



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Intégrer des stratégies à la formation disciplinaire pour soutenir le développement de la compétence culturelle en enseignement du français

Auteurs

Vicky Montambault, postdoctorante au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, vicky.montambault@uqtr.ca

Marie-Hélène Forget, professeure de didactique au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, marie-helene.forget@uqtr.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article présente les étapes d'un projet de recherche-développement en cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières qui vise à préparer le futur personnel enseignant de français au secondaire à jouer son rôle de médiateur d'éléments de culture. En identifiant certains enjeux relevés par les personnes participantes quant à la question du rehaussement culturel dans les cours universitaires et en les faisant dialoguer avec les connaissances issues de la recherche, les chercheuses proposent des stratégies de formation qui tiendraient compte de la réalité professionnelle des personnes étudiantes et qui développeraient leur compétence culturelle. Quelques-unes de ces stratégies seront esquissées en guise de conclusion.

Mots-clés : approche culturelle; formation initiale en enseignement; médiation; stratégies de formation; système didactique



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Alors que l'intégration de la culture en enseignement s'impose comme une priorité depuis le Renouveau pédagogique au début des années 2000 (Gouvernement du Québec, 2001, 2003) et encore davantage depuis la parution du référentiel de compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2020) qui fait de la culture et de langue les éléments centraux sur lesquels toutes les autres compétences s'érigent, on pourrait penser que la dimension culturelle dans l'enseignement doit aller de soi de nos jours. Pourtant, il en va tout autrement pour la compétence dite culturelle, et ce, même à la fin de la formation initiale.

Depuis l'automne 2022, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, un projet de recherche-développement poursuit l'objectif de mieux préparer les futures enseignantes et les futurs enseignants de français au secondaire à jouer leur rôle de médiatrices et de médiateurs d'éléments de culture. Par le biais de cet article, notre objectif est de faire connaître ce projet auquel nous participons. Nous circonscrivons, pour commencer, la problématique, en nous attardant sur la genèse du projet et en insistant sur sa pertinence dans le contexte scolaire actuel. Nous définirons, dans un deuxième temps, les assises théoriques à partir desquelles s'élabore notre réflexion et nous détaillerons ensuite la méthodologie utilisée pour analyser les données de la phase d'exploration (phase 1). Celle-ci visait, notamment, à sonder des personnes formatrices associées au baccalauréat en enseignement secondaire profil français (BES profil français), des étudiantes et des étudiants du BES profil français et des personnes œuvrant dans les milieux scolaire et culturel afin de déterminer les enjeux relatifs à l'intégration d'une approche culturelle en classe universitaire. En parallèle aux groupes de discussion, une recension d'écrits scientifiques a été réalisée pour identifier des solutions concrètes en vue de soutenir le développement de la compétence culturelle des apprenantes et des apprenants. Nous esquisserons, dans un dernier temps, les phases subséquentes du projet, soit celles de la structuration, du développement et de l'ajustement des stratégies de formation.

Problématique

Formatrices et formateurs universitaires le remarquent sur le terrain, la compétence culturelle des futures personnes enseignantes demeure fragile (Beaudry et Crête-Reizes, 2022; Lemonchois et Beaudry, 2017; Lépine et al., 2022; Nadeau, 2022). Pour leur part, les étudiantes et les étudiants estiment qu'un solide bagage culturel est important pour enseigner, mais qu'il ne leur sert à rien d'étudier les œuvres des auteurs classiques comme Shakespeare ou Molière, puisque ces œuvres ne sont pas enseignées au secondaire. Cet exemple, presque caricatural, pointe du doigt non pas la question de ce qui devrait être ou non enseigné à l'université, mais bien l'enjeu du sens qu'accordent les étudiants et les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

étudiantes à leur formation disciplinaire, celui d'en comprendre l'utilité et de savoir quoi en faire.

Certains facteurs expliquent en partie ce phénomène. D'une part, la formation disciplinaire elle-même soutient plus ou moins bien le développement de cette compétence : il y a peu de contacts structurants et signifiants entre les personnes étudiantes et les pratiques culturelles en vue de leur profession en enseignement; leur formation culturelle demeure encore aujourd'hui essentiellement théorique et leur parvient surtout par un enseignement magistral. D'autre part, les formations disciplinaire et didactique demeurent cloisonnées, séparées. Autrement dit, il n'y a pas de véritables habitudes de communication, de coopération ou de collaboration entre ces différentes formatrices et ces différents formateurs.

Quelques rares initiatives ont contribué à défricher le terrain des études sur le développement de la compétence culturelle en enseignement. Il y a, entre autres, la recherche-développement « Médiateurs culturels à l'UQTR¹ » (2020-2025), menée par les professeures et professeurs Marie-Claude Larouche, Johana Monthuy-Blanc et Mathieu Point, dont l'un des principaux objectifs était de créer un dispositif permettant une exploitation pédagogique de ressources culturelles au préscolaire et au primaire. Autre initiative notable, le projet « Passeurs culturels », piloté par une équipe de l'Université de Sherbrooke (Martin Lépine, Mario Trépanier, Anne Nadeau et leurs collègues), permet aux personnes étudiantes inscrites à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke d'assister à des spectacles gratuitement ou à faible coût, depuis 2017; cela se combine à des activités de médiation culturelle et crée des liens avec les cours de la formation initiale à l'enseignement afin de développer un rapport positif, curieux et ouvert à la culture. Dans le même sillon, un projet s'est implanté depuis l'année dernière à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ce projet, « Passeurs culturels de l'UQO », assure aux étudiantes et aux étudiants en enseignement un accès gratuit ou à faible coût à une panoplie d'activités et d'événements artistiques et culturels. Par l'entremise de ce projet, l'équipe de recherche de l'UQO s'intéresse plus particulièrement aux pratiques culturelles des futures personnes enseignantes ainsi qu'à leur(s) conception(s) de la culture et des rapports entre la culture et l'éducation, à l'instar de ce qui s'est fait à l'Université de Sherbrooke.

Tous ces projets cherchent, chacun à leur façon, à soutenir la compétence culturelle des futures personnes enseignantes en les incitant à fréquenter davantage le milieu culturel. Toutefois, ces projets ne visent pas à intervenir directement sur la formation culturelle en enseignement. Or, les formatrices et les formateurs en littérature ou en linguistique n'ont pas nécessairement d'expertise en pédagogie. Comme « cela tend à leur faire obstacle dans l'utilisation de nouvelles stratégies pédagogiques, il importe [qu'elles et] ils reçoivent plus de formation sur des stratégies pédagogiques cohérentes avec les nouvelles approches

¹ UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

socioconstructivistes préconisées dans l'enseignement » (Lalancette, 2014). En intervenant directement auprès des formatrices et des formateurs disciplinaires, on souhaite que la formation initiale des futures personnes enseignantes s'enrichisse d'une dimension culturelle prégnante et que leur compétence culturelle se consolide.

Cadre conceptuel

Au tournant des années 2000, l'intégration de la dimension culturelle est placée au cœur de la formation en enseignement dans le tout premier référentiel québécois de compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001). En effet, « l'approche culturelle y [était] présentée comme l'une des orientations fondatrices de la réforme en éducation, main dans la main avec la professionnalisation de l'enseignement, qui repose, entre autres, sur le développement de compétences professionnelles » (Côté et Simard, 2007, p. 13). Cette orientation fonde également le Programme de formation de l'école québécoise, dans lequel on reconnaît aux enseignantes et aux enseignants de français un rôle déterminant en matière de culture (Gouvernement du Québec, 2004). Vingt ans plus tard, au moment où un nouveau référentiel de compétences professionnelles est présenté (Gouvernement du Québec, 2020), force est de constater que la compétence dite « culturelle » semble mal comprise dans les milieux scolaires et qu'elle demeure fragile même chez les personnes enseignantes en exercice (Nadeau, 2022). Pourtant, la compétence professionnelle « [a]gir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 48) ainsi que la compétence relative à la maîtrise de la langue d'enseignement sont considérées comme « fondatrices [du travail enseignant] parce que ni l'école ni l'enseignement n'existeraient sans elles : toutes les autres compétences en dérivent et leur sont subordonnées » (p. 42).

C'est dans ce contexte que nous proposons un projet important et original puisqu'il vise à mieux comprendre cette compétence culturelle, fondatrice de l'acte d'enseigner, à partir du point de vue de personnes enseignant le français et considérées comme expertes en ce domaine. Il cherche également à doter le milieu de la pratique et celui de la recherche de balises concernant l'exercice de ce rôle central en éducation, balises qui, malgré deux référentiels de compétences en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001, 2020), n'existent toujours pas. Il vise enfin à allier deux domaines de recherche, celui de l'éducation et celui de la création, dans la perspective d'appréhender ce rôle et d'en rendre la compréhension accessible (Paquin et Noury, 2018) à travers une œuvre artistique ou médiatique qui sera elle-même médiatrice. Au-delà de la simple modalité de diffusion, il s'agit d'exploiter la médiation culturelle qu'offrent les œuvres pour faire comprendre à un large public ce rôle crucial de l'enseignant et de la culture dans un monde où les capacités culturelles sont plus que jamais requises (UNESCO, 2024).

On sait que le rapport au savoir revêt un rôle central dans la façon dont une personne conçoit les savoirs, se les approprie et les met en œuvre



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dans ses pratiques (Charlot, 2005). Il en va de même pour la personne enseignante dont le rapport à la culture aura également une incidence sur ses pratiques enseignantes (Simard et al., 2007). Pour Chevallard (2003), le rapport à un objet de savoir est construit à partir de la dynamique de toutes les interactions que la personne a avec cet objet : ses manipulations, ses usages, ses façons d'en parler, de le considérer, de le ressentir, etc. C'est aussi à travers les interactions d'une personne avec des institutions, des œuvres et des pratiques culturelles que se constitue son rapport à la culture (Falardeau et Simard, 2007). Pour offrir une formation structurante, il convient de faire entrer les personnes formées en interaction avec des pratiques ou des objets culturels signifiants, grâce à des expériences de médiation culturelle de qualité (Bordeaux, 2018; Dewey, 1968/2022). Cette stratégie semble très porteuse selon la recherche (p. ex. Beaudry et Crête-Reizes, 2022; Lemonchois, 2017). De telles expériences doivent amener les étudiants et les étudiantes à s'approprier de nouvelles connaissances et à porter un regard critique sur leurs pratiques enseignantes, afin qu'ils et elles envisagent les moyens didactiques permettant d'offrir à leurs élèves des activités d'apprentissage qui auront une forte valeur culturelle (Kolb, 1984; Nadeau, 2022).

Pour développer une formation qui soutiendrait mieux le développement de la compétence culturelle en enseignement du français au secondaire, il nous est apparu logique de réfléchir à partir du système didactique (Germain, 1989; Reuter et al., 2013; Rézeau, 2002). Ce modèle illustre les dynamiques qui se jouent entre les trois éléments qui composent le système, soit le contenu, l'enseignant et l'apprenant (Reuter et al., 2013). Le pôle *Contenu* « renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences [...], mais aussi des valeurs, des pratiques, des "rapport à", voire des comportements ou des attitudes » (Reuter et al., 2013). Dans le cadre de notre projet, les contenus privilégiés concernent la compétence culturelle et les différents *repères culturels*² à maîtriser. Le pôle *Enseignant* représente les personnes formatrices universitaires et leurs pratiques de formation disciplinaire en littérature ou en linguistique. Le pôle *Apprenant* désigne les étudiantes et les étudiants en enseignement du français, leur bagage et leur rapport à la culture³.

Le modèle du système didactique nous permet d'une part d'illustrer de façon concrète au personnel formateur universitaire les pôles sur

² Selon le document ministériel *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003), les repères culturels sont 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. Ils peuvent prendre diverses formes : un événement, un produit médiatique ou un objet de la vie courante, à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ils peuvent aussi être un objet patrimonial, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, des modes de pensée, des valeurs qui conditionnent les comportements, une personnalité, etc., pourvu que ces formes revêtent une signification particulière sur le plan culturel » (p. 9).

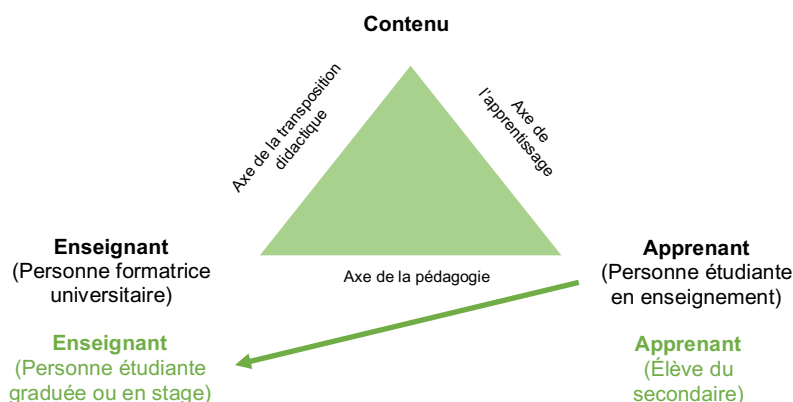
³ Le rapport à la culture est entendu ici « comme un ensemble de relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des pratiques, des savoirs et des objets culturels » (Falardeau et Simard, 2007).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

lesquels il semble possible d'intervenir afin de former plus adéquatement les futures personnes enseignantes à leur rôle de médiatrices d'éléments de culture. En effet, comprendre la composition du pôle *Contenu* (la compétence à développer) ainsi que l'incidence du rapport à la culture des étudiantes et des étudiants sur le sens qu'ils et elles attribuent à la culture et à leur formation disciplinaire aide à la mise en place de stratégies de formation plus efficaces. D'autre part, le modèle permet de tenir compte de la posture singulière qu'occupe le sujet *Apprenant* qui étudie en enseignement dans le cadre de sa formation initiale : un sujet *Apprenant* qui, demain, prendra la place de l'*Enseignant* dans le cadre de ses fonctions.

Tableau 1
Le système didactique tel qu'utilisé dans ce projet



Cette dualité particulière inhérente à la posture de la personne apprenante qui se destine à l'enseignement devrait être considérée par ceux et celles qui œuvrent auprès de ce public particulier, c'est-à-dire le personnel formateur universitaire. Ce dernier devrait réfléchir à des moyens qui tiennent compte des fonctions que ces étudiantes et ces étudiants en enseignement occuperont au secondaire, en mettant davantage en valeur la pertinence des apprentissages disciplinaires et culturels. En effet, en prenant en considération la réalité professionnelle des futures personnes enseignantes de français et des différentes dimensions de la compétence culturelle en enseignement, le personnel formateur universitaire, lorsqu'il choisit des stratégies de formation à exploiter dans le cadre de son cours, va permettre la mise en place des conditions d'un transfert des apprentissages dans une pratique à venir. Si tout sujet *Apprenant* désire ardemment comprendre ce à quoi va lui servir ce qu'on lui enseigne, la question se pose avec encore plus d'acuité chez le sujet *Apprenant* qui, demain, se retrouvant à la place du sujet *Enseignant*, devra se servir de ces apprentissages.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Contexte de réalisation de la recherche

Ce projet de recherche, intitulé *Soutenir le développement de la compétence culturelle des personnes enseignantes de français au secondaire*⁴, s'inscrit dans la foulée des études sur l'approche culturelle en contexte scolaire (Simard, 2002, 2004; Côté et Simard, 2005, 2006) et sur le rapport à la culture (Falardeau et Simard, 2007, 2011; Simard et al., 2007). L'originalité de ce projet, en plus d'établir différents partenariats avec les milieux culturels de la région et de promouvoir la participation aux activités et aux événements liés à la culture, consiste à outiller et à accompagner les personnes formatrices disciplinaires dans la mise en œuvre de stratégies de formation inédites et novatrices qui profitent au développement de la compétence culturelle en enseignement des personnes étudiantes. Puisqu'il s'agit d'un projet de recherche-développement⁵ (Bergeron et Rousseau, 2021), deux objectifs sont poursuivis. Premièrement, les chercheuses veulent dégager les enjeux didactiques, nommés par les personnes formatrices, au soutien du développement de la compétence « culturelle » (axe recherche) chez les étudiantes et les étudiants en enseignement du français. Deuxièmement, elles envisagent d'élaborer un répertoire de stratégies de formation destiné au personnel formateur (axe de développement) en réponse à ces enjeux afin de les neutraliser.

Pour que ces objectifs soient atteints, la phase d'exploration de la situation (phase 1) s'est déroulée de l'automne 2022 à l'été 2023 et a pris la forme de quatre rencontres de réflexion et de discussion d'une durée d'une heure trente minutes chacune avec un groupe de formatrices universitaires et des personnes de différents milieux culturel et scolaire⁶. Les rencontres ont été enregistrées, puis transcrites, à des fins d'analyse⁷.

⁴ Marie-Hélène Forget s'est entourée d'une équipe dont l'interdisciplinarité est l'une des principales forces, en plus d'être une caractéristique indispensable pour avoir un impact positif et pérenne sur la formation des personnes étudiantes en enseignement au secondaire. Nous retrouvons également d'autres cochercheuses dans ce projet : Marie-Claude Larouche, du Département des sciences de l'éducation, instigatrice du projet *Médiateurs culturels à l'UQTR* ainsi que coresponsable de la mise en œuvre de la *Politique sur les arts et la citoyenneté culturelle de l'UQTR*; Mélodie Simard-Houde et Anne-Sophie Bally, du Département de lettres et communication sociale, respectivement spécialiste en littérature et en linguistique; Vicky Montambault, chargée de cours au Département de lettres et communication sociale, stagiaire postdoctorale et coordonnatrice du projet au Département des sciences de l'éducation.

⁵ Une recherche-développement compte cinq phases : l'exploration de la situation problème, la structuration, le développement et l'amélioration du produit et la diffusion des résultats.

⁶ Plus précisément, le groupe était composé des treize personnes participantes suivantes : quatre professeures et professeurs du Département de lettres et communication sociale, trois chargées de cours en littérature, une professeure de didactique du Département des sciences de l'éducation, une enseignante de français au collégial et membre représentante de l'Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF), deux conseillères pédagogiques en français au secondaire, deux représentantes du milieu culturel mauricien.

⁷ En parallèle à ce groupe, un autre a été formé avec huit étudiantes et étudiants du BES profil français. Deux rencontres de discussion et de réflexion d'une heure trente, toujours dans les locaux de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ont été réalisées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Méthodologie retenue pour les groupes de discussion

Afin de structurer cette phase d'exploration, la démarche de l'ilot interdisciplinaire de rationalité a été retenue. Il s'agit d'une méthode élaborée à l'origine par Fourez et al. (1994). Elle est particulièrement flexible, puisqu'elle peut s'utiliser avec un grand nombre de problématiques et qu'elle prend en compte la complexité des situations. Par le biais d'une réflexion continue à partir d'une question du type « De quoi s'agit-il? », cette démarche permet de proposer des réponses « sur mesure » au problème posé. Cette méthode présente en outre l'avantage d'identifier des solutions concrètes, réalistes et applicables qui permettront rapidement et efficacement d'améliorer une situation jugée problématique. La mise en place d'un ilot de rationalité se veut donc une démarche dont la visée est non seulement théorique, mais aussi pratique. En somme, puisque le projet s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire (littérature, linguistique, communication, didactique) et qu'il rallie des actrices et des acteurs de différents horizons (professeures et professeurs, chargées et chargés de cours, étudiantes et étudiants, personnes issues des milieux culturels et scolaires) et puisque l'axe de développement concerne la production d'un répertoire de stratégies de formation (des propositions de solutions concrètes et « sur mesure »), la démarche de l'ilot est apparue comme l'une des voies privilégiées pour construire une vision partagée de ce que pourrait signifier la tâche de former les personnes étudiantes à leur rôle de médiatrices d'éléments de culture.

L'ilot interdisciplinaire de rationalité se divise en six étapes précises : le cliché, le panorama, le choix des objets d'investigation, le travail d'investigation, la synthèse, l'action. Ces étapes peuvent s'échelonner sur une ou plusieurs rencontres. L'équipe de chercheuses a choisi de rencontrer les personnes participantes à quatre reprises, en leur proposant une discussion dirigée autour de la question suivante : *Former les futures personnes enseignantes au rôle de médiatrices et de médiateurs d'éléments de culture, de quoi s'agit-il?* Si les étapes 1 et 2 (cliché et panorama) visaient l'exploration des conceptions des personnes participantes quant aux enjeux liés à la formation culturelle des étudiantes et des étudiants, les étapes 3 et 4 (choix des objets et investigation) cherchaient quant à elles à nourrir les réflexions et à approfondir certains éléments jugés incontournables par les personnes participantes : préciser la nature de la compétence à développer, définir le rapport à la culture, travailler la pensée réflexive et critique, différencier pour tenir compte des différents profils d'étudiantes et d'étudiants. Le fait de laisser s'écouler un bon laps de temps entre chacune des rencontres a permis aux participantes et aux participants d'effectuer des recherches complémentaires, des lectures sur le sujet et de faire progresser la réflexion collective lors des mises en commun. En parallèle, une recension d'écrits scientifiques a été réalisée dans le but de répertorier des solutions concrètes fondées sur des connaissances issues de la recherche et susceptibles de répondre au problème.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par la mise en commun des découvertes et des différents apprentissages réalisés tout au long du processus d'investigation, le but de la synthèse était de répondre théoriquement à la question posée initialement : *Former les futures personnes enseignantes au rôle de médiatrices et de médiateurs d'éléments de culture, de quoi s'agit-il?* La réponse qui s'est imposée s'est avérée de nature essentiellement didactique. La synthèse des enjeux identifiés (étape 5) a permis de proposer aux personnes participantes un ensemble de stratégies de formation précises et concrètes pour l'élaboration du répertoire de stratégies de formation destiné au personnel formateur œuvrant auprès d'étudiantes et d'étudiants en enseignement (étape 6). Ces deux dernières étapes visent essentiellement le passage à l'action.

Méthode d'analyse retenue pour l'identification des enjeux didactiques

L'identification des enjeux issus des discussions entre les personnes participantes s'est inspirée de la méthode d'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette méthode amène le chercheur à « qualifier les expériences et les événements avec un regard théorisant » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 359). En s'appuyant sur les données, il va chercher à caractériser les phénomènes émergents, à mettre au jour les dynamiques qui se jouent et à comprendre leur logique. Outil particulièrement « puissant et très flexible » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 359), la catégorie conceptualisante se présente sous la forme d'une brève expression, le plus souvent évocatrice ou imagée, qui traduit, selon le cas, un vécu, un état, une action collective, un incident situationnel, une logique, une dynamique. La catégorie montre toujours une grande densité puisqu'elle « permet une condensation discursive importante des résultats de l'analyse » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 368). Dans le cadre de notre étude, le choix de cette méthode d'analyse nous a permis d'aller au-delà de l'analyse du discours pour tenter de cerner les enjeux.

Pour illustrer la façon dont nous avons utilisé cette méthode, nous prendrons appui sur un exemple. Lors de la première rencontre, la question des contenus à enseigner a émergé. Une analyse thématique aurait révélé que les personnes participantes souhaitaient éclairer différents éléments à ce sujet : *culture, contenu d'enseignement, médiation et personne médiatrice*. Toutefois, l'analyse nous a permis de constater que les échanges menaient toujours à une sorte d'impasse, semblaient tourner en rond. Quelque chose empêchait les personnes participantes de définir ces éléments. Les tergiversations s'accroissaient encore d'un cran, dès qu'elles tentaient d'aborder la question suivante : *Quelle culture enseigner?* Nous devons donc tenter de dénouer ce nœud en découvrant ce qui se jouait en amont de la question. Une première piste nous a menées vers la conception que les personnes participantes se faisaient de la culture des jeunes. En fait, une tension se profilait dans les discours en se cristallisant autour de deux pôles distincts : une *vision déficitaire* et une *vision capacitaire* de la culture des étudiants et des étudiantes en enseignement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Nous avons créé la catégorie conceptuelle « vision déficitaire » à partir de commentaires de personnes participantes qui définissaient la culture des jeunes en termes d'*insuffisance*, de *déficience*, de *pauvreté* ou de *médiocrité*, comme en témoignent les extraits suivants, tirés de la transcription de la rencontre du 8 décembre 2022 :

Je réalise au fil du temps que les étudiant.es ont peu de culture générale québécoise... peu de connaissances littéraires, peu de connaissances sur le plan de la chanson au Québec, peu de connaissances sur l'actualité de leur propre province et du reste du monde...c'est très inquiétant; ils/elles enseigneront à nos enfants... ils/elles se doivent de partager notre culture.

Les étudiants, pis c'est de pire en pire depuis la pandémie parce que ça ne les a pas aidés non plus d'être en distance, il n'y a plus ou pas de culture.

Donc, là je parle même pas des expressions de la langue qui ne sont pas comprises parce que le vocabulaire est pauvre parce que... Donc, ces enfants-là du secondaire qui ont décidé de s'en aller comme enseignant ont cette pauvreté-là encore s'ils ont pas été capables d'apprendre.

La catégorie conceptuelle « vision capacitaire » a été créée à partir de commentaires qui traduisent la culture des jeunes en termes de *différence* par rapport à la conception de leur propre culture, d'*autre*, ou encore en termes mélioratifs qui impliquent un processus de *bonification*, d'*amélioration*, de ce que les apprenantes et les apprenants ont déjà, comme en témoignent les extraits suivants, tirés de la transcription de la rencontre du 8 décembre 2022 :

Comment on quantifie cet idéal de connaissance? Comment... Sur quelles bases on a le droit de dire qu'ils ont peu de culture ou pas de culture? Comment on fait pour le quantifier? [...] C'est que pour moi, ce n'est pas qu'ils n'ont pas de culture. Ils ont une certaine culture, parce qu'ils écoutent forcément autre chose. On part de l'élève A dans le but de l'enrichir [...].

Je pense qu'il faut toujours partir de ce que l'élève a pour faire en sorte que son apprentissage de la culture soit significatif pour lui ou pour elle.

Qu'est-ce qu'on fait avec ces étudiants-là? Comment on peut [...] développer leur culture, mais à partir d'eux, à partir de ce qu'ils ont déjà?

Comment aussi on peut hiérarchiser quelle culture vaut plus que l'autre aussi? Comment je peux dire à mon élève « t'as pas nécessairement... t'as pas la culture québécoise, t'as pas de culture »? Faque je suis qui moi pour dire à mon élève



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

« Non, toi, ta culture elle vaut pas autant que celle d'un autre », t'sé?

Ces deux catégories, qui reflètent des conceptions opposées chez les personnes formatrices relativement à la culture de leurs étudiants et de leurs étudiantes, nous a indiqué que la solution n'était pas tant de définir (une fois pour toutes et de façon figée) ce qui est entendu par le terme de *culture* ni de statuer sur les contenus culturels à enseigner en classe. Comprendre cette tension révélée par nos catégories nous a permis de proposer que la formation vise plutôt l'évolution du rapport à la culture des personnes étudiantes (Falardeau et Simard, 2007, 2011; Simard et al., 2007). Réfléchir à partir de ce cadre, et ce, peu importe la vision de la culture chez les jeunes, a permis au groupe de recentrer ses réflexions autour des gestes de médiation culturelle possibles à poser en tant que personnes formatrices et des stratégies de formation possibles à adopter en contexte universitaire.

À chaque rencontre, il a été possible de conceptualiser, suivant ce qui vient d'être donné en exemple, les enjeux qui, du point de vue des personnes formatrices, pouvaient entraver ou non le soutien au développement de la compétence culturelle en enseignement des personnes étudiantes.

Méthodologie retenue pour la recension : la recherche de solutions

L'objectif de la recension était d'identifier des solutions concrètes qui permettraient aux personnes formatrices universitaires de mieux former le futur personnel enseignant de français à son rôle de médiateur d'éléments de culture. Cette recension a été réalisée en grande partie à l'aide de l'infrastructure numérique *Érudit*. La cueillette des données s'est faite selon les mots-clés suivants : *compétence culturelle et formation initiale en français; activité culturelle et classe de français; approche culturelle et pratiques enseignantes; activité d'apprentissage et approche culturelle; dispositif d'enseignement et culture; dispositif et formation initiale des maitres; enseignement et approche culturelle; partenaire culturel et école; partenariat milieu culturel et institution; évaluation différenciée et formation initiale des maitres; approches inspirantes/novatrices et enseignement du français; activité/projet interfacultaire et université*. Les textes francophones publiés de 2001 à aujourd'hui ont été retenus en raison de l'approche culturelle en enseignement mise de l'avant depuis 2001. Les revues analysées sont les suivantes : *Vie pédagogique, Québec français, Cahiers de la recherche en éducation, Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Apprendre et enseigner aujourd'hui, Éducation et francophonie, Formation et profession, Revue des sciences de l'éducation, Revue hybride de l'éducation et Phronesis*.

Pour valider la pertinence d'une solution, nous avons déterminé deux critères de sélection. La solution devait toucher minimalement l'une des huit



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dimensions de la compétence professionnelle⁸ visée; elle devait rejoindre au moins l'un des enjeux ou besoins (voir plus bas) identifiés (implicitement ou explicitement) par les personnes participantes lors des quatre rencontres. Après un survol rapide des écrits, deux constats sont ressortis. Premièrement, les solutions pouvaient concerner une multitude de parties prenantes ainsi que leurs interactions : les personnes formatrices; les établissements d'enseignement; la collaboration entre le milieu culturel et les établissements ou la collaboration entre les formateurs de différents départements ou facultés. Deuxièmement, les solutions pouvaient se présenter sous différentes « formes » : des démarches ou des approches pédagogiques, des dispositifs de formation ou d'enseignement, des outils d'enseignement/d'apprentissage ou des activités culturelles. Ces constats ont été d'une grande utilité pour classer les données recueillies selon les parties concernées, le type de solution, la ou les dimension(s) de la compétence professionnelle visée(s) et le(s) besoin(s)/enjeu(x) dégagé(s) par le groupe de réflexion lors de la phase exploratoire.

Avancées

Former les futures personnes enseignantes de français au secondaire à leur rôle de médiatrices d'éléments de culture : enjeux et stratégies de formation

Au terme de l'analyse des données de la phase exploratoire, 9 enjeux ou besoins ont été identifiés. Nous les avons regroupés en deux grandes catégories. Ainsi, du point de vue des personnes participantes, pour former le futur personnel enseignant au rôle de médiateur d'éléments de culture, la personne formatrice doit d'abord et avant tout :

- a) Définir/clarifier le rôle de la personne médiatrice d'éléments de culture, c'est-à-dire :
- Jouer elle-même le rôle de médiatrice;
 - Informer sur ce qui se passe dans la vie culturelle;
 - Créer des pont/tisser des liens⁹ entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances des personnes

⁸ Selon la compétence 1 du Référentiel, il est demandé aux enseignantes et aux enseignants d'agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de culture dans l'exercice de [leurs] fonctions. Le référentiel détaille ensuite la compétence en 8 dimensions. En résumé, les enseignants doivent : maîtriser leur programme de formation et ses contenus disciplinaires, faire dialoguer leur discipline avec les autres disciplines enseignées aux élèves pour tisser des liens et donner du sens aux apprentissages; adopter une posture réflexive et critique quant à leurs propres pratiques culturelles et en soutenir le développement chez leurs élèves; aménager leur classe comme un lieu qui met la culture en valeur; connaître les ressources des milieux culturels et collaborer avec elles. Toutes ses actions se doivent d'être déployées dans une optique d'échange entre la culture de l'élève et celle qu'on lui enseigne à l'école.

⁹ Essentiellement liées à une posture d'accompagnement, les actions posées par la personne formatrice dont l'objectif est d'établir des liens entre ce que l'apprenante ou l'apprenant a appris sur le plan culturel avant et ce qu'elle ou il apprendra plus tard, entre sa culture première et une culture seconde, entre l'extérieur de la classe et la classe elle-même, correspondent aux gestes de tissage du modèle du multi-agenda de Bucheton (2021).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

apprenantes, entre les différentes disciplines et avec les milieux culturels;

- Transmettre sa passion;
- Nourrir son propre bagage culturel.

b) Mobiliser des pistes pédagogiques permettant d'actualiser le rôle d'une personne médiatrice d'éléments de culture, c'est-à-dire :

- Développer les habitudes réflexives chez les personnes étudiantes;
- Recourir aux discussions métadidactiques;
- Tenir compte de la réalité professionnelle des futures personnes enseignante par la différenciation pédagogique;
- (Dé)montrer la pertinence d'un cours disciplinaire en lien avec les dimensions de la compétence 1.

En croisant les enjeux et les besoins relevés avec les solutions recensées dans la littérature scientifique, nous avons été en mesure d'élaborer 10 fiches présentant des stratégies susceptibles d'y répondre. Nous y présentons les stratégies selon leur type : des démarches (1. Approche réflexive, 2. Pédagogie différenciée), des dispositifs (3. Geste médiateur de tissage, 4. Classe culturelle), des outils (5. Apprentissages par situations professionnelles, 6. Cercle de lecture, 7. Réseaux littéraires, 8. Journal de bord) ou d'activités ponctuelles (9. Intervention en classe d'une personne issue du milieu culturel, 10. Sortie éducative dans le milieu culturel). Nous y intégrons également les dimensions de la compétence que la stratégie vise à développer, car ce sont bien ces dimensions qui constituent la compétence de médiation d'éléments de culture, laquelle doit se développer à travers la formation initiale à l'enseignement. De plus, les fiches proposent les avantages et les défis que présente la stratégie, des exemples concrets d'utilisation, les assises théoriques sous-jacentes à la stratégie, les mots-clés et une liste de références pour approfondir le sujet. Les fiches de stratégies se présentent comme un outil de formation professionnelle et d'accompagnement pédagogique à la disposition des formatrices et des formateurs universitaires. Celles-ci et ceux-ci sont libres par la suite de s'en inspirer et de les adapter à leur guise en les intégrant dans le cadre de leur pratique d'enseignement.

À l'issue de la quatrième rencontre du mois d'août 2023, certaines professeures et chargées de cours ont proposé de réfléchir à l'intégration et à la mise à l'essai de l'une ou l'autre de ces stratégies dans leur propre cours à la session d'hiver 2024. Par exemple, dans le cadre du cours *Vie littéraire au Québec depuis 1900* (LQF-1053)¹⁰, trois stratégies ont été retenues et adaptées par la chargée de cours : la différenciation pédagogique, la démarche réflexive et l'outil du forum classe.

Les deux objectifs de l'activité d'apprentissage conçue ont été présentés en début de session aux étudiantes et aux étudiants.

¹⁰ Vicky Montambault, chargée de cours au Département de lettres et communication sociale de l'UQTR, a implanté ce projet pilote dans le cadre du cours *Vie littéraire au Québec depuis 1900* LQF-1053 qu'elle a dispensé à la session d'hiver 2024.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Premièrement, l'activité visait à contribuer au développement de la démarche réflexive des apprenantes et des apprenants par la création d'une communauté d'apprentissage où chaque individu devait effectuer ses propres recherches sur les sujets et apporter son « expertise » (stratégie de démarche réflexive). Deuxièmement, l'activité cherchait à soutenir le développement de la compétence culturelle des apprenants et des apprenants, soit d'agir en tant que médiateurs ou médiatrices d'éléments de culture (stratégie de pédagogie différenciée).

Pour actualiser ces objectifs, les étudiantes et les étudiants ont été invitées et invités à participer à un forum classe sur des enjeux en lien avec le cours. De façon régulière, soit environ chaque trois semaines, quatre questions différentes (mais liées à un même thème) étaient publiées sur le forum classe¹¹. Les questions ciblaient les différents profils d'étudiants et d'étudiantes (stratégie de différenciation) qui composent habituellement les cours disciplinaires au Département de lettres et communication sociale de l'UQTR, c'est-à-dire enseignement, littérature, communication et linguistique. Les personnes étudiantes étaient libres de répondre à l'une ou l'autre de ces questions, indépendamment de leur profil d'études. Les différents échanges entre les personnes étudiantes ont fait l'objet d'une évaluation formative en continu jusqu'à la mi-session. Cela a permis de préciser les attentes envers les étudiantes et les étudiants quant au degré de réflexivité que devaient manifester leurs discussions (démarche réflexive) et d'élaborer une grille d'évaluation sur les indices de réflexivité observables dans les écrits. Les discussions sur le forum ont par la suite fait l'objet de deux évaluations sommatives de 5 %, à l'aide de la grille d'évaluation élaborée en cours de session.

Les données qui seront issues de cette première mise à l'essai vont nous être particulièrement utiles pour préciser les critères définitifs des stratégies que l'on souhaite proposer dans le répertoire. Elles mettent également la table à la mise en œuvre des étapes subséquentes, soit le développement et l'ajustement des stratégies de formation.

¹¹ Par exemple, dans l'une des séances qui a abordé plus particulièrement le thème de la langue française/qubécoise et ses enjeux, ces quatre questions/mises en situation ont été publiées sur le forum classe : 1. On vous appelle à la dernière minute pour effectuer un remplacement en français dans une classe de secondaire trois. Vous devez donner un cours sur les variétés de langue. Quelles sont les stratégies que vous allez déployer pour intéresser vos élèves? Quels genres d'activités pédagogiques serait-il intéressant de proposer? (profil enseignement) 2. Existe-t-il des œuvres québécoises classiques (représentatives) qui devraient obligatoirement être lues au primaire, au secondaire, au collégial, à l'université? Si oui, lesquelles? Sur quels critères pourrait-on établir cette liste? Sinon, pourquoi? (profil littérature) 3. Les emprunts (dont les anglicismes) à d'autres langues enrichissent-ils ou appauvrissent-ils la langue québécoise? (profil linguistique) 4. Une journaliste vient tout juste d'être engagée chez Radio-Canada, car son dossier académique est exceptionnel. Cependant, à l'oral, son accent québécois est très prononcé. Le public commence à s'en plaindre. En tant que supérieur immédiat, que faites-vous? (profil communication)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Conclusion

Le but principal cet article était de faire connaître le projet dans lequel est réalisé un stage postdoctoral. En plus de permettre le rehaussement de la qualité de la formation initiale en enseignement du français, ce projet soutient la collaboration entre les formatrices et les formateurs en enseignement et leur sert, en quelque sorte, de formation continue. Dans un milieu où la liberté académique permet à chacun et à chacune de mettre en œuvre les pratiques de formation de son choix, l'engagement de ces formatrices à vouloir contribuer à offrir une meilleure formation en enseignement, alors que leur tâche première concerne les formations en linguistique et en littérature, est tout à leur honneur. Ces personnes ont compris que l'école est un formidable levier pour donner le goût de la lecture et de la littérature aux étudiantes et aux étudiants, pour leur apprendre à aimer leur langue et à vouloir la préserver, à condition que les enseignantes et enseignants de français fassent preuve de compétence. La poursuite de ce projet pourra le dévoiler, mais parions déjà que les stratégies de formation intégrées dans divers cours de littérature et de linguistique porteront leurs fruits.

Références

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Archambault, G. (1996). *L'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages. Quarante-sept formules pédagogiques favorisant l'intégration des apprentissages*. Cégep Beauce-Appalaches.
- Beaudry, M.-C. et Crête-Reizes, M. (2022). Former les enseignants à leur rôle de médiateur culturel : la portée de l'expérimentation de la culture. Dans A. Araujo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 283-300). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron et Rousseau (2021). *La recherche-développement en contexte éducatif. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Bizier, N., Fontaine, F. et Moisan, R. (2005). *Le transfert des apprentissages : une image à reconstituer*, Cégep de Sherbrooke.
- Bordeaux, M.-C. (2018). L'éducation artistique. Entre médiation culturelle et éducation non formelle. Dans D. Jacobi (dir.), *Culture et éducation non formelle* (p. 33-46). Presses de l'Université du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Éditions Fabert.
- Côté, H. et Simard, D. (2006). En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 75-89. <https://doi.org/10.7202/1016887ar>
- Cohen-Azria, C. et Lahanier-Reuter, D. (2021). *Traité des didactiques. Concepts et notions fondamentales*. De Boeck.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2011). La prise en compte du rapport à la culture dans le discours des enseignants sur les œuvres littéraires. *Repères*, 43, 53-75.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, 30(2), 96-121.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2011). Quelle articulation langue-littérature pour quels rapports à la culture? *Dyptique*, 21, 209-230.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 131-151.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.
- Germain, C. (1989). Un cadre conceptuel pour la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 75, 61-77.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Ministère de l'Éducation et Ministère de la Culture et des Communications.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. *Recherche en soins infirmiers*, 3(38), 10-19.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Lalancette, R. (2014). *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : recension critique Québec*. CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/etude_de_cas_strategie.pdf
- Larouche, M.-C. et Guay, H. (2024). *Étude exploratoire pour la mise en œuvre de la Politique sur les arts et la citoyenneté culturelle de l'UQTR*. Rapport de la recherche. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Laurin, S. (1998). Donner du sens au contenu d'enseignement dans les sciences humaines. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 17-22.
- Laurin, S. et Lizotte, I. (1992). *L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial*. Rapport de recherche. Collège André Laurendeau.
- Lauzon, F. (1998). Quelques pistes pour favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 32-33.
- Lauzon, F. (2000). Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 34-40.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.
- Lemonchois, M. (2017). Quand les artistes forment les enseignants. Recension de recherches anglosaxonnes. *Recherche et formation*, 86, 79-91.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Lemonchois, M. et Beaudry, M.-C. (2017, juin 2016). *Démarche culturelle et expérience esthétique : étude de cas en formation initiale d'enseignants*. Actes des XVII^{es} Rencontres de didactique de la littérature, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon.
- Lépine, M., Nadeau, A., Gagnon, M., Alexandre, F. et Laurence, S. (2022). 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 Sherbrooke. *Revue hybride de l'éducation*, (1), 29-50.
- Meirieu, P., Delevay, M., Mendelsohn, P., Vermersh, P. et Lévine, J. (1996). Le transfert : ce qui échappe au modèle. Dans P. Meirieu, M. Delevay, C. Durand et Y. Mariani, Y. (dir.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Mendelsohn, P. (1996). Le concept de transfert. Dans P. Meirieu, M. Delevay, C. Durand et Y. Mariani, Y. (dir.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Nadeau, A. (2022). L'apport de la pratique réflexive à la didactique des arts et de la culture. Dans A. Araujo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 219-236). Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.
- Raisky, C. et Loncle, J.-C. (1993). Didactiser ses savoirs professionnels : l'expertise des formations agronomiques. Dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*. Université de Sherbrooke.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *La revue du GERAS*. 35-36.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Simard D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.
- Simard, D. (2002a). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Simard, D. (2004). Une approche culturelle dans l'enseignement du français langue première. *L'Écho du RÉS.É. A. U.*, (1), 10-20.
- Simard, D. et Côté, H. (2005). L'approche culturelle dans l'enseignement du français. Dimensions et pistes pédagogiques. *Québec français*, 139, 72-74.
- 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. et Falardeau, É. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education /Revue canadienne de l'éducation*, 30(1), 1-24.
- Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286. <https://doi.org/10.7202/017876ar>
- Tardif, J. et Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, 108, 39-44.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.