



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Développement de la compétence culturelle et de la pensée critique chez les futures enseignantes et les futurs enseignants : l'exemple innovant du projet-pilote *Passeurs culturels* à l'Université de Sherbrooke

Auteurs

Martin Lépine, professeur, Université de Sherbrooke, Canada,
martin.lepine@usherbrooke.ca

Anne Nadeau, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,
nadeau.anne@uqam.ca

Mathieu Gagnon, professeur, Université de Sherbrooke, Canada,
mathieu.gagnon3@usherbrooke.ca

Fednel Alexandre, doctorant en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada,
fednel.alexandre@uqat.ca

Stéphanie Laurence, doctorante en éducation, Université de Sherbrooke, Canada,
stephanie.laurence@usherbrooke.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Le développement de la compétence culturelle du corps enseignant apparaît essentiel, en particulier lorsqu'il est question de la pensée critique, une des compétences du 21^e siècle. Cet article présente un portrait du rapport à la culture de futures enseignantes et de futurs enseignants ayant pris part au projet-pilote *Passeurs culturels*. Les données analysées révèlent que plus de la moitié ont vu ce rapport se développer en quelques mois, contribuant ainsi à les rendre plus ouverts et critiques face au monde qui les entoure et à envisager de façon plus responsable leur rôle de passeurs culturels auprès des élèves.

Mots-clés : compétence culturelle ; approche culturelle de l'enseignement ; enseignant passeur culturel ; pensée critique ; compétences du 21^e siècle ; citoyen culturel



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En ce début de 21^e siècle, le développement de citoyennes et de citoyens culturels capables d'exercer leur pensée critique apparaît nécessaire pour répondre aux besoins d'une société en constante évolution. L'ère numérique dans laquelle nous baignons contribue d'ailleurs à cette transformation de plus en plus accélérée de la société en général et du monde de l'éducation en particulier. Afin de former, dès leur entrée à l'école, des personnes aptes à réfléchir sur leur propre rapport à la culture et à évaluer de façon critique les informations provenant de toutes parts, nous souhaitons que le corps enseignant soit mieux formé et accompagné dans le déploiement de l'approche culturelle de l'enseignement. C'est pourquoi nous présentons ici un exemple innovant d'accompagnement de futures enseignantes et de futurs enseignants dans le développement de leur compétence en matière de culture.

C'est à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke que se met en place, de façon progressive depuis l'année scolaire 2017-2018, le projet-pilote *Passeurs culturels* qui favorise l'accès aux arts vivants et à des expériences de médiation culturelle à des centaines de futures enseignantes et de futurs enseignants. Dans cet article, nous soulevons le problème à l'origine du projet de recherche, nous présentons les cadres conceptuels et méthodologiques ainsi que les résultats de l'enquête par questionnaire menée auprès d'étudiantes et d'étudiants en éducation issus de différents programmes de formation qui ont participé au projet-pilote. Nous discutons enfin de ces résultats et proposons quelques pistes d'intervention afin de former, dès la formation initiale, des enseignantes et des enseignants qui embrassent et incarnent pleinement leur rôle de passeurs culturels auprès des élèves.

Problématique

Dans cette première partie, nous présentons le contexte général de la formation initiale à l'enseignement, le contexte plus spécifique du projet-pilote *Passeurs culturels* ainsi que l'objectif général de la recherche.

Contexte général de formation à l'enseignement au Québec

Depuis 20 ans, les futures enseignantes et les futurs enseignants québécois ont à développer, dès leur formation initiale à l'enseignement, un ensemble de compétences professionnelles variées (gouvernement du Québec, 2001a, 2020). Ces compétences professionnelles touchent à la fois les fondements de la profession en matière de culture et de langue, le travail avec et pour les élèves, le professionnalisme des enseignantes et des enseignants ainsi que des compétences plus transversales



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(gouvernement du Québec, 2020). La première de ces compétences professionnelles, qui sert de fondement à toutes les autres, a été libellée une première fois au tournant des années 2000 ainsi : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (gouvernement du Québec, 2001a, p. 59). Vingt ans plus tard, cette compétence culturelle a été revisitée et est dorénavant formulée de la façon suivante : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de culture dans l'exercice de ses fonctions » (gouvernement du Québec, 2020, p. 48).

Il s'agit donc de développer chez les futures enseignantes et les futurs enseignants, comme chez celles et ceux en exercice, leur rôle de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) en misant sur l'enrichissement de leur propre bagage culturel, en encourageant leur pensée critique et leur capacité d'appréciation ainsi que leur jugement professionnel sur des objets de savoir et de culture. Bien que cette compétence professionnelle soit mise de l'avant depuis près de vingt ans, l'approche culturelle de l'enseignement demeure peu connue ou mal comprise des enseignantes et des enseignants (Nadeau, 2020 ; Portelance, 2007 ; Simard, 2010). D'ailleurs, très peu de recherches québécoises ont porté sur l'approche culturelle de l'enseignement afin de documenter quel serait le rapport à la culture de futures enseignantes et de futurs enseignants. Seule l'équipe de Denis Simard, de l'Université Laval, a étudié le rapport à la culture de futures enseignantes et de futurs enseignants, en particulier du baccalauréat en enseignement du français au secondaire (Simard, Falardeau, Émery-Bruneau et Côté, 2007). Le travail d'exploration réalisé par cette équipe a permis d'identifier quatre types de rapport à la culture du futur corps enseignant sur les plans individuel et pédagogique. L'identification de ces types de rapport à la culture, que nous définissons dans le cadre conceptuel, a montré qu'une majorité d'étudiantes et d'étudiants en enseignement n'entretenait pas un rapport à la culture optimal et qu'il fallait s'en préoccuper.

Tant les référentiels des compétences professionnelles (gouvernement du Québec, 2001a, 2020), les programmes de formation de l'école québécoise (gouvernement du Québec, 2001b, 2003a, 2007) que les documents d'accompagnement comme celui intitulé *Intégration de la dimension culturelle à l'école* (gouvernement du Québec, 2003b) misent sur l'importance de contextualiser les apprentissages scolaires à l'aide de repères culturels afin de permettre aux élèves de passer de leur culture immédiate et familière, à une culture plus générale, d'ici et d'ailleurs. Ces repères culturels peuvent être définis comme des « objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde » (gouvernement du Québec, 2003b, p. 17). Les repères culturels, tels que



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

présentés, sont au cœur des différentes disciplines scolaires à enseigner, et ce, pour tous les domaines d'apprentissages.

La première compétence professionnelle à développer chez les futures enseignantes et les futurs enseignants concerne donc leur agir comme médiatrices ou médiateurs d'éléments de culture auprès de leurs élèves (gouvernement du Québec, 2020), une compétence qui s'apparente à plusieurs éléments identifiés comme les « compétences du 21^e siècle » (Delors, 1996 ; Scott, 2015) et plus directement au développement de la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants (Gagnon, 2011, 2012). Cette compétence doit évoluer tout au long de leur carrière et se nourrir d'expériences et d'apprentissages, autant disciplinaires que généraux. Les premiers chapitres des différentes éditions des programmes de formation de l'école québécoise (PFEQ) comportent également des éléments qui, comme les compétences du 21^e siècle, ont pour objectif le développement global de l'élève, la mise en contexte des apprentissages et l'acquisition de compétences transversales outillant l'élève-citoyen dans ses apprentissages, mais aussi dans sa relation au monde et aux autres. Les fondements de ces programmes déploient ainsi la triple mission de l'école québécoise, soit d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves.

Dans une société pluraliste comme la nôtre en ce début de 21^e siècle, il apparaît essentiel de mettre en dialogue sa vision du monde avec celle des autres pour former des citoyennes et des citoyens culturels plus critiques, créatifs, attentifs (au sens de *caring*) et engagés. L'école doit s'ajuster à la réalité du monde actuel, où les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont accessibles à toutes et à tous, ouvrant ainsi la voie à la consultation de contenus dont la valeur de vérité est extrêmement variable. Il devient impératif, dans un tel contexte, de préparer les citoyennes et les citoyens d'aujourd'hui et de demain à penser de façon autonome et critique. En ce sens, beaucoup de ce travail se fera par les enseignantes et les enseignants, mais sont-ils entraînés, dès leur formation initiale, à mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement et à développer leur pensée critique ?

Contexte spécifique du projet-pilote Passeurs culturels

Dans un tel contexte où les défis demeurent nombreux pour développer chez les futures enseignantes et les futurs enseignants leur compétence culturelle, compétence qui est toute désignée pour exercer leur pensée critique dès la formation initiale à l'enseignement, une équipe interprofessionnelle constituée de professeures et de professeurs de la Faculté d'éducation et de spécialistes des arts du Centre culturel de l'Université de Sherbrooke a souhaité enrichir l'expérience de la formation



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et donner à la population étudiante de quatre baccalauréats en éducation un plus grand accès à la culture. De la politique institutionnelle de l'Université de Sherbrooke ainsi que de l'étroite collaboration entre la Faculté d'éducation et le Centre culturel est né le projet-pilote *Passeurs culturels*¹ durant l'année scolaire 2017-2018. Ce projet-pilote permet d'offrir aux quelque 1500 futures enseignantes et futurs enseignants des baccalauréats en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP), en enseignement secondaire (BES), en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) et en adaptation scolaire et sociale (BASS) l'accès à des spectacles professionnels d'arts vivants gratuits ou à faibles coûts, de la médiation culturelle autour de ces sorties et des activités ciblées dans certains cours².

Objectif général de la recherche

Dans le cadre du projet-pilote *Passeurs culturels*, une enquête longitudinale de trois ans a été lancée par une équipe de recherche de la Faculté d'éducation afin d'analyser en quoi un tel projet peut nourrir la compétence culturelle de futures enseignantes et de futurs enseignants et le développement de leur pensée critique par la fréquentation de spectacles professionnels, la médiation autour des arts vivants et le dialogue intégré dans certains cours de la formation initiale.

Cadre théorique ou conceptuel

Dans cette deuxième partie consacrée au cadre conceptuel de la recherche, nous proposons une définition opérationnelle de la culture et de l'approche culturelle de l'enseignement ainsi que des types de rapport à la culture et de la pensée critique. Nous terminons cette section en présentant les objectifs spécifiques de la recherche.

Définitions de la culture et de l'approche culturelle de l'enseignement

Notre recherche aborde le concept polysémique de culture dans le contexte de l'éducation. Dans cette optique, l'acquisition d'une culture

¹ Pour plus d'informations sur ce projet-pilote financé par le ministère de la Culture et des Communications du Québec et par l'Université de Sherbrooke, veuillez consulter le site internet suivant : <https://www.passeursculturels.com/>.

² Les activités de médiation culturelle sont, par exemple, des rencontres avec des artistes ou des animatrices et des animateurs culturels avant ou après une représentation. Elles permettent de présenter le processus de création, de discuter d'éléments clés du spectacle ou encore d'échanger sur les différentes perceptions de l'œuvre dans le but d'outiller les spectatrices et les spectateurs, de susciter leur curiosité et de favoriser le dialogue avec des créatrices et des créateurs.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

générale substantielle permet à l'enseignante ou à l'enseignant de développer une perspective culturelle (Simard, 1999) et un regard contextualisé sur la société ainsi que sur la vie en général (Kerlan, 2004). Dans le but de développer le rôle de passeurs culturels chez les futures enseignantes et les futurs enseignants, nous concevons la culture à la fois comme objet et comme rapport, tel que défini par le sociologue Fernand Dumont (1968). C'est dans le dialogue entre la culture première de l'élève (celle acquise de façon implicite au contact de son environnement immédiat) et la culture seconde que l'école transmet (savoirs prescrits, mais aussi culture générale plus vaste) que la culture comme rapport permet à l'élève de donner sens aux apprentissages pour ainsi développer son rapport au monde, aux autres et à lui-même. La culture est donc un concept qui est loin de se limiter aux arts, mais comme le projet-pilote *Passeurs culturels* a été conçu en collaboration avec un organisme culturel spécialisé en arts de la scène, c'est cet angle du développement culturel qui y est abordé. De façon opérationnelle, nous nous appuyons aussi sur la définition de la culture proposée par Moran (2001), pour qui la culture est un ensemble de pratiques, d'objets et de perspectives, d'individus et de groupes, dans un contexte social donné. Par conséquent, dans le projet-pilote, nous travaillons à la fois sur des *pratiques* et des *objets* culturels en favorisant l'accès et la médiation autour de spectacles d'arts vivants, surtout issus de la culture classique ou artistique contemporaine (spectacles plus ou moins présents dans la culture première des participantes et des participants au projet-pilote) ainsi qu'en étudiant les *perspectives* et les conceptions des futures enseignantes et des futurs enseignants à propos de leur rôle comme passeurs culturels. Ce travail, en plus de s'inscrire dans le développement de leur première compétence professionnelle, vise à affiner leur pensée critique au-delà de la fréquentation et de l'appréciation de spectacles.

L'approche culturelle de l'enseignement exige une excellente compréhension des savoirs par le corps enseignant pour favoriser ensuite une « appropriation personnelle et significative des savoirs par [les élèves], situer les savoirs dans le contexte historique, social et culturel de leur élaboration tout en instaurant des liens avec la culture première [des élèves] » (Sorin, Pouliot et Dubois-Marcois, 2007, p. 278) et développer chez eux une pensée critique sur leurs propres habitudes et repères culturels. Cette approche vise ainsi la construction de savoirs par les élèves grâce à des expériences d'apprentissage variées et significatives (Nadeau, 2020), et invite les enseignantes et les enseignants à déployer des efforts pour sélectionner des repères culturels signifiants et les intégrer aux apprentissages, peu importe la discipline enseignée ou le niveau des élèves.

Les enseignantes et les enseignants qui mettent en œuvre une telle approche culturelle de l'enseignement agissent comme passeurs



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

culturels dans leur classe. Ce concept développé par le pédagogue français Jean-Michel Zakhartchouk (1999) désigne toute personne qui dépasse les contenus prescrits pour enrichir la culture générale de ses élèves ou pour tisser des liens entre les nouveaux apprentissages et leur bagage culturel. Engagé, ouvert et curieux, le passeur culturel fait de sa classe un lieu de dialogue. Pour jouer ce rôle, il faut d'abord en prendre conscience et l'assumer pleinement. Mais comment y arriver dans un contexte où la tâche est déjà fort complexe ? La formation initiale constitue assurément un moment privilégié pour initier les futures enseignantes et les futurs enseignants à l'importance de développer un rapport dynamique avec la culture, à prendre une distance critique quant à leur propre bagage culturel et à accroître leur curiosité pour les diverses manifestations de la culture.

Types de rapport à la culture

Le concept de rapport à la culture permet de considérer différentes dimensions du rôle de passeurs culturels. Le rapport à la culture est « [u]n ensemble organisé de relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des pratiques et des objets culturels » (Simard *et al.*, 2007, p. 289). Dans leur recherche exploratoire réalisée auprès de futures enseignantes et de futurs enseignants de français du secondaire, l'équipe de Simard (2007) a pu relever quatre types de rapports à la culture, à la fois sur les plans individuel et pédagogique : 1) *désimpliqué* ; 2) *scolaire* ; 3) *instrumentaliste* ; 4) *intégratif-évolutif*. Nous présentons dans le tableau 1 ces quatre types de rapport à la culture à la manière de Simard et ses collègues (2007).



Tableau 1 : Les types de rapport à la culture (adaptés de Simard et al., 2007) et leurs manifestations

Rapport à la culture	Manifestations chez l'individu	Manifestations chez l'enseignant-e
<i>Désimpliqué</i>	Le rapport à la culture est peu construit et autosuffisant, sans inclure de rencontre significative avec la culture.	L'enseignant-e perçoit la culture comme un objet de savoir élitiste, peu motivant pour les élèves, qui sont peu amenés à être actifs en matière culturelle.
<i>Scolaire</i>	La culture est considérée comme un ensemble de connaissances, de savoirs, juxtaposés sans intégration dans des projets plus porteurs.	L'enseignant-e est dépositaire de la connaissance et répond aux questions dans un mode de transmission. La culture est un objet à apprendre, voire à reproduire.
<i>Instrumentaliste</i>	Les savoirs sont des instruments faits pour des projets, ils permettent l'action efficace. Une certaine rentabilité (utilité) est associée aux savoirs. La culture est importante, mais n'engage pas une introspection de l'individu.	La culture doit servir en classe si elle est utile pour régler divers problèmes d'ordre pédagogique, par exemple comme source de motivation ou comme déclencheur d'activité pédagogique.
<i>Intégratif-évolutif</i>	La culture est un processus dialogique, ouvert et dynamique. L'individu, curieux et réflexif, s'approprie personnellement la culture, tout en se questionnant et en la questionnant. Cette culture lui permet de construire sa représentation du monde, notamment par des pratiques régulières et diversifiées.	L'enseignant-e place ses élèves en position de recherche et de questionnement pour développer chez eux une attitude critique et réflexive afin de donner du sens à leurs apprentissages. L'enseignant-e se nourrit de leur culture première pour les amener vers une culture seconde dans des projets plus larges, coconstruits.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Développement culturel et pensée critique

Les quatre piliers de l'éducation présentés dans le rapport Delors (1996), soit *Apprendre à connaître* ; *Apprendre à faire* ; *Apprendre à être* ; *Apprendre à vivre-ensemble*, intègrent le développement de la pensée critique grâce à des apprentissages actifs pour les élèves. La pensée critique correspond, selon Gagnon (2011, 2012), à une pratique évaluative fondée sur des démarches réflexives, autocritiques et autocorrectrices impliquant la mobilisation et la combinaison de différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (aux sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles.

Deux dimensions ressortent de cette définition, à savoir la dimension réflexive et la dimension évaluative. La première est davantage dirigée vers soi, ses propres conceptions, ses rapports aux savoirs et au monde, alors que la seconde porte davantage sur les repères. Dans leur interaction, cependant, ces dimensions fonctionnent en synergie et contribuent, par le biais de processus d'autocritique et d'autocorrection, à organiser ce passage de la culture première à la culture seconde. Il devient donc capital de mettre en dialogue diverses conceptions et interprétations. Au final, il s'agit d'une pratique située, sociale et partagée qui est fondée sur l'écoute, l'ouverture et le respect afin de mettre en route des processus de co-élaboration de sens.

Dans le cadre du projet-pilote *Passeurs culturels*, la dimension réflexive est nourrie dans des cours universitaires, quand les formatrices et les formateurs cherchent à développer chez les futures enseignantes et les futurs enseignants leur première compétence professionnelle et, par le fait même, leur rapport à la culture en les amenant à réfléchir sur leur bagage culturel, leurs pratiques, leurs valeurs, etc. en prenant appui sur le spectacle vu ou l'activité de médiation culturelle vécue. La dimension évaluative se vit par une exposition à des œuvres variées qui amène les étudiantes et les étudiants à poser un regard évaluatif sur les œuvres à partir de leurs goûts et de leurs expériences, mais aussi grâce à la contribution de spécialistes ou de collègues avec qui ils dialoguent et construisent leur appréciation du spectacle.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Objectifs spécifiques de la recherche

Ayant peu de données indiquant quel est le rapport à la culture de futures enseignantes et de futurs enseignants, nous avons ciblé, dans le cadre du projet-pilote *Passeurs culturels*, trois objectifs spécifiques de recherche : 1) décrire les pratiques culturelles des étudiantes et étudiants en enseignement ; 2) analyser leurs conceptions de la culture et des liens culture-éducation ; 3) documenter l'impact du projet-pilote sur le développement de la compétence professionnelle culturelle de futures enseignantes et de futurs enseignants. Pour cet article, nous nous intéressons en particulier à l'objectif spécifique 2 quant aux conceptions de la culture et du rôle des futures enseignantes et des futurs enseignants en matière d'approche culturelle de l'enseignement.

Méthodologie

Pour atteindre ces objectifs de recherche, nous avons retenu une méthodologie de type enquête. Nous décrivons ce type de recherche et notre principal outil de collecte de données, l'échantillon retenu et le traitement des données dans les trois prochaines sections.

Type de recherche, outil de collecte de données et calendrier

Nous avons mené une recherche descriptive/interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) de type enquête (Ash et al., 2020) avec questionnaire écrit autoadministré en ligne (Dörnyei, 2003). Deux questionnaires ont été élaborés : 1) un questionnaire prétest pour l'entrée dans la formation (an 1 de la formation, automne 2018 et 2019) et 2) un questionnaire posttest pour la fin du projet-pilote *Passeurs culturels* (an 3 du projet, printemps 2020).

Le questionnaire prétest comptait six sections et 42 questions à réponses fermées et ouvertes. Le questionnaire posttest comptait aussi six sections et 20 questions à réponses fermées et ouvertes. Les différentes sections de ces questionnaires nous permettent de recueillir des données sur le rapport à la culture des futures enseignantes et des futurs enseignants, en précisant leur profil, leurs conceptions de la culture et des liens culture-éducation, leurs pratiques culturelles, leur participation aux activités culturelles et aux médiations culturelles ainsi que leur profil sociodémographique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pour les besoins de cet article, nous avons analysé les données recueillies lors de trois phases de collecte qui se sont déroulées à l'automne 2018 et 2019, soit au début du parcours des cohortes étudiantes 2018-2022 (cohorte 1) et 2019-2023 (cohorte 2), ainsi qu'au printemps 2020, à la fin du projet-pilote pour les deux cohortes. Toutes les considérations éthiques ont été respectées, un certificat éthique avait d'ailleurs été délivré par l'Université de Sherbrooke. Le tableau 2 présente un aperçu des trois phases de collecte de données. Les questionnaires rejetés étaient incomplets ou remplis par des personnes inscrites dans des programmes autres que ceux qui mènent au brevet d'enseignement.

Tableau 2 : Les trois phases de collecte de données

Phases de collecte	Début (prétest) Phase 1	Début (prétest) Phase 2	Fin (posttest) Phase 3
Échantillons ciblés	Cohorte 1 Étudiants-es de 1 ^{re} année, cohorte 2018-2022	Cohorte 2 Étudiants-es de 1 ^{re} année, cohorte 2019-2023	Cohortes 1 et 2
Questionnaires	Questionnaire prétest 1	Questionnaire prétest 2	Questionnaire posttest
Périodes de passation	15 octobre au 1 ^{er} décembre 2018	4 septembre au 4 novembre 2019	24 mars au 4 mai 2020
Délai entre prétest et le posttest	Environ 18 mois	Environ 6 mois	-
Nombre de questionnaires retenus/reçus	110/118	95/117	188/202
Échantillons retenus	28	24	52

Description de l'échantillon retenu

L'échantillon retenu à partir des trois phases de collecte de données est constitué de personnes en début de parcours de formation en éducation ayant répondu aux deux questionnaires, soit le prétest et le posttest. Pour la cohorte 1, 28 futures enseignantes et futurs enseignants de deuxième année ont été retenus (n=28). Il s'agit de 25 femmes et 3 hommes, d'une moyenne d'âge de 23 ans lors de la passation du questionnaire posttest, provenant des programmes BEPP (10), BES (10) et BASS (8). Ils ont tous fait la démarche pour obtenir la vignette *Passeurs culturels* et presque tous (27/28) ont assisté à des spectacles gratuits de la sélection. Pour la cohorte 2, 24 futures enseignantes et futurs enseignants de première année ont été retenus (n=24). Il s'agit de 20 femmes et 4 hommes, d'une moyenne d'âge de 22,4 ans, provenant des programmes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

BEPP (15), BES (6) et BASS (3). Ils ont tous la vignette *Passeurs culturels* et presque tous (23/24) ont assisté à au moins un spectacle gratuit de la sélection.

Traitement des données

Les réponses aux trois questions clés portant sur les conceptions des futures enseignantes et des futurs enseignants ont été traitées par une analyse de contenu (Bardin, 1997). Ces trois questions, dont les deux premières sont inspirées du travail de l'équipe de Simard (2007), étaient les suivantes : 1) Que signifie, selon vous, le terme « culture »?; 2) Quel est, selon vous, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans le développement culturel des élèves?; 3) Que signifie, selon vous, être « Passeur culturel »? Notre analyse des réponses à ces questions se divise en deux volets : le premier concerne le type de rapport à la culture et le deuxième le développement de ce rapport chez les futures enseignantes et les futurs enseignants. Pour le type de rapport à la culture (*désimpliqué, scolaire, instrumentaliste, intégratif-évolutif*), nous nous sommes appuyés des définitions de Simard et son équipe (2007) afin d'identifier le type dominant qui se dégageait de chacune des réponses aux trois questions clés. Pour le deuxième volet, nous avons indiqué quel était le développement du rapport à la culture entre la première et la deuxième passation du questionnaire.

Résultats

Nous présentons les résultats en deux temps. D'une part, nous analysons le développement du rapport à la culture des futures enseignantes et des futurs enseignants et, d'autre part, leur sentiment de compétence en matière d'approche culturelle de l'enseignement.

Développement du rapport à la culture de futures enseignantes et de futurs enseignants

L'analyse des réponses aux trois questions clés sur la définition de la culture, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans le développement culturel des élèves et la signification de l'expression « passeur culturel » a permis d'identifier le type de rapport à la culture qui se dégageait pour chaque individu (voir le tableau 3).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 3 : Les types de rapport à la culture en % des participantes et participants

	Moyenne Cohorte 1	Moyenne Cohorte 2	Moyenne Cohortes 1 et 2
Désimpliqué	7,1	4,9	6,0
Scolaire	63,7	64,6	64,2
Instrumentaliste	10,7	13,9	12,3
Intégratif-évolutif	18,5	16,7	17,6
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,1</i>	<i>100,1</i>

L'analyse des types de rapport à la culture des futures enseignantes et des futurs enseignants de nos deux échantillons semble indiquer des proportions semblables dans les types de rapport, et ce, peu importe les temps des deux phases de la collecte de données. Pour les deux groupes, le type de rapport à la culture dominant est le type scolaire pour environ les deux tiers (64,2 %) tandis que le type intégratif-évolutif l'est pour environ une personne sur cinq (17,6 %).

L'analyse des données a aussi permis de dégager certaines tendances en termes de progression entre les conceptions initiales, en début de projet, et les conceptions quelques mois plus tard, après le déploiement du projet-pilote. Une majorité de futures enseignantes et de futurs enseignants, quant à leur rapport à la culture, a progressé entre les réponses données au questionnaire prétest et au questionnaire posttest. Pour la cohorte 1, qui a répondu aux questionnaires avec une année et demie d'écart, 54,7 % des répondantes et des répondants ont vu leur rapport à la culture évoluer positivement. Pour la cohorte 2, 58,1 % des futures enseignantes et des futurs enseignants ont aussi vu une progression sur une durée de six mois. C'est dans la cohorte qui a eu plus de temps pour profiter du projet-pilote, soit la cohorte 1, que le pourcentage de participantes et de participants ayant grandement progressé est le plus élevé (19,0 %). Dans les deux échantillons, le rapport à la culture semble demeurer stable entre les deux collectes de données pour le quart des futures enseignantes et des futurs enseignants environ et pour un cinquième d'entre eux, il semble avoir régressé. La figure 1 présente les pourcentages, en termes de progression, de l'échantillon retenu de la cohorte 1.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

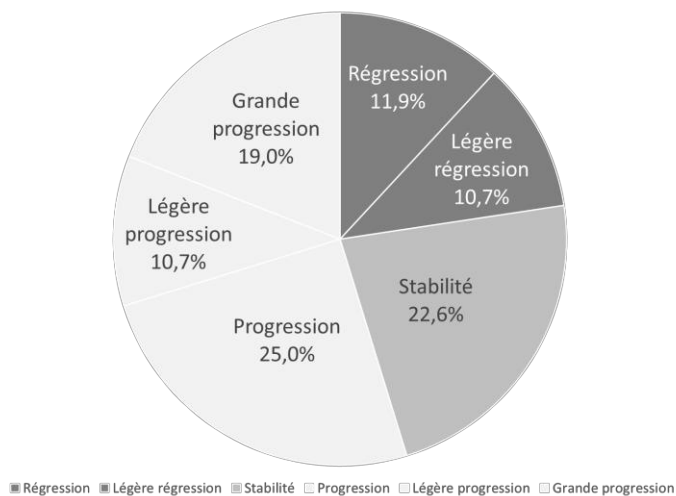


Figure 1 : Pourcentages de l'évolution du rapport à la culture de futures enseignantes et de futurs enseignants (cohorte 1 : prétest 1-2018 et posttest-2020)

La figure 2 qui suit présente, quant à elle, les pourcentages en termes de développement du rapport à la culture de la cohorte 2, cohorte qui a répondu aux questionnaires prétest et posttest dans la même année scolaire. Dans cette cohorte, un pourcentage plus élevé de futures enseignantes et de futurs enseignants (28,4 %) a un rapport à la culture identifié comme stable entre les deux collectes de données.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

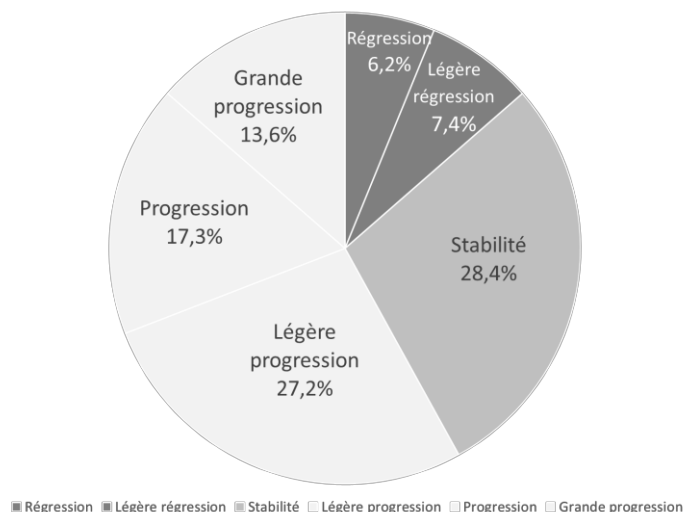


Figure 2 : Pourcentages de l'évolution du rapport à la culture de futures enseignantes et de futurs enseignants (cohorte 2 : prétest 2-2019 et posttest-2020)

Sentiment de compétence et approche culturelle de l'enseignement

Dans le questionnaire posttest, nous avons posé une question à réponse fermée, avec une échelle de 1 (*pas du tout*) à 5 (*tout à fait*), afin de voir en quoi le projet-pilote *Passeurs culturels* avait permis à la population étudiante, en début de parcours de formation, de développer un plus grand sentiment de compétence en matière d'approche culturelle de l'enseignement. Les deux échantillons déclarent que le projet-pilote a contribué à développer leur sentiment de compétence en matière de culture (moyenne de 4,2/5 pour la cohorte 1 et de 4,1/5 pour la cohorte 2). Par exemple, un individu associé à la cohorte 1 exprime ainsi ce sentiment : « Ce projet me permet d'avoir accès facilement à la culture. Il est donc certain que j'augmente mon répertoire, ce que j'aurais moins la chance de faire sans ce projet. Je pense que toutes ces expériences culturelles me donnent le gout d'en parler avec mes élèves. J'ai vraiment le gout de leur transmettre cette passion qui se développe pour moi. J'ai le gout de leur expliquer et de leur faire vivre pourquoi la culture est importante. Je me sens plus à l'aise de le faire, car je le vis moi-même et j'en retire plusieurs bénéfices » (Ens49-Q4-1).

Les résultats montrent que la plupart des étudiantes et des étudiants (56,4 %) ont connu une progression dans leurs conceptions générales sur la culture et le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant par



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

rapport à celle-ci. Par exemple, une personne de la cohorte 1 (Ens43-Q4-1) définissait la culture ainsi, au questionnaire prétest : « Ce terme a deux sens. Le premier étant rattaché à un groupe d'individus et le second à une certaine élite. » Un an et demi plus tard, sa définition était maintenant la suivante : « La culture est un concept englobant une multitude d'éléments. Il y a la culture première, soit les normes, les connaissances, les rites, les croyances, etc. appris grâce à notre famille. Il y a aussi la culture seconde, comprenant les mêmes éléments, transmis par l'immersion dans un autre milieu comme l'école. » Par contre, en début de parcours de formation en enseignement, peu d'étudiantes et d'étudiants ont développé d'emblée un type de rapport à la culture de type intégratif-évolutif.

Discussion

Les résultats présentés dans cet article montrent qu'il semble possible, en favorisant l'accès aux arts de la scène ainsi qu'à des expériences de médiation culturelle et en enrichissant des cours universitaires à propos de l'appréciation de ces spectacles, de faire progresser le rapport à la culture de futures enseignantes et de futurs enseignants ainsi que leur rôle de passeurs culturels. Des études (Crahay et al., 2010 ; Jobin, 2012) démontrent toutefois à quel point il est difficile, en cours de formation initiale à l'enseignement, de modifier les conceptions que se font les étudiantes et les étudiants de leur rôle professionnel. Le présent projet a donc relevé, en partie, ce défi en décloisonnant les apprentissages dans des lieux autres que la salle de classe plus traditionnelle. En partie, cependant, parce que nous croyons qu'une meilleure articulation entre accès-médiation-formation dans les cours universitaires favoriserait encore davantage le développement de la compétence culturelle des futures enseignantes et des futurs enseignants.

Limites de la recherche

La recherche présente des limites et des biais. D'abord, un faible échantillon de la population étudiante prenant part au projet-pilote a participé aux deux phases de la collecte de données (25,3 %), ce qui s'explique entre autres par le fait que la dernière phase de collecte a coïncidé avec le début du confinement exigé par la pandémie de la COVID-19. Nous pouvons ainsi penser que seules les personnes les plus engagées dans le projet-pilote *Passeurs culturels* ont participé aux deux phases d'enquête. Cette enquête a d'ailleurs été menée uniquement par des questionnaires écrits et, bien que des questions à réponses fermées et ouvertes y soient posées, il est difficile de trianguler les données. Dans les suites de l'enquête, il serait bénéfique de poursuivre la collecte de données par des entretiens de groupe ou individuels qui préciseraient certaines réponses. Il faut également considérer la difficulté à évaluer, avec les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

données analysées, ce qui, entre le projet-pilote et le reste de la formation initiale, a précisément contribué à l'évolution des conceptions des futures enseignantes et des futurs enseignants. Concrètement, cela devrait se concrétiser par une intégration culturelle mieux planifiée en classe (intégration de repères culturels variés et signifiants à la planification pédagogique), mais aussi par un sens critique aiguisé et une confiance accrue dans l'intégration d'objets culturels de façon spontanée (savoir saisir les occasions qui se présentent et les utiliser pour favoriser des apprentissages motivants et durables).

Les actions en formation initiale mises de l'avant dans ce projet-pilote visent, à terme, à stimuler les futures enseignantes et les futurs enseignants à mettre en œuvre, dans leur classe, une approche culturelle de l'enseignement qui favorise le développement de la pensée critique des élèves. La rencontre avec le spectacle peut aussi avoir des effets directs sur les relations entre les élèves et entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant. C'est un contexte tout indiqué pour développer des situations d'apprentissages significatives, ancrées dans un repère culturel commun, le spectacle vu, qui a interpellé leur sensibilité, leurs valeurs et leur vision du monde. Il contribue aussi à mettre en place une culture de classe, un climat propice pour établir une relation de confiance, échanger et partager à l'intérieur d'une communauté. Percevoir sa classe comme un lieu de pluralisme, c'est encourager la pensée critique dans le respect et favoriser l'expression de chacun, de son authenticité, avec ses doutes et ses certitudes. Un contexte bienveillant qui favorise l'existence d'une « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1978) propice aux apprentissages chez l'élève. Dans cette optique, le lieu culturel devient, pour l'enseignant et pour l'élève, un environnement d'enseignement et d'apprentissage pertinent et stimulant.

Conclusion

Un rapport de l'OCDE déposé en 2005 et basé sur des centaines de recherches détermine que le facteur de réussite le plus important pour les élèves demeure la qualité des enseignantes et des enseignants qu'ils rencontrent. Mais qu'entend-on par là exactement ? « Définir la qualité des enseignants est une entreprise pleine d'embûches derrière lesquelles se profilent des questions et des enjeux idéologiques et sociopolitiques sur la nature même de l'enseignement scolaire » (Tardif, 2013, p. 275). On sait toutefois l'importance pour les enseignantes et les enseignants de développer leur pratique réflexive (Schön, 1994) pour continuer de se développer et entretenir un rapport réflexif à leur travail (Tardif, 2013) ainsi qu'une distance critique par rapport à leurs pratiques et aux contenus à enseigner.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

S'intéresser à la formation culturelle des futures enseignantes et des futurs enseignants ainsi qu'au développement de leur pensée critique, c'est modéliser une attitude propre au passeur culturel en les confrontant à d'autres visions du monde pour les amener à définir la leur, authentique et nourrie d'expériences diverses. Il est essentiel de se connaître, de poser un regard sur ce que Bourdieu appelait son « habitus » pour arriver à s'affranchir d'une partie de ce qui nous a été légué et forger son opinion, s'affirmer. Ainsi, ces futures enseignantes et futurs enseignants pourront à leur tour dialoguer avec les élèves et accueillir différentes visions du monde sans se sentir menacés dans leurs valeurs. En ce sens, la fréquentation de spectacles et les discussions autour de ces œuvres constituent un moyen porteur pour y arriver.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Ash, G. E., Baumann, J. F. et Bason, J. L. (2020). Understanding literacy trends through survey research. Dans M. H. Mallette et N. K. Duke (dir.), *Literacy Research Methodology* (3^e éd., p. 366-390). The Guilford Press.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (172), 85-129.
- Delors, J. (président), Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. (1996). *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. L'éducation : un trésor est caché dedans. 2^{ème} édition*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. UNESCO. Imprimerie des Presses universitaires de France. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Dumont, F. (1968/2014). *Le lieu de l'homme*. L'Hexagone.
- Gagnon, M. (2011). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2), 122-147.
- Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue Suisse Des Sciences de l'éducation*, 34(3), 551-573.
- Jobin, V. (2012). *Qui sont les futurs enseignants au Québec, quelle formation initiale reçoivent-ils et qu'en pensent-ils ?* [communication libre]. Colloque du CAPREC, Montréal.
- Kerlan A. (2004). *L'art pour éduquer. La tentation esthétique*. Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gouvernement du Québec. (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2003b). *L'Intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant. La culture toute une école !* Ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation.
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture : Perspectives in Practice*. Heinle & Heinle.
- Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://doctorat-arts.uqam.ca/theses/theses-2020/conceptions-denseignants-du-primaire-sur-leur-role-de-passeur-culturel-effets-de-dispositifs-dintegration-de-la-dimension-culturelle-a-lecole-quebecoise/>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité — Rapport Final*. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformeretenirdesenseignantsdequalite-rapportfinal.htm>
- Portelance L. (2007). Le partage des savoirs entre enseignant et stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 321-337.
- Romero, M. Lille, B. et Patiño, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle*. Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Éditions du CRP.
- Scott, C. L. (2015). *Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle ?* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996F.pdf>
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Éditions Logiques.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J. et Côté, H. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 287-304.
- Simard, D. (1999). *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval
- Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-101). Les Presses de l'Université Laval.
- Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec au XIX^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Les Presses de l'Université Laval.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Harvard University Press.
- Zakharouchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF.