sur leurs pratiques culturelles en classe de français. Ces prérequis sont déclarés par les participants et sont abordés à maintes reprises de façon ponctuelle lors de nos échanges. Le schéma suivant illustre sommairement en quoi ces prérequis exercent une influence directe sur leur personne et auront, par conséquent, une incidence sur leur pratique professionnelle.

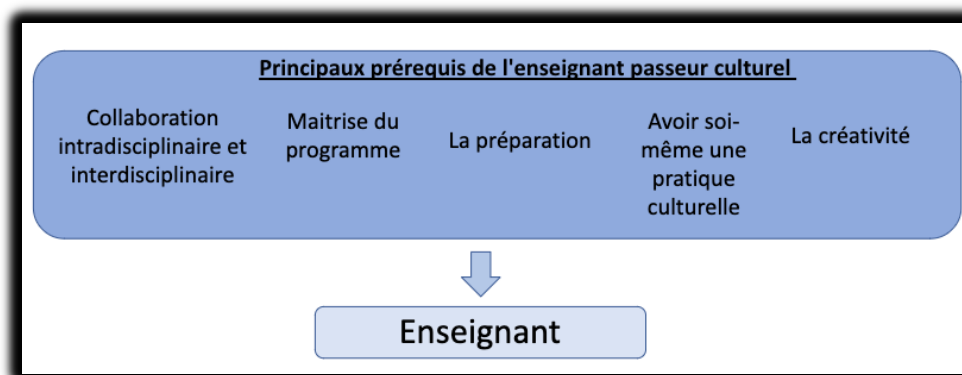


Figure 3 – Les principaux prérequis de l'enseignant passeur culturel

#### 4.2.1 *La collaboration*

Il s'agit d'un thème récurrent qui est revenu à maintes reprises dans les réponses des intervenants lorsqu'ils répondaient à la question *quelles sont les compétences requises pour être un bon passeur culturel ?* L'enseignante du réseau privé mentionnait d'ailleurs avec justesse l'importance du partage avec les collègues pour les enseignants en début de carrière : « Le partage aussi, c'est super important. Je travaille avec des super collègues. Heille ! As-tu lu ça ? Pour notre projet, ça ce serait bon. [...], mais le travail d'équipe, c'est essentiel surtout lorsqu'on n'a pas tant d'expérience. Il ne faut pas hésiter à demander de l'aide. Heille ! Toi, tu fais ça comment ? » Cela montre l'importance d'un département de français soudé qui partage entre ses membres ses découvertes et ses façons de faire toujours dans une perspective d'ouverture.

En complémentarité à la collaboration intradisciplinaire vient se greffer, comme il vient d'être mentionné, la collaboration interdisciplinaire, puisque la réflexion sur la place de la culture en classe ne doit pas se restreindre qu'au département de français et n'incomber qu'à une seule personne, ce qui est en lien direct avec la neuvième compétence professionnelle, soit collaborer avec l'équipe-école. En effet, c'est un rôle devant être partagé par l'ensemble du personnel enseignant et refléter une vision commune au sein de l'école. Notre conseillère chez Culture-éducation avait cela à dire sur le sujet : « Une autre des compétences qui est importante, c'est la compétence de collaboration. C'est important de discuter dans l'équipe-école pour nourrir la réflexion sur la culture. S'il n'y a qu'un enseignant qui est très, très orienté [sur la] dimension culturelle, mais qu'il est le seul à porter ce chapeau-là, il n'y a pas de lien qui se fait avec les autres disciplines [et] j'ai l'impression que c'est moins riche. » Dans cette optique, la communication et la collaboration interdisciplinaire auraient un rôle à jouer afin que les contenus soient plus signifiants pour les élèves ; les repères culturels pouvant être réutilisés dans les autres disciplines, tels des vases communicants. Il serait donc important pour un enseignant de français compétent de s'enquérir de ce que font ses collègues. D'ailleurs, c'est une compétence qui se reflète chez les deux autres répondants et que l'on retrouve dans leur

pratique, puisqu'ils font respectivement des projets en partenariat avec les enseignants d'anglais et d'éthique, par exemple.

#### *4.2.2 La maîtrise du programme*

À plusieurs reprises, deux des trois répondants ont clairement exprimé la maîtrise du PFÉQ comme étant un prérequis de première importance afin d'intégrer la culture en classe de français. Cela peut sembler évident de prime abord comme déclaration, mais il en est beaucoup plus qu'il ne le paraît à première vue parce que cela dépasse largement la discipline qu'est le français : « Maîtriser les savoirs associés à ce programme-là [français], le comprendre. Comprendre comment il s'articule avec les autres programmes pour faire des liens avec les autres disciplines. » Ce passage est très évocateur du fait qu'intégrer la culture en classe de français se ferait intimement au contact des autres disciplines ; travailler un objet culturel ne se faisant pas uniquement en vase clos. Notre enseignante de Québec renchérit : « Mais aussi, ce que je voulais dire c'est de comprendre l'évolution des apprentissages, de faire comprendre aux élèves qu'on se construit petit à petit, mais il y a aussi le lien avec les autres disciplines. Ce que tu apprends en histoire, ça vient nourrir ta réflexion en classe. » Cela vient démontrer que lier le français aux autres disciplines du programme de formation revêt une grande importance dans une pratique enseignante culturelle. Ce prérequis va au-delà de celui précédemment expliqué, puisqu'un enseignant peut faire le choix de rester confiner à sa discipline sans ouvertement et explicitement aborder ce qui figure au programme des autres disciplines enseignées par ses collègues. Cela dit, comme nous l'avons vu, le risque que sa pratique soit beaucoup moins culturelle et riche est présent et c'est la raison pour laquelle je considère la maîtrise du programme comme un prérequis en soi afin d'être un enseignant ayant une pratique culturellement orientée.

#### *4.2.3 La préparation*

Pour faire suite à la nécessité pour un enseignant compétent de maîtriser son programme vient la préparation comme autre prérequis immanquable. Par exemple, notre

enseignante du réseau privé l'a verbalisé comme étant une compétence essentielle dans son rôle de passeur culturel : « Bien se préparer, ça c'est une compétence. L'improvisation, ça peut arriver pour toutes sortes de raisons, mais il faut toujours avoir une intention pédagogique sinon ça ne sert à rien. Faut pas faire de l'animation et de l'occupationnel, on n'est pas une garderie. » Cela démontre encore une fois que la prise de risques abordée précédemment n'est pas sans danger, mais que la recherche d'équilibre avec le côté ludique et dynamique des activités planifiées et montées par soi-même ne doit pas se faire au détriment des contenus prévus au programme de formation et de la nécessité de ne jamais perdre de vue son intention pédagogique. S'y coller tendrait à réduire les chances de dérapages au niveau de la gestion de classe et accroîtrait les chances d'atteindre ses objectifs pédagogiques tout en laissant une place centrale à la culture, chose impossible sans une bonne préparation.

#### *4.2.4 Avoir soi-même une pratique culturelle*

Comme on l'a vu dans la section portant sur les attitudes pour être un bon passeur culturel, se tenir au courant des opportunités culturelles nous entourant et prendre soi-même part à des activités ou des événements culturels est très important pour nos intervenants. Avoir une pratique culturelle prend de nombreuses formes qui n'exigent pas nécessairement de s'autoproclamer auteur : que ce soit d'aller au théâtre, au cinéma ou de visiter un musée ou quelconques expositions artistiques, avoir une pratique culturelle personnelle semble être un prérequis au niveau de la compétence du passeur culturel selon les participants interrogés exerçant une grande influence sur leurs pratiques. Nous remarquons ici un lien évident avec l'attitude de curiosité précédemment abordée qui se répercute dans les pratiques des répondants. Qui plus est, notre enseignante du réseau privé n'hésite pas à montrer son propre travail de création et à le partager avec ses élèves pour démontrer qu'il est possible de réinvestir les notions vues en classe dans leurs travaux, ce qu'elle a exprimé à travers la rédaction d'un poème lorsqu'elle abordait le slam avec ses élèves.

Cela dit, le meilleur exemple de l'importance d'avoir une pratique culturelle personnelle que j'ai pu trouver à travers mon corpus se trouve chez notre enseignante de Québec, qui se présente elle-même comme une enseignante-artiste : « J'aime beaucoup écrire, j'ai une pratique d'auteur. Même que je me qualifierais d'« artiste-enseignante » ou une « enseignante-artiste ». Parler de la vie culturelle, parler de la vie artistique avec mes élèves, d'où j'en étais dans mes écritures et de mon processus d'auteur, ça les interpellait et même que certains élèves finissaient par eux-mêmes par avoir une pratique d'auteur par le simple fait d'en parler en classe. » Cela démontre que faire des liens et expliciter nos propres pratiques, au-delà que de ne s'en servir qu'à justifier les contenus que nous voyons en classe, peut servir comme modèle et comme inspiration pour nos élèves pour développer des propres pratiques culturelles bien à eux. Ce prérequis contribuerait grandement au niveau de la compétence de l'enseignant passeur culturel.

#### 4.2.5 *La créativité*

Il s'agit ici d'un thème fréquemment abordé chez les enseignants interviewés. Faire preuve de créativité serait un prérequis primordial afin de faire vivre la culture en classe de français et contribuerait grandement à la compétence des enseignants. Comme le mentionnait notre intervenante du réseau privé, il y a malheureusement une réalité qui afflige les enseignants en début de carrière : « Pis, c'est sûr que lorsqu'on commence comme enseignant on n'a rien de bâti, on n'a pas de matériel, on est « pitché » parfois la veille de la rentrée, on fait ce qu'on peut et je comprends tout à fait ça. Mais, il faut toujours continuer à évoluer comme prof. » Cette enseignante du réseau privé démontre l'importance de la création pour faire vivre la culture en classe en affirmant que « [...] plus on a de la création dans notre travail, meilleur on devient comme enseignant. Plus c'est authentique, plus c'est organique on dirait comme échange. » À ce titre, une classe dite « peu » culturelle serait selon elle une classe où l'enseignant ne se limiterait qu'aux manuels scolaires.

En somme, un enseignant passeur culturel efficace requiert certaines compétences telles que la collaboration intra et interdisciplinaire (compétence professionnelle 9), la maîtrise de son programme (compétence professionnelle 1), la préparation (compétence professionnelle 3), avoir soi-même une pratique culturelle (compétence professionnelle 1) et faire preuve de créativité. Ce sont des prérequis essentiels qui exerceraient une influence manifeste sur la compétence des enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche.

### 4.3 Les meilleures pratiques pour intégrer la culture en classe de français

Cette section présentera les principales pratiques déclarées qui se sont dégagées de mes échanges avec les interviewés. Comme on peut le voir dans le tableau suivant, elles sont au nombre de cinq. La question du choix des bons repères culturels à exploiter en classe a été approfondie selon plusieurs critères à la suite de l'analyse des résultats. De plus, *donner une seconde vie aux productions des élèves* est un thème qui a mérité que j'aie un peu plus loin dans mon analyse et a été considéré comme une manière de mettre l'élève au centre de ses apprentissages.

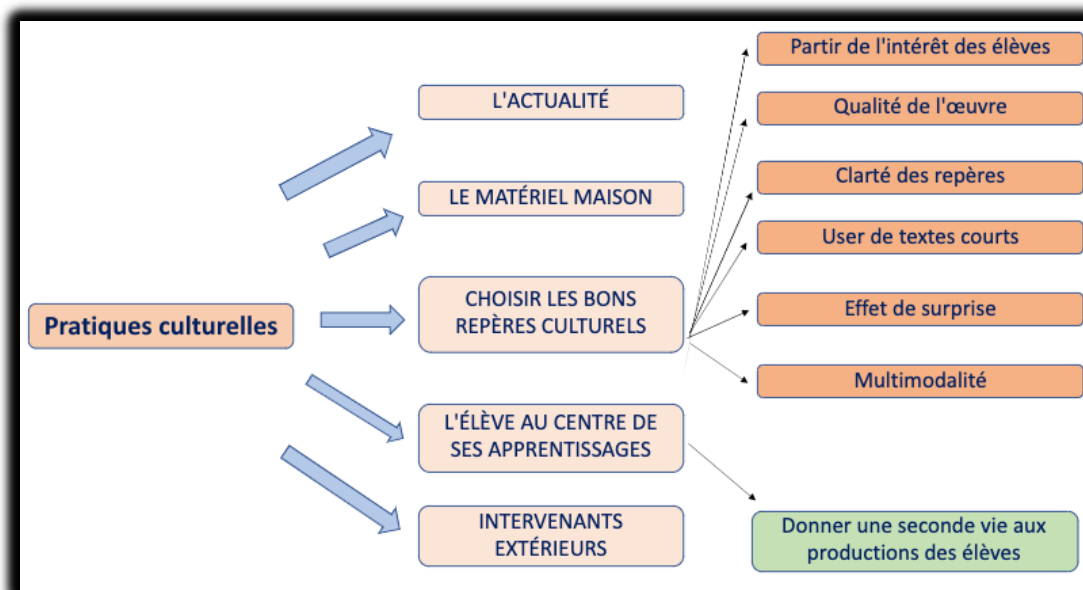


Figure 4 – Les principales pratiques déclarées pour intégrer la culture en classe de français

### 4.3.1 *L'actualité*

Il s'agit ici d'un mot étiquette qui est revenu plus d'une dizaine de fois dans les réponses de mes intervenants et forme un thème prépondérant au sein de mon corpus. En effet, le recours aux sujets d'actualité est un thème central au cœur des pratiques des répondants approchés pour cette recherche. À ce sujet, l'enseignant de Mascouche affirme avoir recours à l'actualité dans une visée avouée de réduire le fossé générationnel entre ses élèves et lui : l'objectif est d'accroître leur bagage de repères culturels. Toujours dans une perspective d'ouverture sur le monde, rester à l'affût des opportunités culturelles qui nous entourent implique forcément de garder l'œil ouvert sur ce qui se passe autour de nous dans la vie de tous les jours : « Être à l'affût des opportunités culturelles autour de nous, dans le monde qui nous entoure, à travers l'actualité, la culture qu'on consomme, il y a une piste-là à utiliser qui pourrait leur montrer quelque chose sous un autre angle, différemment, pour exploiter une notion plutôt qu'une autre. » C'est d'ailleurs selon lui une pratique qui contribuerait grandement à faire de sa classe une classe dite « très » culturelle. Concrètement, cela se répercute surtout au deuxième cycle lorsqu'il aborde le texte argumentatif, d'autant plus que notre enseignante du réseau privé l'illustre avec justesse lorsqu'elle mentionne que son objectif est « [...] que tu te bâtisses des repères culturels pour l'examen ministériel qui s'en vient. »

Ensuite, avoir recours à l'actualité tend également à un autre objectif : rendre pertinents les contenus vus en classe. En effet, il serait selon les répondants plus signifiant pour les élèves de lier un objet culturel travaillé en classe avec un fait d'actualité. Notre enseignante du réseau privé à ce sujet mentionnait : « Je rattache les lectures beaucoup à l'actualité, à la pertinence de pourquoi on lit encore ce livre aujourd'hui. Pourquoi c'est un classique? En quoi il résonne encore aujourd'hui ? » Cela contribuerait par le fait même à contextualiser une œuvre en la comparant à ce qui se produit dans notre monde contemporain. D'ailleurs, elle souligne que l'actualité peut influencer l'approche des contenus que l'on voit en classe et que nous sommes souvent forcés de nous adapter aux grands événements qui surviennent de façon imprévisible : « Il faut continuellement

revenir sur ce qu'on fait et des fois c'est l'actualité qui fait qu'on est bousculé. Nous, dans notre corpus, il y a beaucoup de mots en « N ». Je dirais qu'en 2018 on ne se préoccupait pas de ça beaucoup. Et là, oh ! Il faut réfléchir à ça, comment on se positionne et qu'est-ce qu'on fait avec ça [en classe]. » Cela nous prouve qu'on ne peut pas, en tant qu'enseignant, continuellement présenter le même contenu aux élèves sans tenir compte de son contexte et que l'actualité joue un rôle central afin de se renouveler soi-même ainsi que son corpus en classe, et ce, toujours dans une visée d'accroître le bagage de repères culturels des élèves.

Enfin, deux des trois répondants ont explicitement mentionné qu'utiliser l'actualité est un excellent moyen d'intégrer la culture sur une base quotidienne dans la classe de français. À ce sujet, notre conseillère en culture-éducation me disait : « [...] pour l'introduction de mon cours, c'est souvent une période soit qu'on va parler d'un fait d'actualité, ça pourrait arriver que je parle justement, que je dialogue avec les élèves [...]. Une espèce d'entrée en matière orientée sur le dialogue où je prends le temps de brasser ces affaires-là. » Certes, cela servirait très bien d'amorce à une période d'enseignement, mais c'est aussi pour elle un excellent moyen d'informer la classe sur la vie culturelle en dehors des murs de l'école. Cela s'illustre notamment en faisant des annonces de spectacles à venir ou de tout autres événements culturels à proximité susceptibles d'intéresser les élèves. Pour toutes ces raisons, le recours à l'actualité est une pratique de premier ordre pour les participants à cette recherche.

#### 4.3.2 *Le matériel maison*

À travers les propos recueillis, il y a un thème qui s'est vite démarqué chez les répondants : l'importance d'user de sa créativité pour concevoir son propre matériel. Nous avons d'ailleurs déterminé que la créativité constitue un prérequis essentiel pour intégrer la culture en classe de français chez un enseignant. Il est donc immanquable qu'un enseignant compétent, dans ses pratiques, fasse preuve de créativité et qu'il mise principalement sur celle-ci dans l'élaboration des activités vécues et expérimentées par



ses élèves. C'est d'ailleurs une idée qui est partagée par notre enseignant de Mascouche lorsqu'on lui demande quelles sont les meilleures pratiques pour intégrer la culture dans les situations d'apprentissage : « Moi, je suis vraiment pour le matériel maison parce qu'il y a une obligation de savoir ce qu'on dit et de l'avoir appliqué, d'avoir expérimenté au lieu de répéter et de corriger ce qu'il y a comme piège qui vient avec. » Selon ses dires, créer son propre matériel aurait une incidence signifiante sur la dynamique de la classe et le degré de participation des élèves lui permettant d'atteindre ses objectifs de rehaussement culturel de ses élèves : « On ne nous donne pas assez la chance d'essayer des choses, mais quand tu tombes sur une cohorte qui te fait assez confiance et qui te dit : « Enveille, go ! On te suit ! On s'en fout, on te suit de toute façon. » C'est mes meilleures cohortes, c'est mes meilleures années. Je les amène beaucoup plus loin que les autres. » Il souligne d'ailleurs avec lucidité qu'il est impossible que chacun des groupes de chaque cohorte embarque avec lui avec enthousiasme dans toutes les activités qu'il crée, mais ceux qui le font et se prêtent au jeu démontrent un réel rehaussement culturel en comparaison avec d'autres groupes où le gâteau n'aurait pas levé.

Enfin, monter son propre matériel est pour nos répondants une obligation pour intégrer la culture tout en influençant grandement leurs pratiques enseignantes et, comme on l'a vu plus tôt, cela comporte des risques assumés, tout comme la nécessité absolue de le renouveler. En effet, toujours dans une optique de curiosité et d'ouverture à la culture, il s'agit d'un travail en perpétuelle évolution permettant de demeurer un passeur culturel efficace et de faire vivre la culture en classe de français. Notre enseignante de Québec mentionnait à ce sujet qu'il faut : « Consulter les activités, toujours rester à l'écoute de l'évolution des élèves, des changements dans la société, pis je dirais ne pas rester figée dans le temps. C'est un processus continu. »

#### *4.3.3 Choisir les bons repères culturels*

Pour choisir les bons repères culturels, les enseignants sondés disent user de divers moyens qui seront présentés dans ce qui suit.

#### *4.3.3.1 Partir des intérêts des élèves*

Si la curiosité est une attitude essentielle pour faire vivre la culture en tant qu'enseignant, comment cela se reflète-t-il concrètement dans les pratiques des enseignants interviewés ? Un premier indice se trouve dans le moyen employé afin de partir de ce que les élèves ont déjà comme intérêts et de ce qu'ils connaissent déjà. Notre enseignante de Québec à ce sujet mentionnait : « Je dirais que je m'inspire beaucoup des intérêts des élèves. [...] J'essaie de faire un pont entre l'intérêt de l'élève et ensuite faire un lien avec le savoir disciplinaire, mais aller plus loin, dépasser l'intérêt de l'élève pour l'amener plus loin. » Partir de leurs intérêts est une pratique qui est également partagée et mise en œuvre par notre intervenante du réseau privé : « Ce n'est pas parce que tu n'as pas lu tant de romans que tu ne connais rien. Peut-être que ce que tu connais c'est qu'une affaire, c'est très monomaniaque, mais tu connais ça bien. Parfois ça nous permet aussi de mieux les connaître, de nous permettre de les ouvrir à autre chose. » On remarque ici que les pratiques culturelles s'ancrent dans le connu des élèves : il sert de point de départ pour les amener ailleurs et cela influencera le choix des repères culturels à exploiter en classe par ces enseignantes.

Ensuite, j'ai relevé à ce propos une opposition conceptuelle entre notre enseignant de Mascouche et les deux autres intervenantes. Cette volonté de partir des intérêts et du connu des élèves semble évacuée par ce dernier en ce qui a trait au choix des repères culturels : « Est-ce que ça va les intéresser ? Ça n'a pas besoin de partir du connu. Souvent on tombe dans le mythe qu'il faut partir de ce que l'élève connaît, oui, mais il ne connaît pas grand-chose. On va tourner en rond si on ne s'en tient qu'à ce qu'il connaît. » Je ne veux pas dire ici que cet intervenant n'utilise jamais en classe les intérêts ou les connaissances préalables de ses élèves, ce qui serait une présomption et fort probablement inexact de ma part. Cependant, je crois que son affirmation prend origine dans sa conception même de la culture et de son rôle à jouer en classe de français : « Pour moi, la culture c'est plein de portes d'entrée pour stimuler la curiosité, l'intérêt et que l'élève apprenne à se découvrir des choses envers lesquelles il ne pensait avoir aucun intérêt pour.

Il en a, mais il ne le sait juste pas parce qu'il ne l'a pas encore expérimenté. » Bref, même s'il y a une certaine opposition en lien avec cet aspect de la pratique enseignante, les répondants se rejoignent dans les finalités du choix de leurs objets culturels en classe : amener les élèves ailleurs grâce à la sélection qu'ils font de repères culturels à exploiter en classe.

#### 4.3.3.2 *La qualité d'une œuvre*

Les répondants ont unanimement exprimé dans leur définition de ce qu'est la culture qu'on la retrouve partout : l'un d'entre eux ayant même affirmé qu'elle est *tout*, un autre la définissant comme « l'éveil à notre humanité ». Dans cet ordre d'idées, lorsque je les ai questionnés à savoir comment ils déterminaient la valeur d'une œuvre ou d'un élément culturel méritant d'être abordé en classe, le thème de la « qualité littéraire » est ressorti d'emblée chez deux de mes intervenants. L'enseignante du réseau privé mentionnait à ce sujet : « Il faut d'abord que ce soit bien écrit d'une part. J'essaie de choisir des œuvres où les élèves n'iront pas d'instinct. » Ensuite, les répondants ont à maintes reprises souligné que la diversification du corpus est essentielle. Cette même enseignante ajoutait : « J'essaie de faire un choix dans un corpus d'auteurs diversifiés : plus de filles, plus de gens de partout. Ça fait partie de mes préoccupations, avant, ça ne faisait pas partie de mes préoccupations, mais aujourd'hui c'est le cas. » Porter un regard pluriel sur le monde occupe aussi une grande place chez notre enseignante de la région de Québec, mais cette dernière explicite un critère de sélection, un préjugé selon elle, qui vient teinter le choix des œuvres et des textes utilisés en classe : aucune traduction d'un texte provenant d'une autre langue ne sera employée. Ici, c'est vraiment dans une visée de faire vivre la langue française dans toute sa richesse et sa pluralité : « Parce que la traduction d'une œuvre n'est pas l'accès à la langue française pour moi. C'est une vision personnelle, parce que certains diront : « Oui, mais il y a une bonne traduction, il y a un travail exemplaire. » Oui, Baudelaire a fait de belles traductions. Mon problème c'est que pour moi, en enseignement du français, on devrait utiliser des textes issus de la langue française et de la francophonie et des textes à registres langagiers différents pour montrer la variété, le vrai visage de la

langue française. » Il s'agit bel et bien d'un choix assumé de sa part qui est d'ailleurs très bien justifié et qui mérite réflexion. De plus, cette dernière mentionne l'importance d'aller chercher des textes variés sur le plan du registre langagier : « Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de faute, ce n'est pas parce que c'est écrit dans un français standard que le texte a plus de valeur qu'un autre texte qui pourrait être écrit en joul, être écrit dans une autre variété de français. Il n'y a pas d'élitisme et la question de la valeur me rend perplexe. » Cela dit, dans ces deux cas, la diversification du corpus et la qualité de l'écriture sont centrales dans le choix des objets culturels à exploiter en classe. Ce serait donc une recherche d'équilibre qui devrait s'opérer entre ces deux critères par l'enseignant qui se répercutera dans le choix des œuvres et des repères à exploiter.

#### 4.3.3.3 *La clarté des repères culturels*

Toujours en ce qui a trait au choix des repères culturels à exploiter en classe et des textes en lien avec celui-ci, notre enseignant de Mascouche aborde un aspect qui mérite également de s'y attarder : la clarté du repère culturel. En fait, c'est davantage dans le but d'éviter les bris de compréhension initiaux : « Je me base beaucoup sur... amener l'élève sur le point de la compréhension, au niveau de l'analogie que je vais faire avec. Est-ce que c'est fort, est-ce que c'est pertinent ? Le lien est-il fort, est-il clair ? Est-ce qu'il peut porter à confusion ? Est-ce que je dois l'expliquer longuement ? » Ce qu'il exprime ici qui viendra influencer ses pratiques est de toujours garder en tête que certains élèves ont inévitablement un bagage culturel peu étoffé et qu'un repère pouvant nous sembler évident ne l'est peut-être pas nécessairement pour eux. À ce sujet, il donne un excellent exemple : « Tu pars de tellement loin. Il y a un roman que je leur fais lire qui s'appelle *Pourquoi j'ai mangé mon père*, qui est une espèce de parodie. J'ai arrêté de leur faire lire parce que les jeunes me demandaient : « C'est quoi ça un homme de Cro-Magnon ? C'est quoi ça un homme de Néandertal ? » Cet exemple démontre très bien que certains référents culturels inconnus des élèves sont directement la cause d'un bris de compréhension et, hypothétiquement, viendront jouer sur leur compréhension d'un texte en ne saisissant pas les références. Cela dit, je ne crois pas qu'il nous dise d'abandonner trop vite comme cet

exemple pourrait nous le faire croire, mais bien de garder à l'esprit les efforts et le temps requis pour donner les bases nécessaires afin que les élèves puissent bien saisir les référents et les repères culturels que nous serions tentés d'utiliser. En effet, il serait peu judicieux de passer deux périodes complètes à faire un cours d'histoire pour que les élèves puissent saisir un simple repère culturel ponctuel dans un texte sans que celui-ci soit récurrent ou obligatoire pour sa compréhension de l'œuvre. On pourrait faire une analogie ici avec le fait de conter une blague : si nous sommes obligés d'expliquer une blague, c'est que celle-ci ne fonctionne pas. Le même phénomène se produirait avec le choix des repères culturels à exploiter et des objets culturels qu'on propose aux élèves. Une réflexion à ce titre devrait être faite par un enseignant de français compétent et devrait se refléter dans ses pratiques.

#### 4.3.3.4 *User de textes courts*

Les répondants, à travers leurs réponses, démontrent qu'ils accordent une grande place à la brièveté des extraits vus en classe. Notre enseignant de Mascouche le démontre très bien lorsqu'il parle de ses élèves comme des « mutants post-covid ». Ces derniers, après deux ans de pandémie, répondent selon lui mieux à de courts extraits : « La concentration a fondu comme de la neige au soleil. Des capsules [vidéo] de trois ou quatre minutes au maximum. » Ensuite, notre enseignante du réseau privé l'exprime quant à elle très bien lorsque vient le temps de présenter des lectures plus ardues aux élèves : « [...] c'était un roman du terroir, mais maintenant on le voit en extraits. Les élèves ne se tapent plus *Menaud, maître draveur* ! Un extrait et c'est compris ! » On remarque ici que le recours à l'extrait sert dans leurs pratiques à éviter le désintéressement des élèves sans gommer des éléments de culture jugés importants. Ensuite, privilégier de courts extraits se reflète également dans les pratiques de notre enseignante de Québec dans son usage qu'elle fait en classe de la chanson : « [...] j'aime beaucoup travailler avec la chanson, parce que j'ai un intérêt pour la chanson. C'est un texte bref, ça peut être très intéressant. La chanson, elle, quand on fait un projet en secondaire 4, qu'on travaille l'argumentaire, je peux très bien avoir un texte un peu plus populaire et un autre un peu plus littéraire qui abordent la

même thématique et on fait dialoguer tous ces textes-là ensemble. » L'utilisation de la chanson, de la même façon qu'un court extrait chez les deux autres répondants, s'avère être une source intarissable d'objets culturels pouvant être mis en relation avec d'autres dans le but d'introduire les élèves aux notions prévues au programme de formation.

#### 4.3.3.5 *L'effet de surprise*

Afin de piquer la curiosité des élèves, les répondants misent sur l'effet de surprise dans leurs pratiques lorsque vient le temps d'aborder un objet culturel. Par exemple, notre conseillère en culture-éducation affirmait : « Alors, je vais toujours penser à différents *twists* pour piquer leur curiosité, captiver leur intérêt. C'est vraiment important pour moi et l'élève est au centre de ça. Je pars d'eux et après ça je vais chercher mes stratégies de passeur culturel pour les amener vers une culture plus élargie. » Piquer la curiosité par tous les moyens possibles fait consensus chez les répondants. Les élèves doivent être déstabilisés parfois et l'effet de surprise, le choc, semble être un excellent moyen d'aborder un projet. Notre enseignant de Mascouche s'en sert fréquemment à travers son usage de capsules vidéo : « Ils ne s'attendent pas à ça [extraits de documentaire]. Tu viens de me montrer quelque chose que je n'ai jamais vu, c'est quoi ça ? À partir de là, c'est là que la curiosité arrive, il y a de l'intérêt. » De plus, à travers les propos des répondants, on discerne d'ailleurs que l'intertextualité est un excellent moyen de créer un effet de surprise. Les élèves ne savent souvent pas quels sont le ou les liens que nous ferons entre les textes et la prémisse de départ peut également servir de fausses pistes. Rester sur le qui-vive et ne pas savoir où on se dirige permettrait de garder les élèves investis et attentifs, à condition bien sûr qu'une relation de confiance le permettant soit instaurée au sein du groupe.

#### 4.3.3.6 *La multimodalité*

L'intertextualité est commune en classe de français. En effet, mettre en relation différents textes n'est pas une pratique qui sort de l'ordinaire, loin de là. Il en va de même pour l'intermédialité, soit la présence de plusieurs éléments se rapportant à divers médias

(ou médiums) que l'on peut retrouver au sein d'une même œuvre. Cependant, ce qui ressort des propos des répondants en ce qui a trait au choix des objets culturels à exploiter en classe est plus de l'ordre de la multimodalité (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012), celle-ci se caractérisant par une lecture et relecture d'un objet culturel selon différents modes sémiotiques permettant une évolution de ce dernier dans ses représentations à travers une utilisation combinée de plusieurs modes de communication, qu'ils soient oraux, écrits, visuels, iconographiques ou sonores. Dans les témoignages recueillis, les interviewés expliquent avoir recours à différents médiums qu'ils mettent en relation ; ils font dialoguer différentes œuvres d'art avec les textes à l'étude. Par exemple, l'enseignant de Mascouche évoque à plusieurs reprises son utilisation pédagogique de la photographie : « Des élèves avaient pris des photos et ils avaient écrit un conte inspiré de [celui-ci]. » L'enseignante du réseau privé, quant à elle, l'emploie en début d'année dans le but de mieux connaître les compétences de scripteur de ses élèves avec une sortie à l'exposition World Press : « Souvent quand on part de quelque chose de concret [pour susciter l'investissement des élèves], si on fait un projet à partir d'une pièce de théâtre qu'on est allé voir. Comme on va voir une expo photo au centre-ville, le World Press, mais ils choisissent une photo et ils doivent m'écrire un texte là-dessus. C'est mon premier projet de l'année en septembre. Ils peuvent faire du narratif et ça me permet de les connaître comme scripteur, c'est ça mon objectif. » L'enseignante de Québec, elle, faisait de son côté référence à l'utilisation d'œuvres d'art afin de créer du discours chez ses élèves. De plus, la multimodalité va beaucoup plus loin chez notre enseignant de Mascouche. En effet, lorsqu'il travaille le reportage de guerre avec ses élèves, il mentionne : « Je donne des cartes, je donne des lettres, pas que du texte et des mots, un peu de tout pour aller ailleurs, nourrir différemment. » Chez nos participants, un objet, peu importe le médium, devient une opportunité d'expression et de mise en relation avec le monde, en plus d'être une source infinie de récits narratifs attendant à être couché sur papier ou transmis oralement. C'est précisément à ce niveau que j'y vois la multimodalité. Cela montre une réelle volonté de sortir des sentiers battus en utilisant autre chose que du texte littéraire et l'utilisation

d'objets culturels sous différentes formes est commune dans les pratiques déclarées des répondants.

De plus, notre enseignante de Québec l'illustre très bien parce que le choix des objets culturels est en lien direct avec une volonté de découvrir par soi-même une œuvre tout en étant une occasion de s'exprimer au sujet de celle-ci : « J'aime beaucoup amener les élèves à rédiger des textes descriptifs en utilisant des œuvres d'art. On décrit ce qu'on voit, on décrit l'œuvre, on explore des choses avec ça et ça marche généralement bien lorsque je prends des œuvres d'art qui ont une histoire un peu particulière, qui présente un personnage intéressant, le sujet étant lui-même captivant. » On remarquera ici l'importance de lier des objets culturels avec la vision du monde propre à l'élève à travers l'expérimentation en ayant recours à la multimodalité. Chaque nouveau contact permet de créer un sens nouveau dans l'esprit des élèves.

Enfin, l'utilisation de ressources numériques a été mentionnée par deux répondants comme étant un facteur influent de la réceptivité des élèves face aux propositions culturelles présentées : « C'est souvent [l'approche culturelle] dans mes ressources pédagogiques et numériques. Je vais chercher souvent dans EducArt. Cette plateforme créée par le Musée des beaux-arts de Montréal donne accès à une panoplie de formes d'art avec des explications, des pistes de réflexion et des thématiques différentes. » À ce titre, notre conseillère chez Culture-éducation évoque le rôle que le choix du médium dans son offre culturelle joue en classe : « [...] si j'utilise le numérique et que là ça devient interactif et que j'appuie sur l'œuvre, je pense que le numérique peut aider à rendre [intéressants] certains types d'objets culturels, comme des œuvres d'art, etc. Ça peut aider aussi. Le numérique, je l'utilise quand même beaucoup. Pour vrai, le média qu'on utilise, la feuille de papier, la projection vidéo, elle a une influence [sur la réceptivité des élèves aux éléments de culture proposés]. » En somme, cela démontre que les pratiques culturelles doivent sortir du texte en papier et aller puiser dans différents médiums et œuvres d'art



pour faire vivre pleinement l'approche culturelle en classe. Leur mise en relation en entretenant un dialogue serait donc une pratique gagnante pour ces enseignants.

#### 4.3.4 *L'élève au centre des apprentissages*

Notre enseignant de Mascouche relate très bien l'importance de laisser une grande place à l'expérience, thème lui étant cher, lorsqu'il partage une anecdote concernant sa propre fille. Cette dernière devait faire des pages et des pages d'exercices grammaticaux pendant un weekend : « Qu'est-ce qu'elle apprend ? Elle ne vit rien ! C'est des choses comme ça où je me dis : qu'est-ce qui est signifiant ? Dans le relationnel, tu as l'expérience, le vécu et c'est pour combler tout ce que les réseaux sociaux ont détruit, le téléphone, tout ça, pendant la COVID. Regarde-moi, parle-moi, échange, réfléchis. C'est ça qui construit les gens. » Dans la même veine, l'enseignante du réseau privé travaille la prise de parole chez ses élèves dans le même sens en laissant une grande place à l'expression, à l'émotivité : « Quand on implique leur ressenti, je trouve que c'est des projets dont ils vont se souvenir. Ils doivent aussi se documenter sur leur sujet, ils ne peuvent pas dire n'importe quoi. Hey ! Tu me dis que tu es contre la pollution, mais encore ? Choisis un aspect plus précis et va à fond là-dedans. » Cela tend à démontrer que laisser grande place à l'expression de la subjectivité des élèves joue un rôle central dans les pratiques culturelles des interviewés, comme l'évoque notre enseignant de Mascouche : « La dimension culturelle pour moi, c'est aussi faire appel à l'intelligence émotionnelle, on est très fort là-dessus. Mais pour un élève, lorsqu'il termine son secondaire, il me dit : « voici le souvenir que j'ai, l'impression que j'ai gardée. » Donc, quand on peut jouer au niveau émotionnel avec des souvenirs positifs, des souvenirs forts, des traces, ça nous forme, ça nous permet de savoir un peu plus qui on est parce qu'il y a des choses qui nous ont touchés. » En somme, les projets vécus par les élèves ont une incidence manifeste sur leur engagement parce qu'ils expérimentent. En d'autres mots, ils ne travaillent pas que pour travailler.

Mettre l'élève au centre de ses apprentissages est, on s'en rend de plus en plus compte, un thème fort se dégageant des propos recueillis et est central dans les pratiques

culturelles des interviewés. Cela passe dans un premier temps dans le choix des sujets étant abordés en classe. Notre enseignant de Mascouche l'exprime très bien avec un exemple issu de sa pratique : « Moi, je me rappelle quand j'étais avec des professeurs et qu'on montait du matériel de fin d'année. Une année, des professeurs se battaient avec moi parce qu'ils voulaient absolument que l'examen se fasse sur les OGM et je répondais : « un ado mange du McDo ! Il n'en a rien à cirer des OGM ! » Comme là, on sort un examen de secondaire 4 en texte argumentatif sur le bonheur. C'est quoi ? Moi, je suis contre ça le bonheur ? C'est quoi ces thèmes-là ? » Cela démontre l'importance dans ses pratiques culturelles d'avoir une réflexion sur la façon de toucher les élèves pour que les contenus restent pertinents pour eux. De plus, notre enseignante de Québec l'illustre très bien avec la manière dont elle s'enquiert des goûts de ses élèves : « [...] j'étais dans une classe avec des élèves qui avait un grand intérêt pour le jeu vidéo. J'ai donc fait des recherches sur le jeu vidéo, comment on structure un jeu vidéo, il y avait des phases qui sont correspondantes au schéma narratif traditionnel. Alors, ce qu'on a fait c'est que [...] j'ai pris le repère culturel *jeu vidéo*, mais j'ai pris aussi le repère culturel *contes et légendes*... » Il paraît évident que cette pratique suscite l'engagement des élèves, outre le fait qu'il corresponde à leurs champs d'intérêt. S'ils n'avaient pas exprimé leurs goûts, jamais dans ses pratiques cette enseignante n'aurait abordé la notion de cette manière, prouvant que l'expression de la subjectivité propre aux élèves contribue à les mettre au centre de leurs apprentissages.

Ensuite, mettre l'élève en action en permettant, à travers l'expérimentation, une libre expression est au cœur des pratiques des répondants. Par exemple, l'enseignante du réseau privé nous montre à quel point l'expression de soi est au cœur de ses projets mettant les élèves au centre de leurs apprentissages. Lorsqu'on lui demande quelles sont les meilleures pratiques pour intégrer la culture aux situations d'apprentissage, elle a répondu d'emblée : « Les mettre au centre de la « patente ». Si je prends un projet à l'école qui marche du feu de Dieu, c'est le slam. Là, on écoute des slams, on en regarde, mais quand je leur dis qu'ils vont en faire un, ça leur scie les jambes. » On a ici une pratique avec un

fort potentiel culturel du fait que dans un premier temps on étudie des productions culturelles pour ensuite réinvestir les connaissances afin d'en créer une de toutes pièces ; le moteur au cœur de cette pratique demeure la prise de parole des élèves et l'expression de leur subjectivité. Parallèlement, cette intervenante met beaucoup l'accent sur l'interprétation de ses élèves : « Si on va dans l'interprétation, on va le voir que tu as compris. » Cela montre encore une fois la place qu'occupe la voix des élèves et de l'expression de leur subjectivité dans ses pratiques, allant jusqu'à teinter ses évaluations.

#### *4.3.4.1 Donner une seconde vie aux productions des élèves*

Pour ces enseignants, donner une seconde vie aux productions de leurs élèves, c'est leur donner une vie en dehors de la classe, mais tout en étant au centre de leurs apprentissages. Cela est bien illustré par l'enseignante du réseau privé lorsqu'elle « [...] fait une « veillée des mots dits ». C'est une soirée où les meilleurs projets qu'on a faits en oral dans tous les niveaux viennent présenter et à chaque année ça fonctionne bien. » Encore une fois ici, on fait appel à leur subjectivité, leur émotivité pour articuler un projet qui sort du cadre scolaire tout en expérimentant. Elle fournit un autre excellent exemple de cette pratique avec un projet d'écriture dans lequel elle leur a « [...] demandé d'écrire un texte sur la gratitude. Ils devaient remercier quelqu'un de leur parcours jusqu'à 16-17 ans. Qui tu voudrais remercier que tu n'as jamais pris le temps de remercier ? Il y en a plusieurs qui l'ont partagé avec la personne. Ça a créé de super beaux moments. » Il est clair ici pour les enseignants qu'il s'agit d'une pratique qui contribuerait à l'investissement des élèves et en fera une expérience significative pour eux, ce qu'on retrouve également dans leur utilisation en classe du slam ou de la poésie, qui viendra de leurs tripes et sortira de la sphère scolaire. Enfin, notre enseignante de Québec résume très bien en quoi cette pratique culturelle suscite une forme d'engouement et d'investissement de la part des élèves : « C'est vraiment celles [les activités d'apprentissage] où à la fin il va y avoir une intervention dans la communauté où qu'il va y avoir une présentation. [...] Quand on leur donne une seconde vie. Ok, on va faire un recueil, une vidéo diffusée à tel endroit. On participe à la vie culturelle, finalement. Pour moi, les plus belles choses que j'ai vues c'est

dans ces contextes-là. » Encore ici, on remarque que les élèves ont la chance d'agrémenter la vie culturelle de leur communauté à travers un projet scolaire en lui donnant une seconde vie, mais avant tout en s'exprimant et en laissant libre cours à leur créativité, à leur sensibilité. Il est important de souligner que les productions des élèves permettent de rehausser la vie culturelle en dehors des murs de l'école à travers des projets où ils se seront exprimés dans lesquels ils auront été au centre de leurs apprentissages.

#### 4.3.5 *Le recours aux intervenants extérieurs*

S'il y a un thème qui a ponctué les échanges avec nos trois intervenants, c'est bel et bien de faire appel à des conférenciers. Il s'agit d'une pratique dont on m'a donné de nombreux exemples démontrant que cela est significatif pour les élèves parce qu'ils peuvent faire un lien entre les contenus qu'ils voient en classe et le monde extérieur. Par exemple, l'enseignante de Québec me confiait que « [...] dans le cadre d'une situation d'apprentissage, si possible inviter quelqu'un pour venir enrichir la réflexion, que ce soit un artiste ou une personne qui fait le travail dont on parle. Si je suis au deuxième cycle, par exemple, il serait intéressant d'avoir un journaliste qui vient parler de c'est quoi écrire un texte d'opinion. Ça peut toujours donner du sens et montrer aux élèves que ça sort de la classe. » Cet exemple montre que les rencontres permettent aux élèves de contextualiser objectivement le contenu vu en classe afin de le rendre signifiant, mais surtout pertinent. À ce sujet, l'enseignante du réseau privé me confirmait : « On a toujours un artiste invité, soit un musicien, un chanteur ou un auteur-compositeur-interprète ou un slameur. Il vient jaser avec des élèves, ça donne du sens. »

De plus, l'enseignant de Mascouche pousse la chose un peu plus loin en allant jusqu'à se servir de nombreux intervenants et conférenciers pour créer un dialogue entre eux, les élèves et les objets culturels : « J'aime prendre plusieurs médiateurs. Par exemple, je fais venir un monsieur qui va leur donner une formation en peinture, comme en photographie, et après on va au Centre d'art à Repentigny où là ils vont avoir une autre présentation avec une autre médiation, mais le terrain est préparé. » On remarquera que la

réflexion des élèves est évolutive par leur contact avec différents intervenants ayant une pratique culturelle bien à eux.

En somme, l'analyse de mon corpus, tel qu'en rendent compte les résultats de ce chapitre, aura permis de diriger l'éclairage sur plusieurs prérequis au niveau de la compétence d'un enseignant contribuant à faire de lui bon passeur culturel et, par conséquent, fera de lui une personne beaucoup plus apte à rehausser culturellement ses élèves à travers l'enseignement qu'il dispense. Comme on peut le voir dans le schéma ci-joint, ceux-ci façonneront l'enseignant dans son approche de la culture en classe de français. Ce faisant, les attitudes détaillées précédemment, tel un prisme, influenceront d'une manière certaine les pratiques culturelles de celui-ci. Sans ces attitudes et prérequis, les pratiques en découlant ne sauraient rehausser que de façon circonstancielle la culture des élèves. Le prochain chapitre mettra donc en relief comment ces prérequis et attitudes, à travers les pratiques susmentionnées, mettent en œuvre la médiation culturelle.

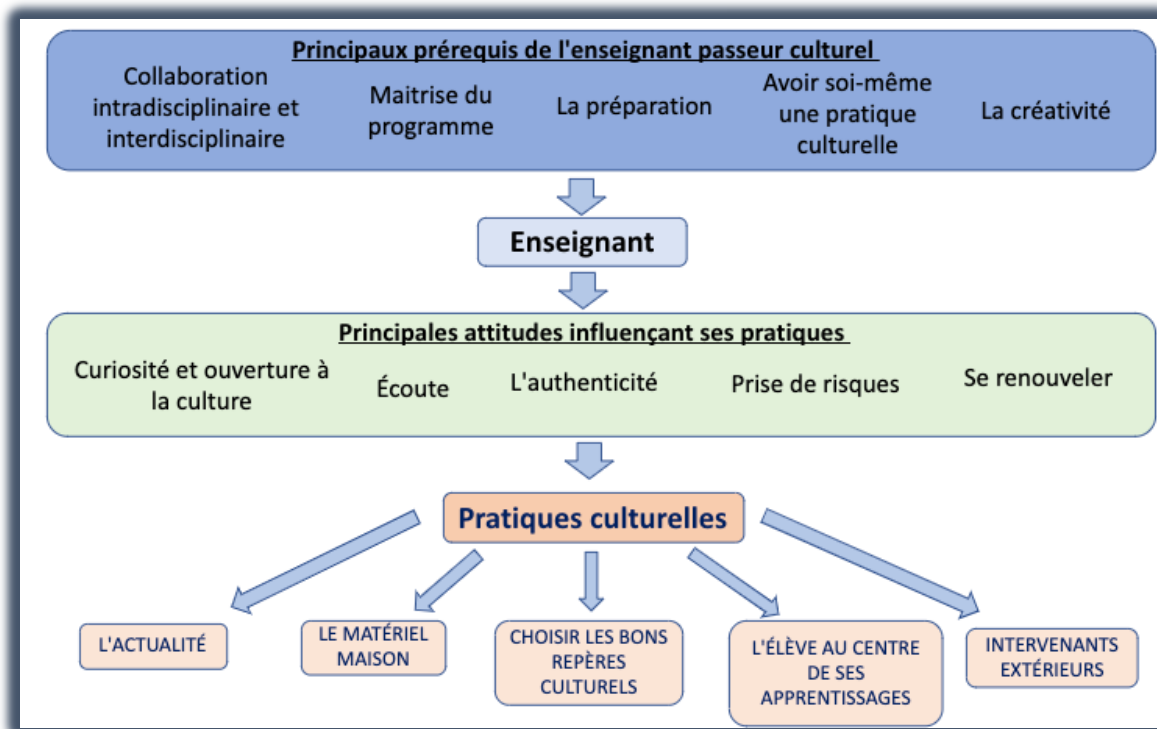


Figure 5 – Mise en relation des prérequis influençant la compétence de l'enseignant interviewé et des attitudes teintant ses pratiques culturelles

## CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET CONCLUSION

M'adresser à des enseignants réputés être reconnus pour leur excellence m'aura permis de faire ressortir des pratiques évocatrices de la place centrale qu'occupe la culture dans leur classe de français, ce qui vient répondre à une partie de ma question de recherche en lien avec les pratiques de médiation culturelle efficaces. Cependant, la seconde partie de ma problématique n'a toujours pas été répondue, c'est-à-dire quelles sont les pratiques qui sont de l'ordre de la médiation ? Rappelons que la médiation se définit comme étant l'action d'un médiateur visant à se faire l'intermédiaire entre un sujet et une proposition. Ce chapitre proposera donc trois principales positions mettant la posture de médiateur culturel au centre des pratiques mises de l'avant par les participants.

Le schéma ci-joint illustre ma représentation de la réactualisation du savoir chez l'élève façonné par la médiation culturelle de l'enseignant. À mes yeux, les attitudes précédemment détaillées jouent un rôle fondamental puisqu'elles exercent une influence directe sur la forme et l'exploitation même d'une pratique culturelle en classe, qui à son tour aura des conséquences directes sur la construction du savoir dans l'esprit de l'élève.

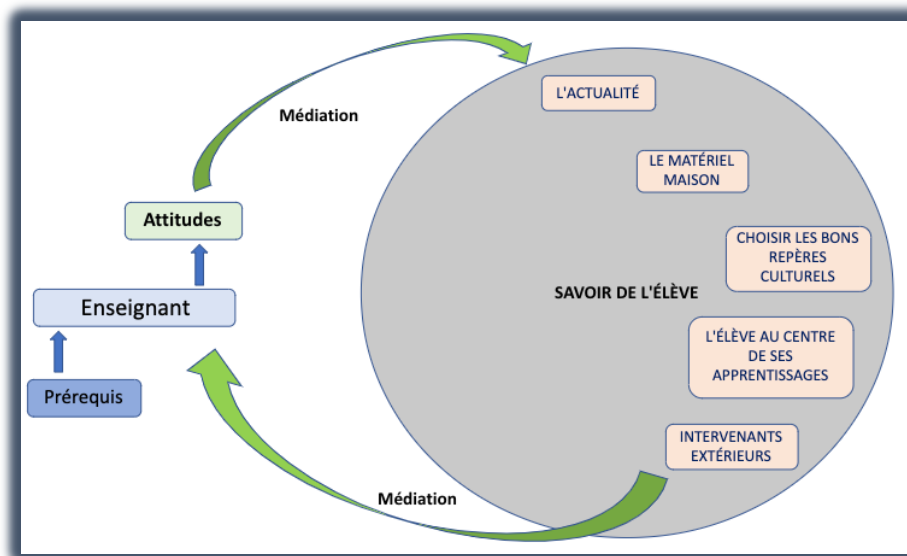


Figure 6 – La réactualisation du savoir chez l'élève dans le cadre d'une médiation culturelle par l'enseignant

### **5.1 Partir de la culture première des élèves pour les amener à la culture seconde**

L'école est en soi un lieu de proximité où une grande place est laissée à l'expression des élèves. De plus, on ne peut pas leur faire découvrir des objets culturels par le seul fait de leur présenter : « voilà une œuvre littéraire intéressante, voici un événement historique marquant ! » Comme j'ai pu le remarquer dans les propos recueillis et dans les pratiques culturelles des participants, il est important pour qu'une médiation soit réussie de l'ancrer dans l'environnement familier de l'élève dans le but de l'amener plus loin dans la construction de sens. En effet, comme nous l'avons vu avec Bruner (1991), la culture première des élèves exerce inexorablement une influence sur la seconde. Par conséquent, il est très à propos de se servir, comme point de départ à l'introduction d'un objet culturel, d'un repère connu par les élèves, ou du moins leur donner les assises minimales leur permettant de comprendre ledit objet culturel, et ce, afin d'éviter tout bris de compréhension initial, sans oublier de réfléchir aux efforts et au temps que nous devons y consacrer comme notre enseignant de Mascouche le soulignait si judicieusement. En effet, tenir compte des connaissances préalables de l'élève exerce évidemment une grande influence sur le choix des repères culturels à aborder en classe, chose claire qui avait été promue par Jean-Michel Zakhartchouk (1999) dans la posture de passeur culturel qu'il a détaillé et de la valeur que l'on accorde aux œuvres à exploiter en classe. Cela passe avant tout pour moi par un travail de contextualisation qui me ramène à l'expérience personnelle relatée dans l'introduction du présent essai. À mes yeux, le rôle de médiateur culturel se retrouve tel que présenté dans le référentiel des compétences (MÉQ, 2020), c'est-à-dire agir comme intermédiaire entre les élèves et le savoir devant être construit, tout en mettant la table convenablement pour favoriser l'appréciation des élèves. À cette fin, il est de la responsabilité du médiateur culturel compétent de trouver les meilleures dispositions pour présenter les œuvres afin de les introduire à ceux-ci. Cette posture de médiateur culturel est très bien démontrée avec l'exemple de l'emploi du jeu vidéo par notre répondante de Québec. De plus, on peut manifestement faire un lien ici avec la troisième condition de Chini (2001) qui est de partir des représentations initiales des apprenants pour faire émerger les savoirs pour qu'une médiation cognitive soit réussie entre un enseignant et un

apprenant. Bref, c'est du travail à abattre en amont par le médiateur culturel afin d'emmener les élèves vers un élément de culture précis.

À ce sujet, revenons aux concepts de culture première et seconde. Un des éléments centraux pour que la médiation culturelle s'opère se trouve précisément dans le choix des repères culturels à employer en classe, parce que comme l'on a pu le voir avec Zakhartchouk (1999), ainsi qu'avec Charlot (1997) dans notre rapport à la culture et au savoir, partir du connu et du familier de l'élève est une porte d'entrée vers la culture seconde. Notre enseignante du réseau privé le démontre à merveille lorsqu'elle part des lectures personnelles de ses élèves pour les rediriger vers d'autres œuvres où ils n'iraient pas d'instinct. C'est d'ailleurs ici que les attitudes d'écoute et de curiosité habitées par les répondants viennent dicter l'action de cette enseignante et c'est quelque chose dont je dois m'inspirer davantage dans ma propre pratique. Anecdotiquement, ça me rappelle une élève qui me confiait avoir développé une pratique de lectrice qu'elle ne se connaissait pas à la suite d'une lecture obligatoire d'un roman que je lui avais sommé de lire. C'est précisément ça, à mes yeux, être un médiateur de culture : aller chercher les élèves pour les amener ailleurs. À ce titre, avoir soi-même une pratique culturelle riche permettrait de faire un pont entre la culture première de l'élève et la seconde, chose qui est écrite noir sur blanc dans les prescriptions ministérielles au sujet de l'intégration de l'approche culturelle en classe (MÉQ, 2003).

## **5.2 Le rôle des interactions**

Favoriser le dialogue et les interactions me semble fondamental pour adopter une posture de médiateur culturel. Ceux-ci sont centraux dans les pratiques culturelles des répondants et cela transparait tout au long des résultats de ma recherche. Que ce soit de s'enquérir des goûts de ses élèves comme le faisaient les répondantes du réseau privé et de Québec, ou de la place centrale qu'occupe le dialogue dans la classe de notre enseignant de Mascouche, la construction du savoir issu de la pensée socioconstructiviste de Vygotsky et, par la suite, de Bruner nous le démontrent : sans dialogue, il est impossible



d'amener les élèves à un niveau supérieur. Adopter une posture de médiateur culturel reviendrait ici à s'assurer d'entretenir le dialogue avec ses élèves, parce que le dialogue et le contact avec son entourage, tout comme d'assurer un dialogue entre eux et les objets culturels à l'étude, permettront à leur pensée d'évoluer, d'être en constante mutation dans la construction de sens. Cela amène la très juste question d'aller au-delà que de simplement se voir comme un guide, et de porter notre réflexion en tant qu'enseignant sur comment nous pouvons être un acteur de médiation. La meilleure façon de l'illustrer demeure l'exemple de la mise en relation de différents conférenciers par notre enseignant de Mascouche : chaque rencontre, chaque nouvelle interaction avec un intervenant différent est venue jeter un nouvel éclairage sur l'objet culturel travaillé par les élèves. On ne pourrait trouver un exemple aussi démonstratif de médiation culturelle que dans les contacts entre les élèves et une proposition artistique ou culturelle tel que cet enseignant le fait. D'ailleurs, cela nous ramène au concept de réactualisation constante des savoirs de l'apprenant que Chini (2001) a développé en ce qui concerne le travail de médiation devant être mis en œuvre par un enseignant. En somme, la réactualisation du savoir est à mes yeux essentielle et ne sera possible que grâce aux interactions vécues en classe par les élèves et par l'accompagnement de l'enseignant en adoptant la posture de médiateur culturel. D'ailleurs, l'intertextualité et la multimodalité demeurent des pratiques de choix à mettre en œuvre, puisqu'elles mettent la table pour qu'un dialogue s'instaure entre différents objets de culture, mais aussi dans la création de discours qui dépassent le cadre du médium choisi. Comme un enseignant interrogé me soulignait, une fois le choix des objets culturels fait, c'est dans l'interaction entre ceux-ci et les élèves que réside la matière première du travail de l'élève, mais aussi l'essentiel du travail de l'enseignant ; l'enseignant aura accompli son rôle de médiateur en se faisant l'intermédiaire entre l'élève et une proposition culturelle qu'il s'appropriera et la travaillera sur le plan personnel. Sur ce point, je devrai assurément prendre plus de risques dans ma pratique en créant davantage de contacts entre des œuvres de différents médiums et aller plus loin que la simple intertextualité, soit stimuler davantage les interactions entre les objets culturels que

je propose à mes élèves pour qu'un réel dialogue s'opère entre les objets et eux, mais aussi dans la création de discours issus d'un objet culturel précis.

### **5.3 Faire vivre des expériences**

Mettre en place tous les éléments pour que les élèves puissent être en mesure de découvrir par eux-mêmes des éléments intrinsèques à une proposition culturelle me semble être un terreau fertile pour accomplir une médiation culturelle en classe de français. En effet, cet aspect est central à la posture même de médiateur, ce dernier servant d'accompagnateur des apprentissages et de guide, comme on l'a vu précédemment avec la définition même du concept de médiation sociocognitive. Concrètement, cela est encore une fois très bien illustré par notre enseignant de Mascouche lorsqu'il mentionnait qu'il ne fallait en aucun cas donner tout cuit dans le bec des élèves et cela passait en grande partie par la liberté dont jouissent ses élèves au sein de ses projets déployés en classe. Un médiateur d'objets de culture compétent, dans sa posture, devrait être en mesure de donner les prérequis aux élèves en préparant le terrain pour qu'il y ait construction de sens dans leur esprit, tout en leur laissant la chance de comprendre et d'élaborer leurs propres démarches, incluant le fait qu'ils doivent prendre conscience de leurs propres limitations ou incompréhensions. C'est ici que la pédagogie de la découverte entre en ligne de compte, étant en lien direct avec la seconde condition de Chini (2001) qui est de découvrir par évaluation de ses propres démarches et aptitudes cognitives afin qu'une médiation sociocognitive soit réussie. Ici, je tiens à revenir sur l'attitude d'authenticité que l'on retrouvait chez notre enseignant de Mascouche lorsqu'il mentionnait que celle-ci instaurait un respect mutuel dans sa classe, ce qui avait un impact sur l'investissement de ses élèves face à une proposition culturelle ou une activité d'apprentissage à dimension culturelle ; il en est de leur investissement face aux propositions faites par l'enseignant. C'est alors que le travail d'accompagnement et de guide du médiateur culturel en serait un d'adaptation envers ses élèves et prendre des risques y joue pour beaucoup.

Ensuite, une médiation culturelle efficace doit à mes yeux favoriser l'autonomie des élèves, chose qui était d'ailleurs très importante pour notre enseignante du réseau privé. Encore ici, nous sommes dans une conception très socioconstructiviste de la pédagogie, mais les pratiques enseignantes des répondants nous démontrent néanmoins leur grande importance et cela occupe une place de choix dans leurs pratiques. En effet, lorsque l'élève est « au centre de la *patente* », il doit être en mesure, grâce à l'accompagnement de l'enseignant, de pouvoir avancer par lui-même dans ses projets. Cela revient à mes yeux aux prérequis de l'enseignant-médiateur (Laurent, 2008). En fait, le médiateur doit pouvoir offrir diverses façons de travailler aux élèves et des manières de mobiliser leurs connaissances dans lesquelles ils pourront se mouvoir, c'est-à-dire avancer en toute autonomie dans leur projet tout en étant à l'aise avec les procédés et opérations qu'on leur a proposés. Bref, on propose des objets culturels et certains élèves, comme le mentionnent les répondants, auront un bris de compréhension qu'ils devront exprimer afin que nous puissions, dans le cadre de notre médiation culturelle, corriger le tir, ce qui passe essentiellement par une attitude d'écoute. D'ailleurs, Chini (2001) rappelait à quel point la métacognition est essentielle pour que s'opère une médiation efficace. À ce sujet, je pense qu'une bonne maîtrise du programme ainsi qu'une bonne préparation tendront à cet objectif ; rappelons-nous que la médiation culturelle favorisera l'autonomie de l'élève lorsqu'il instaurera un dialogue entre les différents objets culturels proposés. Je pense que si les bases sont bien jetées, comme le mentionnait un des répondants, l'autonomie de l'élève sera adéquatement sollicitée et lui permettra de s'approprier les repères culturels et contribuera, notamment, à construire son identité et son savoir. À titre d'exemple, le recours à l'actualité pourrait le permettre dans de nombreux cas. L'enseignante du réseau privé l'a abordé lorsqu'elle obligeait ses élèves à rapporter des événements issus de l'actualité en classe : une de ses élèves a même recouru à un repère culturel provenant de ce travail dans son Épreuve ministérielle des mois plus tard.

## CONCLUSION

Lorsque j'ai commencé la réalisation de cet essai, je me suis rapidement intéressé au rôle de passeur culturel, ce dernier occupant une place d'importance dans *La formation à l'enseignement : les orientations – les compétences professionnelles* (2001). Cependant, la mise à jour du référentiel des compétences en 2020 m'a forcé à me pencher sur la posture de médiateur culturel. Pour être franc, je ne saisissais pas de prime abord en quoi consistait ce changement sur papier. Pire encore, je ne savais absolument pas ce qu'était un médiateur culturel et, comme on l'a vu, les prescriptions ministérielles n'offraient que très peu de pistes concrètes reflétant les manières d'adopter cette posture dans le cadre de mes fonctions. Ce travail m'a permis d'approfondir des pratiques visant à intégrer l'approche culturelle en classe de français et j'ai la conviction que le travail de recherche effectué dans le cadre de cet essai saura faire de moi un meilleur enseignant de français, voire une meilleure personne.

Qui plus est, le point de départ de cet essai était dans une visée de développement professionnel en lien avec ma question de recherche. Est-ce que je juge cet objectif atteint ? Je réponds à cette question par l'affirmative. En effet, je tenais à en apprendre plus sur les pratiques de médiation culturelle gagnantes dans le but de varier mes propres pratiques enseignantes. Les rencontres faites dans le cadre de ma recherche m'auront permis de dégager de nombreuses pistes qui me permettront de sortir de ma zone de confort en créant des activités d'apprentissages engageantes et stimulantes pour mes élèves, étant constamment à la recherche de moyens pour qu'ils soient investis et engagés dans leurs apprentissages. Les pratiques déclarées décrites au chapitre quatre sont effectivement une source d'inspiration pour la suite de mon parcours professionnel. En fait, j'ai été contraint de réfléchir à ma propre pratique et j'ai fait le constat que je ne faisais pas suffisamment appel à la multimodalité et à l'actualité, sans compter que je sous-estimais les effets positifs de donner une seconde vie aux productions des élèves au niveau de leur investissement et de leur engagement. D'ailleurs, ce que je croyais être de l'ordre de

l'intermédialité s'avérait davantage être de la multimodalité, chose qui m'était jusqu'à très récemment étrangère et qui méritera assurément que je m'y attarde de manière plus approfondie dans le futur. Ensuite, j'ai également pris conscience que je pourrais inclure davantage de rencontres significatives et de conférenciers dans le cadre de ma pratique professionnelle, en plus de laisser une plus grande place à l'interdisciplinarité dans le choix de mes repères culturels, chose qui n'était précédemment qu'à l'étape de projet dans ma pratique pour différentes raisons et contraintes. Enfin, laisser une plus grande place à la prise de parole des élèves devra guider mon enseignement de manière plus prononcée, bien que ce fût quelque chose que je faisais davantage en enseignant au second cycle et que je devrai adapter actuellement en enseignant majoritairement au premier cycle.

Ensuite, en ce qui concerne la posture de médiateur culturel, le chapitre cinq m'aura permis de définir de bons indices devant guider mon action en me permettant d'agir comme tel. La place du dialogue à ce niveau est centrale. M'intéresser à ce qui touche les élèves pour les amener ailleurs est un aspect sur lequel je dois dorénavant me pencher davantage, sans oublier de laisser une plus grande place à leur autonomie à travers les stratégies de lecture et d'écriture que je dois enseigner. Il en va de même pour ce qui est de démontrer que j'ai moi-même une pratique d'auteur et que je mets moi-même en pratique mes propres enseignements. Cependant, je me rends compte que la posture de médiateur culturel est quelque chose qui se travaillera petit à petit et qui tendra à évoluer au fil de mon parcours professionnel à travers les situations d'apprentissage que je proposerai aux élèves, et qui s'articulera surtout à travers les projets que je créerai pour eux. C'est d'ailleurs une des limites que je vois au présent essai : les pratiques détaillées plus tôt sont un point de départ, une inspiration que je devrai faire vivre et qui devra m'habiter à travers mes choix didactiques. Le but n'était pas de créer un mode d'emploi pour le parfait médiateur culturel, mais bien de trouver des façons de varier mes pratiques ; celles-ci devront s'adapter aux contenus, intentions pédagogiques et clientèles desservies pour le restant de ma carrière. D'ailleurs, une nouvelle année scolaire est entamée et j'ai déjà eu l'occasion d'expérimenter certaines pratiques abordées dans le cadre de cet essai

en gardant à l'esprit les éléments propices, qu'ils soient des attitudes ou des prérequis essentiels, à une médiation efficace d'éléments de culture en classe. Enfin, je me rends compte qu'adopter les attitudes précédemment expliquées me permettra de toujours me renouveler dans mon travail de médiateur culturel.

Pour conclure, je me sens beaucoup mieux outillé aujourd'hui et confiant en mes capacités de devenir un médiateur culturel compétent. Je continuerai constamment à réfléchir sur les meilleures façons d'introduire mes élèves à différentes propositions culturelles et artistiques, chose que je n'aurais jamais cru possible il y a une vingtaine d'années en lisant *Le Survenant* assis sur un banc d'école du CÉGEP de Saint-Jérôme.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aboudrar, B.-N. et Mairesse, F. (2018). *La médiation culturelle*. Paris : Que sais-je ?
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens aux savoirs*. Chenelière éducation.
- Boily, V. et Beaudry, M.-C. (2017). La réécriture pour développer une posture d’auteur chez les élèves. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 52 (2), 273–293. <https://doi.org/10.7202/1044467ar>
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J.S. (1991). ... *Car la culture donne forme à l’esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Éditions Eshel.
- Bruner, J. S. (2008). *L’éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l’école à la lumière de la psychologie culturelle*. Éditions Retz.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chini, D. (2001) Médiation(s) : quelques remarques sur un terme pluriel, *ASp*, 31(33), 133-142. <https://journals.openedition.org/asp/1901>
- Côté, H. et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français : une analyse du discours*. Presses de l’Université Laval.
- Daniels, H. (2005). *An introduction to Vygotsky*. Taylor and Francis Routledge.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec, *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, 61 (décembre 2012). <https://doi.org/10.4000/ries.2690>
- Dezutter, O., Beaudry, M.-C., Dumouchel, M., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2019). La rencontre avec un écrivain en contexte scolaire québécois : Points de vue d’élèves et d’enseignants. *Le Français aujourd’hui*, 2019/3 (206), 13-25. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-3-page-11.htm>

- Dumont, F. (2014). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*. Bibliothèque québécoise.
- Falardeau, É., et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 30(1), 1–24. <https://doi.org/10.2307/20466623>
- Falardeau, É., et Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français : témoignages d'enseignants*. Presses de l'Université Laval.
- Forget, M.-H. et Malo, A. (2021). Pour une écriture descriptive de la fabrication des résultats en recherche qualitative. Dans Forget, M.-H. et Malo, A. (dir.) *(Se) former à et par l'écriture du qualitatif* (p.85-117). Presses de l'Université Laval.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Éditions du Seuil.
- Gaudet S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gauthier, B., et Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière Éducation.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> édition revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal.
- Laurent, J.-M. (2008). Être un enseignant médiateur : Approche d'une définition de la fonction à travers les différentes occurrences dans La nouvelle revue. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 15-32. <https://doi.org/10.3917/nras.042.0015>
- Lafortune, J.-M. (2012). Enjeux et limites de la médiation culturelle. Dans Lafortune, J.-M. (dir.) *La médiation culturelle : le sens des mots et l'essence des pratiques* (p.61-77). Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Boutin, J.-F. et Lacelle, N. (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.



Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin éditeur.

Mckellin, W.H., Shahin, K., Hodgson, M., Jameson, J. et Pichora-Fuller, M.K. (2011). Noisy zones of proximal development: Conversation in noisy classrooms. *Journal of Sociolinguistics*, February 2011, Vol.15(1), 65-93.

<https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1111/j.1467-9841.2010.00467.x>

Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme*.

<https://numerique.banq.qc.ca/>

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39878>

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. <http://www.education.gouv.qc.ca/>

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)

Ministère de l'Éducation (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*.

<http://www.education.gouv.qc.ca/>

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole\\_DocRefPersEns.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf)

Ministère de l'Éducation (2007). *Français, langue d'enseignement – premier cycle*.

[www.education.gouv.qc.ca/](http://www.education.gouv.qc.ca/)

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_francais-langue-enseignement-premier-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-premier-cycle-secondaire.pdf)

Ministère de l'Éducation (2009). *Français, langue d'enseignement – second cycle*.

[www.education.gouv.qc.ca/](http://www.education.gouv.qc.ca/)

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)

Ministère de la Culture et des Communications (2018). *Partout, la culture : plan d'action gouvernemental en culture 2018-2023*. <https://mcc.gouv.qc.ca/>

[https://mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique\\_culturelle/Plandactionculture20182023\\_web.pdf](https://mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_culturelle/Plandactionculture20182023_web.pdf)

Ministère de l'Éducation (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. <http://www.education.gouv.qc.ca/>

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/PAN\\_Plan\\_action\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf)

Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel des compétences professionnelles, profession enseignante*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/> <https://cdn->

[contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competchances\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](http://contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)

Morin, E. (1962). *L'esprit du temps*. Éditions Grasset Pasquelle.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Éditions Armand Colin. <https://www-cairn-info.biblioproxy.uqtr.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019.htm>

Pilon-Larose, H. (2021, 18 mars). *Les jeunes caquistes veulent les mêmes livres pour tous*. La Presse+. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-03-18/classiques-quebecois-enseignes-a-l-ecole/les-jeunes-caquistes-veulent-les-memes-livres-pour-tous.php>

Rogers, C. R. (1945). The non-directive method as a technique for social research. *American Journal of Sociology*, 50, 279-283. <https://doi.org/10.1086/219619>

Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.

Simard, C. (1996). Le choix des textes littéraires : une question idéologique. *Québec français*, (100), 44-47. <https://id.erudit.org/iderudit/58692ac>

Simard, D. (1995). *Considérations sur le pédagogue cultivé*. Publications du département des sciences de l'éducation.

Simard, D., Côté, H. et Falardeau, É. (2017). Séparer le bon grain de l'ivraie. Dans Larouche, M.-C., Luckerhoff, J. et Labbé, S. *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture* (p.47-62). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1z27hhv>

Thullier, J. (2008). Dialectique et Médiation dans la pensée de Vygotski. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 69-82. <https://doi.org/10.3917/nras.042.0069>

Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques* (3<sup>e</sup> éd.) Gaëtan Morin éditeur.

Vygotski, L. S., Piaget, J., et Sève Lucien. (1985). *Pensée et langage*. Messidor.

Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF éditeur.

## ANNEXE A

## Les caractéristiques du répertoire personnalisé de l'élève au premier cycle du secondaire (PFÉQ)

### RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ DES ÉLÈVES : BALISES POUR LES TROIS ANNÉES DU CYCLE

<b>LECTURES DE TEXTES LITTÉRAIRES OBLIGATOIRES</b>	<b>Critères de choix des œuvres</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualité au regard de la langue, de la consistance du récit, de la construction narrative, du traitement thématique, du traitement des valeurs, de la créativité</li> <li>– Intérêt et pertinence au regard des possibilités de :             <ul style="list-style-type: none"> <li>• mise en relation avec d'autres œuvres littéraires, avec des textes courants et avec des expériences culturelles</li> <li>• mise en évidence de similitudes et de contrastes (genre, thématique, réalité évoquée, choix de narrateur, caractérisation des personnages, etc.)</li> <li>• mise en évidence de particularités (procédés linguistiques et textuels; repères culturels)</li> </ul> </li> <li>– Diversité et complexité des défis posés aux élèves : multiples possibilités d'interprétation, intertextualité, résonance de l'œuvre, profondeur psychologique des personnages, ouverture à d'autres cultures, diversification des regards sur le monde, sollicitation des repères culturels constitués dans différentes disciplines, portée philosophique, etc.</li> </ul>
	<b>Œuvres narratives</b>	<b>Catégories d'œuvres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Littérature pour les jeunes de 15 à 17 ans</li> <li>– Littérature pour le grand public</li> <li>– Classiques de la littérature</li> </ul>
		<b>Genres d'œuvres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Romans</li> <li>– Nouvelles, contes, légendes et mythes assemblés dans des recueils</li> </ul>
		<b>Univers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Récits policiers, historiques, fantastiques, biographiques, sociologiques, psychologiques, d'amour, d'anticipation, d'apprentissage, d'aventures, de voyage, de science-fiction, etc.</li> </ul>
		<b>Nombre d'œuvres par année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Au moins cinq, permettant d'aborder au moins trois univers différents et au moins trois auteurs différents</li> </ul>
		<b>Provenance des œuvres et diversité au cours du cycle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Huit œuvres québécoises</li> <li>– Sept œuvres provenant de la francophonie (Canada, France, Belgique, Antilles, Afrique, etc.) et du patrimoine mondial</li> </ul>
	<b>Œuvres complémentaires</b>	<b>Nombre d'œuvres par année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Au moins cinq</li> </ul>
		<b>Diversité des œuvres au cours du cycle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Poèmes, chansons</li> <li>– Pièces de théâtre (au moins une), monologues</li> <li>– Œuvres diverses, y compris des œuvres illustrées, dont la bande dessinée</li> <li>– Œuvres engagées</li> <li>– Œuvres caractéristiques d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un courant</li> </ul>

## ANNEXE B

## Les caractéristiques du répertoire personnalisé de l'élève au second cycle du secondaire (PFÉQ)

## RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ DES ÉLÈVES : BALISES POUR LES TROIS ANNÉES DU CYCLE (Suite)

<b>LECTURE DE TEXTES COURANTS</b>	<b>Critères de choix des textes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualité au regard de la langue, de la consistance, de la construction, de la rigueur intellectuelle, de la validité</li> <li>- Intérêt et pertinence au regard des possibilités de :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• mise en contexte d'œuvres littéraires, de faits d'actualité, de problématiques, d'usages linguistiques, de réalités sociales, d'expériences culturelles</li> <li>• mise en relation avec d'autres textes courants ainsi qu'avec des œuvres littéraires et des expériences culturelles</li> <li>• mise en évidence de similitudes et de contrastes (genre, sujet, traitement, point de vue, prise de position, source, support, etc.)</li> <li>• mise en évidence de particularités (procédés graphiques, textuels et linguistiques; repères culturels)</li> </ul> </li> <li>- Diversité et complexité des défis posés à l'élève : possibilités d'interprétation, intertextualité, densité informative, profondeur de l'analyse, degré de spécialisation ou de vulgarisation, sélection et organisation de l'information, ouverture à d'autres cultures et à la sienne, diversification des regards sur le monde, sollicitation des repères culturels constitués dans différentes disciplines, portée sociale, appartenance idéologique, transparence et multiplicité des sources, etc.</li> </ul>
	<b>Genres de textes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes qui visent à informer : article encyclopédique, dossier, reportage, entrevue, monographie, rapport, compte rendu, procès-verbal, fiche technique, capsule d'information, programme, etc.</li> <li>- Textes qui visent à convaincre et à faire connaître une opinion : éditorial, billet, message publicitaire, publiereportage, manifeste, commentaire critique, lettre ouverte, lettre de sollicitation, etc.; essai, au cours de la troisième année du cycle</li> <li>- Textes qui visent à faire agir : loi, règlement, traité, convention, charte, code, protocole, procédure, requête, contrat, bail, etc.</li> </ul>
	<b>Diversité des textes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes de composition homogène et hétérogène (textes accompagnés d'illustrations et de schémas, page Web avec hyperlien, etc.)</li> <li>- Textes abordant des sujets liés à différents domaines : musique, histoire, géographie, science, technologie, sport, santé, éthique, langue, actualité, etc.</li> <li>- Textes destinés au grand public et à un public spécifique</li> </ul>
	<b>Diversité des supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documents imprimés : livres, périodiques, magazines, quotidiens, brochures, dépliants, feuillets, etc.</li> <li>- Documents à l'écran : page Web, site Internet, cybercarnet, forum de discussion, courriel, etc.</li> <li>- Documents informatiques et numériques : logiciel, cédérom, DVD</li> </ul>
	<b>Provenance des textes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes provenant de sources locales, nationales et internationales</li> </ul>
<b>EXPÉRIENCES CULTURELLES</b>	<b>Intérêt et pertinence des expériences culturelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expériences culturelles :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• favorisant l'établissement de liens avec des œuvres littéraires (transposition d'œuvres littéraires au cinéma, à la télévision ou à la scène) et des textes courants</li> <li>• fournissant un éclairage nouveau sur des œuvres littéraires, des textes courants ou des problématiques sociales</li> <li>• suscitant l'interaction ou l'engagement au sein de la communauté d'apprenants</li> <li>• confrontant la culture immédiate des élèves à une culture élargie ou différente</li> <li>• sollicitant la pensée critique, etc.</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Diversité des expériences culturelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rencontres avec des personnes faisant un usage particulier de la langue et des textes dans leur travail : bibliothécaire, documentaliste, conférencier, artiste, artisan de la chaîne du livre, traducteur, scénariste, journaliste, rédacteur publicitaire, concepteur de logiciel, etc.</li> <li>- Fréquentation de lieux et d'événements culturels : bibliothèque, librairie, théâtre, cinéma, salle de spectacle, musée, salon du livre, galerie virtuelle, club de lecture, concours littéraire, atelier d'écriture, etc.</li> <li>- Diversification des sources médiatiques : enregistrements sonores et audiovisuels (disque, vidéodisque, audiocassette, vidéocassette), émissions télévisuelles et radiophoniques, etc.</li> </ul>

## ANNEXE C




## Grille d'évaluation des repères culturels par les enseignants (MÉQ, 2003)

REPÈRES CULTURELS		
Objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde : événements, produits médiatiques ou objets de la vie courante (à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances sociales significatives), objets patrimoniaux, références territoriales, réalisations artistiques, découvertes scientifiques, modes de pensée, valeurs et pratiques qui conditionnent les comportements, personnalités, etc. (pourvu que ces formes revêtent une signification particulière sur le plan culturel).		
Niveau 1		
CULTURE IMMÉDIATE	CULTURE GÉNÉRALE	
l'univers familier de l'élève	l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs et les manifestations actuelles de la culture à travers le monde	
Niveau 2		
NATURE DU REPÈRE	Les repères :	
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sont représentatifs d'une époque, d'un courant de pensée, de valeurs de sociétés, etc.;</li> <li>2. Sont des réponses à des problèmes posés dans différentes sphères d'activité de la vie auxquels les individus ou les sociétés ont eu à faire face à travers les âges;</li> <li>3. Rendent compte du pouvoir de l'imaginaire et de la créativité de l'être humain.</li> </ol>	
Niveau 3		
CONTRIBUTION À LA FORMATION GLOBALE DE L'ÉLÈVE		
<b>Ouverture à l'environnement immédiat</b> L'exploitation des repères permet à l'élève de : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transcender l'ordinaire de la vie;</li> <li>2. Mieux comprendre son milieu scolaire, familial et social;</li> <li>3. Développer sa curiosité par rapport à sa culture identitaire afin de reconnaître ainsi notre apport au monde malgré la tendance actuelle à l'uniformisation mondiale de la culture.</li> </ol>	<b>Ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat</b> L'exploitation des repères permet à l'élève de : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Faire preuve d'ouverture d'esprit par rapport à des éléments auxquels il n'aurait pas nécessairement accès dans son environnement immédiat;</li> <li>2. Découvrir la diversité culturelle et de mieux comprendre ainsi la réalité de l'ailleurs;</li> <li>3. Faire des liens entre le présent et le passé afin de mieux comprendre la réalité actuelle;</li> <li>4. Saisir les ressemblances et les différences entre ici et ailleurs, soi et les autres.</li> </ol>	<b>Développement personnel de l'élève</b> L'exploitation des repères : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Développe la sensibilité de l'élève, contribuant ainsi à l'émergence d'une réaction esthétique;</li> <li>2. Favorise la réflexion de celui-ci sur son identité;</li> <li>3. Éveille ses sens;</li> <li>4. Stimule son imaginaire;</li> <li>5. Amène celui-ci à exercer sa pensée critique;</li> <li>6. Suscite chez lui des habitudes de fréquentation de lieux culturels.</li> </ol>
Niveau 4		
PORTÉE PÉDAGOGIQUE	Les repères :	
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'inscrivent dans l'évolution de l'une ou l'autre des disciplines scolaires;</li> <li>2. Favorisent le développement d'au moins une compétence disciplinaire du <i>Programme de formation</i> et permettent de faire des liens entre ceux-ci et un domaine général de formation, son intention éducative et au moins un de ses axes de développement;</li> <li>3. Offrent une véritable possibilité d'exploitation en classe en fonction de la clientèle visée, à l'intérieur d'une situation d'apprentissage disciplinaire ou d'un projet interdisciplinaire (ce ne sont donc pas seulement des déclencheurs de l'apprentissage).</li> </ol>	
REPÈRES CULTURELS SIGNIFIANTS		
Les repères culturels répondent à au moins un critère des niveaux 1, 2 et 3 ainsi qu'à tous les énoncés correspondant au niveau 4.		

## ANNEXE D

**Les composantes de la première compétence professionnelle enseignante (2001) et les dimensions de la première compétence professionnelle enseignante (2020)**

Composantes de 2001	Dimensions de 2020
<p>Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.</p>	<p>Démontrer une compréhension approfondie des contenus du Programme de formation de l'école québécoise, notamment de ceux associés à la discipline d'enseignement (théories, notions, problèmes, méthodes, outils, pratiques, histoire, etc.), et de leur organisation intellectuelle afin d'en dégager les points de repère essentiels et les axes d'intelligibilité qui rendront possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.</p>
<p>Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée</p>	<p>Donner du sens aux apprentissages des élèves en tissant des liens entre ceux effectués dans la classe, entre sa discipline et les autres disciplines enseignées de même qu'entre sa discipline et les œuvres, les récits, les productions du patrimoine culturel de l'humanité, les questions sociales, scientifiques, éthiques et politiques ou les situations de la vie courante.</p>
<p>Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves</p>	<p>Susciter chez les élèves l'esprit critique, la mise à distance et la réflexivité à l'égard de l'environnement immédiat, de l'univers médiatique et numérique, des phénomènes sociaux, scientifiques, artistiques, éthiques et politiques ainsi que des productions culturelles du passé et du présent.</p>
<p>Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.</p>	<p>Aménager la classe en un espace de vie inclusif et stimulant qui met la culture en valeur.</p>
<p>Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social</p>	<p>Porter un regard critique sur ses propres origines et ses pratiques culturelles, en reconnaître les potentialités et les limites, et trouver les moyens de les enrichir et de les diversifier.</p>

	Amener les élèves à expliciter et à justifier leurs représentations, leurs goûts, leurs références et leurs pratiques en matière de culture.
	Encourager un dialogue ouvert et critique entre la culture des jeunes et la culture transmise à l'école.
	Collaborer avec la communauté et les organismes culturels du milieu, et connaître les ressources et les programmes qui soutiennent l'enseignante ou l'enseignant dans son rôle de médiatrice ou de médiateur d'éléments de culture.

## **ANNEXE E**

### **Guide d'entrevue**

#### **Introduction**

Dans le cadre de mon essai pour l'obtention de ma maîtrise qualifiante, j'effectue une recherche qualitative sous forme d'entrevues avec des intervenants réputés être d'excellents passeurs culturels. Le but de mon projet est de sonder des enseignants d'expérience sur la place qu'occupe la culture en classe de français et des meilleures pratiques pour l'intégrer. L'objectif ultime de ma démarche est de me familiariser avec des pratiques qui me sont connues, ou non, afin de varier les miennes dans une visée de perfectionnement professionnel.

L'entrevue se déroulera selon les modalités suivantes :

- L'entretien, en visioconférence, sera d'une durée d'environ 60 minutes au maximum ;
- La conversation sera enregistrée afin de s'y référer ultérieurement ;
- Le questionnaire sera divisé en cinq blocs distincts ;
- L'axe de chacun des blocs vous a préalablement été partagé dans le but que vous soyez orienté sur la teneur du présent échange.

Les questions seront ouvertes. Ce choix n'est pas innocent dans le cadre de ma recherche, puisque je tiens à ce que vous ayez la plus grande des libertés dans vos réponses. Qui plus est, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce sont vos pensées et vos conceptions de la place que doit occuper la culture en classe de français qui m'intéressent.

Enfin, je tiens à vous remercier pour votre participation à ma recherche. Ça me fait chaud au cœur de voir des collègues enseignants prendre de leur précieux temps pour contribuer à la formation de la relève.



Avant de commencer, avez-vous des questions ou y a-t-il des points qui restent en suspens ?

## Questionnaire

Présentation de l'intervenant :

- Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?
- Quels niveaux principalement ?
- Réseau public ou privé ?
- Quelle est votre formation universitaire (1er cycle et autres) ?
- Avez-vous d'autres faits d'arme méritant d'être mentionnés en lien avec la culture et/ou l'éducation ?
- Quel est le milieu socioéconomique de l'établissement scolaire dans lequel vous évoluez se situe-t-il ?
- Qu'est-ce qui caractérise votre clientèle ?

**1. Si l'on se place dans le contexte de la classe de français, qu'est-ce que la culture pour vous ?**

- a. Que serait, par exemple, une classe de français « peu » culturelle versus une autre quant à elle « très » culturelle ?

**2. Depuis 2001, l'école québécoise a inscrit, dans ses fondements, l'importance de la formation culturelle. Elle propose aussi d'intégrer en classe une approche culturelle. Par conséquent, qu'est-ce que l'approche culturelle pour vous ? Comment la concevez-vous ?**

- a. Quelles sont les visées de l'approche culturelle en éducation selon vous ?
- b. L'approche culturelle guide-t-elle votre action en classe ? De quelles façons ?
- c. Qu'est-ce qui est essentiel pour intégrer la culture en classe de français ?

**3. L'une des compétences professionnelles en enseignement est dite « culturelle ». Elle l'est encore plus depuis la refonte du référentiel des compétences enseignantes en 2020. Cela passe notamment par le fait que les enseignants ont un rôle de passeur culturel à jouer auprès des élèves. En quoi consiste votre rôle de passeur culturel en classe ?**

- a. Comment l'incarnez-vous personnellement, dans votre pratique ?
- b. Celui-ci a-t-il évolué au fil de votre parcours professionnel ?

**4. Selon vous, qu'est-ce que ça prend pour être un bon passeur culturel ?**

- a. Quel bagage est essentiel ?
- b. Quelles compétences sont requises ?
- c. Comment peut-on le demeurer ?

**5. Qu'est-ce que vous faites concrètement en classe qui illustre votre rôle ?**

- a. Quelles sont les meilleures pratiques pour incorporer la culture quotidiennement en classe ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
- b. Quelles sont les meilleures pratiques pour intégrer la culture dans les situations d'apprentissage et pourquoi ? Au premier cycle ? Au second cycle ?
- c. Comment cela transparait-il dans le choix du matériel, des œuvres, des textes, des activités planifiées en classe ?
- d. Comment déterminez-vous la valeur d'une œuvre ou d'un élément culturel méritant d'être abordé en classe ?
- e. Y a-t-il selon vous des facteurs qui influencent la réceptivité des élèves face aux éléments de culture que vous leur proposez ? Au 1er cycle ? Au 2e cycle ?
- f. Toujours dans une perspective culturelle, quelles sont les activités d'apprentissage qui suscitent le plus d'investissement chez les élèves ?
- g. Les caractéristiques de vos élèves ont-elles une incidence sur le choix de vos pratiques à titre de passeur culturel en classe de français ?

h. Avez-vous autre chose à ajouter sur la formation des enseignants, les ressources culturelles, ou tout autre question que vous souhaiteriez me faire part relativement à la culture en classe de français ?

**Questions de relance**

- i. Quelles places les TIC prennent-elles ? Y a-t-il des pratiques intégrant la culture qui s'y prêtent mieux ?
- j. Quelle place le travail collaboratif entre vos élèves occupe-t-il dans la mise en pratique de projets incorporant la culture ?