



HAL
open science

Comment les "transmetteurs" s'inspirent de ceux qui leur ont transmis ?

Denis Simard, Erick Falardeau

► To cite this version:

Denis Simard, Erick Falardeau. Comment les "transmetteurs" s'inspirent de ceux qui leur ont transmis ?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00863837

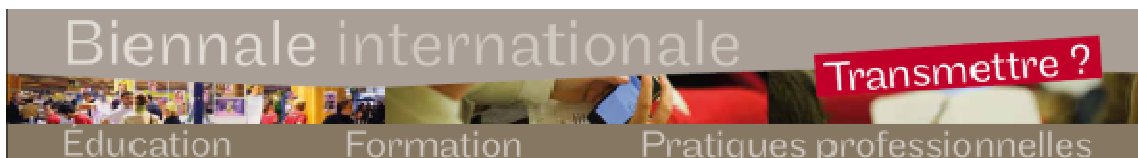
HAL Id: halshs-00863837

<https://shs.hal.science/halshs-00863837>

Submitted on 19 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°44 – Atelier11 : Approche longitudinales des pratiques pédagogiques

Comment les « transmetteurs » s’inspirent de ceux qui leur ont transmis ?

Denis Simard et Érick, Falardeau, CRIFPE-Laval, Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Dans une recherche portant sur le rapport sur le rapport à la culture, nous avons tenté de comprendre les facteurs sociaux qui contribuaient à construire le sens et la valeur que des enseignants de français donnent à des pratiques ou à des objets culturels. Parmi ces facteurs, l’influence des enseignants sur le parcours culturel des sujets interrogés s’est avérée déterminante dans leur discours sur leur pratique professionnelle. Pour comprendre comment des « transmetteurs » – les enseignants interrogés – s’inspirent de ceux qui leur ont transmis – leurs enseignants –, nous avons analysé les données recueillies au moyen d’entretiens. Notre analyse met en évidence trois types de modèles marquants : des modèles de rigueur et d’érudition ; des modèles de passion et d’engagement ; des contre-modèles.

Mots-clés : Transmission, enseignant, rapport à la culture, pratiques d’enseignement, français

Introduction

Dans une recherche portant sur le rapport à la culture (Falardeau et Simard, 2011), nous avons tenté notamment de comprendre quels étaient les facteurs sociaux qui contribuaient à construire le sens et la valeur que des enseignants de français donnent à des pratiques ou à des objets culturels. Parmi ces facteurs, l’influence des enseignants sur le parcours culturel des sujets interrogés s’est avérée déterminante dans leur choix de carrière, leur engagement dans la culture et leurs pratiques d’enseignement.

Pour comprendre comment des « transmetteurs » – les enseignants interrogés – s’inspirent de ceux qui leur ont transmis – leurs enseignants –, nous avons analysé les données recueillies au moyen d’entretiens semi-dirigés. Notre analyse met en évidence trois types de modèles marquants, des plus positifs aux plus négatifs : des modèles intellectuels de rigueur et d’érudition ; des modèles de passion et d’engagement ; enfin, des contre-modèles. Des précisions s’imposent dans un premier temps sur le cadre théorique et la méthodologie adoptés.

Cadre théorique

On peut définir le rapport à la culture comme un ensemble plus ou moins organisé de relations dynamiques d’un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des pratiques et des objets culturels. C’est-à-dire un ensemble de relations fluctuantes qui ne répond à aucune règle, qui ne s’inscrit dans aucun système cohérent, comme le montre Bernard Lahire (2004) à propos de la mobilité culturelle des individus. Comment appréhender cet ensemble plus ou moins organisé de relations culturelles dans le contexte de la classe et de l’enseignement? Comme l’ont fait d’autres chercheurs avec la notion de « rapport à », nous avons cherché à prendre en compte la pluridimensionnalité du rapport à la culture. Il s’agit de trois composantes de la culture, toutes présentes à des degrés variables dans les relations qu’un sujet entretient avec des objets et des pratiques culturelles : la dimension subjective, liée au monde intérieur et aux pratiques du sujet, de l’individu; la dimension épistémique, liée aux savoirs en jeu dans la culture; enfin, la dimension sociale, qui engage toutes les relations qui se tissent autour de la culture, allant des personnes influentes jusqu’à la complexité d’un contexte multiethnique qui pousse un individu à s’ouvrir à une diversité de manières d’être, de faire, de penser, etc. Ce sont ces trois dimensions et leurs composantes qui guident notre analyse des discours des enseignants (voir la grille d’analyse en annexe) et nous permettent de comprendre les facteurs qui entrent en jeu lorsqu’un individu vit une expérience culturelle, quels que soient sa nature et le lieu où elle se déroule – même si, dans le cadre de notre étude, nous nous focalisons sur l’enseignement du français. Dans le cadre de cette contribution, c’est la dimension sociale, plus spécifiquement l’influence des enseignants rencontrés par les sujets interrogés au fil de leur scolarité, qui nous permettra de répondre à la question suivante : Comment les « transmetteurs » s’inspirent de ceux qui leur ont transmis ?

Pour comprendre cette relation éminemment complexe, nous avons distingué deux plans complémentaires du rapport à la culture dans le cadre de l'enseignement, soit le plan individuel et le plan pédagogique. Ce dernier plan désigne la prise en compte, par l'enseignant, du rapport à la culture de l'élève, alors que le plan individuel renvoie au rapport qu'entretient l'enseignant avec la culture, en dehors de toute considération pédagogique. Ces deux plans sont à prendre comme les deux facettes du rapport à la culture d'un enseignant, qui interagissent entre elles sans le moindre déterminisme. Une précision s'impose d'emblée lorsque nous parlons de la relation existant entre les deux plans du rapport à la culture d'un enseignant. Aucune causalité absolue, directe ne peut être établie entre le rapport à la culture d'un enseignant et ses pratiques pédagogiques – un enseignant passionné de littérature, qui vibre littéralement en lisant de la poésie, peut très bien n'accorder aucune place dans sa classe aux émotions et impressions des élèves au contact des textes analysés.

Quelques considérations méthodologiques

L'échantillon constitué n'est pas représentatif de la population des enseignants de français québécois. En décidant de participer à notre recherche, les 32 enseignants qui se sont manifestés avouaient par le fait même leur préoccupation et leur attachement à la question de la culture dans la classe de français. Au surplus, en acceptant de discuter de cette question avec des chercheurs, des formateurs d'enseignants, ils affirmaient une certaine confiance en leur compétence professionnelle. Nous pensons donc avoir travaillé avec des enseignants hautement professionnels, soucieux de leur propre développement culturel comme de celui de leurs élèves. Mais rappelons-le, notre objectif n'étant pas de dresser un portrait statistiquement fidèle du rapport à la culture des enseignants de français québécois, mais de comprendre comment se vit ce rapport dans la vie des enseignants et dans leurs pratiques d'enseignement, nous souhaitons interroger des sujets pour comprendre finement leurs motivations, leur histoire, leurs choix, leurs préférences, leurs pratiques, etc.

Les entretiens

Parmi les 32 enseignants ayant rédigé un texte sur leur conception de la culture et de son enseignement, 18 ont été sélectionnés pour des entretiens.

Voici les thèmes à propos desquels nous les avons interrogés :

- Leur parcours culturel (les influences positives ou négatives, leurs liens avec leur enseignement);
- Les lectures littéraires qui les ont marqués;
- La perception qu'ont leurs élèves de la classe de français, des connaissances (leur rôle et leur place);
- L'intégration de la culture dans leurs pratiques d'enseignement (à partir d'exemples concrets choisis par les enseignants interrogés);
- La contribution de la discipline français à la formation culturelle des élèves;
- Les facteurs qui facilitent ou entravent l'intégration de leur propre culture dans leur enseignement.

Les entretiens transcrits ont été analysés en fonction des composantes du rapport à la culture qu'ils présentaient et de certaines caractéristiques langagières qui se sont avérées évocatrices au cours de l'analyse (la place du *Je*, les exemples les métaphores, etc.). Notre analyse met en évidence trois types de modèles marquants : des modèles de rigueur et d'érudition ; des modèles de passion et d'engagement ; des contre-modèles.

Des modèles intellectuels de rigueur et d'érudition

Plusieurs enseignants disent avoir été influencés par des enseignants qui constituent pour eux des modèles intellectuels de rigueur et d'érudition. Le plus souvent, c'est le cours classique qu'ils ont en tête, cette époque d'avant les années 70 au Québec où le clergé contrôlait l'éducation préparatoire à l'université, comme l'ont connu Paul¹ et Jacques.

Le parcours culturel de Paul peut se caractériser par l'imitation consciente et délibérée d'enseignants du cours classique qui incarnent à ses yeux des idéaux d'êtres cultivés. En effet, son admiration pour ces derniers fait naître l'ambition de leur ressembler : « Et je me disais : "Mais que c'est donc extraordinaire d'avoir été capable de rassembler autant d'éléments de savoir, autant d'éléments de vie, autant d'éléments de pensée, autant d'éléments aussi de la quotidienneté, de faire un tout avec ça. Et ça se tient. C'est ça que je veux faire" ». L'importance que Paul accorde au rôle des autres enseignants dans sa culture a fait de lui l'enseignant qu'il est

¹ Les noms attribués aux enseignants et les lieux qu'ils évoquent sont fictifs, afin de préserver leur anonymat

devenu : « Absolument [tous ces éléments ont influencé l'enseignant que je suis]. Je ne suis rien d'autre que ça. »

Pendant qu'il effectue son cours classique, Paul rencontre des enseignants qui le marquent :

J'ai étudié au collège classique et j'ai rencontré là des maitres. Des grands maitres. Si j'ai été capable de mettre des idées une derrière l'autre comme on dit souvent, c'est en grande partie à cause de ces maitres. Rigueur. Exigence. Excellence. Reconnaissance. Tous des mots qui s'incarnaient dans ces gens-là. Moi, j'ai été formé à la vieille école dans ce sens-là : des rationnels, apprendre à penser. Apprendre à penser, ça veut dire prendre des textes, bien les comprendre au niveau du vocabulaire, au niveau de la structure, en sortir quelques éléments de pensée.

Ces enseignants sont devenus pour Paul des sources d'inspiration, des modèles à imiter : « Alors, quand je suis devant mes élèves, je suis tout à fait conscient du fait que je suis comme mes professeurs d'autrefois. »

Cet héritage se manifeste dans sa conception de son rôle : « et j'ajouterais même que non seulement les savoirs doivent être présents, mais que ceux qui les véhiculent, que ceux et celles qui les véhiculent et qui les représentent [sont importants]. » En plus d'incarner le savoir, l'enseignant a également pour rôle selon Paul d'amener les élèves à atteindre les exigences élevées de la culture : « Ils [les élèves] travaillent beaucoup. Ils travaillent énormément. Je dis parfois que je les fouette. Ils travaillent énormément. Parfois, ils trouvent qu'ils ont trop de travail et tout, mais je pense qu'il y a quelque chose de très important qui reste à ce niveau-là. Puis ça, c'est les retours que l'on a souvent qui nous permettent de dire ça. Des anciens élèves d'il y a très longtemps qui nous disent : "Ah, telle chose, telle chose". » Il constate que son approche de la culture et des savoirs porte fruit quand il voit ses anciens élèves aussi reconnaissants que lui-même peut l'être envers ses anciens maitres.

Jacques évoque quant à lui avec admiration et gratitude ses années de cours classique. S'il admet que pendant son adolescence il ne voyait pas toujours les bienfaits de la discipline qui lui était imposée, il reconnaît maintenant que « c'étaient des éducateurs extraordinaires. Quand j'étais sous leur férule, je les trouvais moins extraordinaires par moments, mais j'me rends compte, maintenant, à quel point ils nous ont instillé ce goût de la rigueur, du travail bien fait, de l'approfondissement des choses. Oui, ils étaient sévères, plusieurs d'entre eux, mais en même temps, ils étaient très ouverts aux débats. » Plus que la rigueur et la connaissance, Jacques se rappelle de la passion qui animait ses professeurs et qui l'a profondément marqué :

J'ai eu des profs passionnés. Je me rappelle d'un prof de latin. C'était un laïc d'ailleurs. Il nous enseignait en quatrième secondaire, versification, et lui, il nous parlait en latin avec, disait-il, la prononciation que les Romains devaient avoir et il nous lisait des textes en latin. Parfois, on n'y comprenait goutte, parce que c'étaient des textes en latin très avancé, mais c'était beau de l'entendre et c'était beau de voir sa ferveur à lui. Et là, il s'arrêtait, il disait bon, on va faire une version. Puis là, il nous décodait ça en petites phrases et on était pantois d'admiration devant lui. [...] Sans l'intervention de personnes comme celles-là, qui vibraient à leur science puis à leurs connaissances, je ne sais pas si j'aurais développé le gout que j'ai maintenant pour ça.

Le vocabulaire emphatique qu'utilise Jacques pour évoquer ses professeurs montre à quel point l'enseignement reçu n'était pas que dure discipline et endoctrinement catholique : *beau de l'entendre, ferveur à lui, pantois d'admiration, qui vibraient à leur science*, autant d'expressions qui décrivent l'engagement et la passion plutôt que l'intransigeance cléricale que l'on associe trop souvent au cours classique élitiste d'avant la Révolution tranquille. Jacques nous parle d'un autre univers scolaire, qu'ignorent aujourd'hui la quasi-totalité des enseignants du Québec et qui a contribué à forger son rapport à la culture, dans la rigueur et la passion, et ce, dit-il, en raison de l'influence de ces hommes qui l'ont inspiré : « Je pense que c'est la passion de certains de ces profs-là qui m'a laissé une impression profonde de vérité, de ferveur. Et je sais que moi, ça m'a impressionné beaucoup et [...] avec le parcours que j'ai, je sais que ça impressionne aussi les élèves que j'ai actuellement. Quand un prof y croit, que ça parait, ça les touche, ça les touche profondément, comme moi je l'ai été, touché. » Les expressions « ferveur » et « rigueur » reviennent sans cesse dans le discours de Jacques, comme pour marquer l'amalgame dans son rapport à la culture de l'affectivité et de la connaissance, de l'engagement et du travail : « Moi, je voudrais que mon médecin soit plein de ferveur aussi. Mon avocat et mes profs. Si on n'a pas de ferveur, la vie doit être grise, ça doit être épouvantable. » Cette ferveur qui a tant ému Jacques et qui continue, dit-il, à émouvoir ses élèves, ne se traduit pas uniquement dans des discours, mais aussi dans ses manières d'être :

Je me rappelle une fois, je montais au collège, j'avais affaire à un bureau, je me souviens plus lequel, et il fallait passer par la chapelle [...]. J'avais dix-sept ans, j'étais évidemment révolutionnaire, athée, tout ce qu'on peut être à 17 ans et de voir mon professeur de philo à genoux sur son prie-Dieu, le visage dans les mains, plongé en pleine prière, ça m'a fait un choc. Cet homme-là que j'admirais, pour lequel j'avais tellement de sympathie et de voir qu'on pouvait être religieux à ce point-là, ça, c'est une image qui me reste encore aujourd'hui, mais juste l'honnêteté du geste. [...] Ça n'a pas fait de moi un être religieux, mais oui, la ferveur. Je sais que maintenant, c'est très important.

En définitive, c'est bien cette culture des Jésuites, lettrée, érudite, rigoureuse et structurée qui a influencé Jacques, son propre rapport à la culture et celui qu'il tente de développer avec ses élèves. Au près de ces prêtres, le mot « maître » a pris un autre sens, nullement réductible à une acception péjorative : le maître, c'est celui qui inspire.

Il semble, aux dires de Jacques – et les recherches que nous avons faites dans Internet nous le confirment –, que les élèves lui soient très reconnaissants de la ferveur et de la rigueur qui l'animent dans son enseignement – et c'est le cas, pouvons-nous remarquer, de plusieurs enseignants rencontrés dans le cadre de notre étude, comme si les enseignants particulièrement soucieux du développement culturel de leurs élèves savaient éveiller un très grand intérêt pour le français et pour la personne qui l'enseigne. Jacques s'explique cet attachement en évoquant la vie qu'insufflé l'enseignant à l'étude de la langue et de la littérature :

Moi, je pense que je sais ce que c'est. C'est que j'ai des collègues qui travaillent avec un manuel et qui font du manuel. De la page 232, exercice 8, et ils tuent les élèves avec ça. Ils ne lisent pas d'œuvres complètes. Ils ne lisent que des extraits. Ils font faire des résumés de livres. Moi, je me rappelle quand j'étais étudiant, le résumé de livre, il n'y a rien qui me puait au nez plus que ça [...]. Donc, ils emmerdent les élèves. Et puis, plus triste que ça, j'ai des collègues qui enseignent le français, mais qui ne pratiquent pas le français dans leur vie. Ils pourraient enseigner, je ne sais pas moi, la diététique, puis ça serait probablement pareil. Ils auraient un manuel, ils auraient une procédure, ils auraient des objectifs à atteindre...

On ne retrouve pas cette admiration envers le cours classique uniquement chez des enseignants au seuil de la retraite, mais aussi chez de jeunes enseignants. David avoue un penchant fort pour un modèle de culture ancien, issu du cours classique de son père et de ses vieux professeurs : « Je me réfère beaucoup aux enseignants que j'ai connus, mais aussi à mon père, parce qu'il était enseignant et qu'il est issu du collège classique. Je pense très honnêtement que la culture, à ce moment-là, était véhiculée de façon plus encadrée, plus intensive et on avait fait des choix qui, me semble-t-il, étaient les bons. » Lorsqu'on analyse la dimension des savoirs dans son rapport à la culture, on se rend compte qu'il évoque souvent le lustre terni des modèles anciens, dans son propos comme dans sa manière de dire, son discours – le subordonnant « parce que » de la dernière citation marque ainsi une causalité directe entre l'évocation du père et du cours classique, l'un découlant de l'autre. Parce qu'il avait fait du latin, « il a bien saisi la structure de la langue française », « lui – nous soulignons l'apostrophe quasi superlative –, est capable de m'expliquer pourquoi tel mot s'écrit de cette manière-là. [...] Je pense que ça manque

aujourd'hui et c'est un bagage que, moi, je ne peux pas transmettre à mes élèves ». Le pronom personnel « moi » mis encore une fois en apostrophe – cette fois-ci dévaluative – polarise le modèle ancien du cours classique et la formation de David. Non seulement le propos de David oppose-t-il le savoir structuré du cours classique à l'enseignement de la communication qu'il a suivi, mais sa mise en mots – l'opposition des pronoms en apostrophe – renforce le contraste : son modèle à « lui » meilleur que mon modèle à « moi ». La même formule revient quelques lignes plus loin : « J'ai eu des enseignants qui avaient été éduqués dans ce contexte-là et qui avaient appris dans ce contexte-là et eux l'ont transmis [cette culture-là]. Mais moi, je ne peux pas la transmettre de la même façon et surtout pas dans tous les contextes. » « Eux », « moi » ; leur savoir – valorisé –, mon savoir – dévalorisé.

La « connaissance approfondie sur différents sujets » qu'évoque David en parlant de ses maîtres plus âgés laisse entendre une équivalence entre savoir et culture : « C'est des enseignants qui étaient cultivés. » Ils savaient, contrairement aux plus jeunes enseignants : « J'en viens à me demander, est-ce qu'on n'a pas nous-mêmes un manque de culture, les enseignants aujourd'hui? Est-ce qu'on nous a pas formés trop dans un entonnoir? On nous a emmenés vers notre discipline, on nous a formés vraiment pour ça et on n'a pas suffisamment ouvert les horizons. Oui, c'est une question que je me pose présentement. » Le savoir que David met sur un piédestal n'est pas pour autant un savoir mort, inerte : il permet de prendre du recul par rapport aux objets des disciplines scolaires et d'éclairer la vie, comme le latin change son rapport à la langue française. Ces enseignants étaient certes cultivés, mais « ils avaient surtout, comme je l'ai mentionné plus tôt, une connaissance générale qui nous permettait d'aller plus loin et de sortir un peu de ce qui était présenté dans les textes ». Ils traçaient des liens avec la vie, des liens informés. Des ouvriers de pistes qui, par leur savoir, ont fait naître chez David « un amour pour la langue et un amour pour l'enseignement de la langue également ». C'est un peu ce qu'il essaie de reproduire dans son enseignement, en tissant des liens entre les savoirs et la vie des élèves, leur culture, en les amenant par exemple à étudier le personnage d'Athéna et l'histoire des dieux grecs : « Ils ont vu que la langue française pouvait se rattacher à différents domaines et qu'il était possible d'exploiter ce qu'on connaissait dans d'autres domaines pour le réinvestir dans le cours de français et dans la langue plus spécifiquement. » Les expériences personnelles de David en matière de culture, notamment l'influence de ses maîtres érudits, ne sont ainsi jamais exclues de ses pratiques d'enseignement.

Des modèles de passion et d'engagement

Laurence a connu au cours de ses études universitaires et même avant des enseignants érudits et passionnés qui l'ont profondément marquée. Son rapport à la culture porte les traces de ces personnes qui ont été pour elle des modèles à plusieurs égards. Elle établit même un lien de cause à effet entre ces enseignants et son choix d'études : « Les profs qui m'ont le plus marquée, ça a été des profs d'histoire et des profs de français. Ce qui fait que ça a toujours été mes deux passions, l'histoire et [le français] » (p. 1 : 54-56). *Parce que* ses enseignants d'histoire et de français l'ont marquée, elle a toujours aimé ces deux disciplines. L'attachement à ses enseignants est à ce point important dans son rapport à la culture qu'il constitue l'un des ressorts premiers de son engouement pour le français et l'histoire : « Je sais pas [de quelle façon ces enseignants m'ont marquée]. C'était des passionnés puis ils tripaient. On avait l'impression qu'ils vivaient ce qu'ils enseignaient. » (p. 2 : 1-3) Sa relation avec ces personnes avait tout de l'admiration : « Moi, en tout cas, j'étais tout le temps pendue à leurs lèvres. Je notais, puis je prenais des notes, puis c'était... c'était vraiment... Moi, je me nourrissais d'eux. » (p. 2 : 5-7) L'admiration évoquée ne vient pas tant de la personnalité du maître que de son érudition, son grand savoir qu'il sait présenter de façon à intéresser les élèves, à lui donner vie.

Si ses enseignants marquants ont suscité en elle de l'admiration, ils ont aussi éveillé une véritable terreur, notamment lors de ses deux années de classe préparatoire :

Ma prof de français, c'était... c'était horrible, elle m'a terrorisée. Oui, oui[, pour l'école normale]. Mais je pense qu'ils voulaient aussi... c'était un principe de sélection naturelle. Elle était épouvantable. Moi, quand je raconte à mes élèves comment elle se comportait vis-à-vis nous, alors qu'on avait tous dix-huit ans, il y en a qui disaient : « Mais vous ne vous rebellez pas ? »

Loin de garder un souvenir négatif de ce professeur terrorisant, Laurence admire toujours sa grande érudition; c'était une sorte de modèle intellectuel, dira-t-elle :

Parce que c'était quelqu'un qui pouvait pas se planter. C'était impossible. Ce côté-là d'elle, c'était impressionnant. Puis de tous ces profs d'ailleurs qui étaient ces profs de l'École normale. C'est des personnes qui m'ont marquée, puis la façon... Parce que même si elle était désagréable et puis mesquine, méchante, tout ce que tu veux, elle était solide, puis elle avait un bagage qui faisait que, en même temps, c'était une passionnée, aussi. Moi, je pense c'était plus la passion de ces gens-là qui m'ont... En même temps, celle que je voyais à la maison, celle de mon père... qui ont fait que je me suis dirigée vers ce métier-là.

Malgré la méchanceté de cette personne, elle garde toujours en mémoire son impressionnant bagage de connaissances. Passion et érudition s'entremêlent sans cesse dans son discours, dans ses souvenirs, dans la culture qu'elle a reçue et valorise. C'est en définitive la culture et la passion de ces gens-là, comme celles de son père, qui l'a poussée vers l'enseignement. Comme si le savoir à l'école ne pouvait vivre, être transmis sans la passion qui anime l'enseignant.

Frédéric est le sujet de notre étude chez qui la passion des enseignants rencontrés semble avoir produit l'effet le plus net. Plusieurs ont provoqué des rencontres fortes avec des œuvres littéraires qui constituent aujourd'hui encore des événements mémorables de son parcours culturel, des expériences qui l'ont ému, bouleversé :

Au niveau secondaire, j'ai de très bons souvenirs d'excellents enseignants, surtout de français, mais même des enseignants... Je me souviens d'un enseignant en anglais, entre autres, une espèce de fou qui ne nous apprenait pas grand-chose en anglais, mais qui nous lisait du Edgar Allan Poe. J'ai découvert la poésie avec ce professeur-là, sans rien comprendre à ce qu'il lisait. Il nous a lu un texte d'Edgar Allan Poe qui s'appelle *Annabel Lee*, qui est une pure merveille.

Un autre, au collégial : « Il nous avait fait lire Paul Éluard et ça aussi ça avait été marquant. D'ailleurs, c'est probablement à cause de lui que je suis allé étudier en littérature française parce que ça, c'est complètement fou! » L'expérience d'Éluard fut marquante pour Frédéric, même si elle reste floue dans son esprit, non seulement pour l'émotion qu'elle a suscitée, mais pour les conséquences qu'elle a pu avoir et les approfondissements qui l'ont suivie. L'influence de cet enseignant fut on ne peut plus décisive sur le rapport à la culture de Frédéric. Ce qui compte dans cette influence, c'est moins la connaissance que l'enseignant lui a apportée que l'émotion diffuse – comme dans le cas de Poe où il ne comprenait rien à ce que racontait l'enseignant – et surtout l'impression de faire l'expérience de la beauté à travers les mots d'Éluard. Cet événement de lecture, cette rencontre forte, initiatique, a fait vivre à Frédéric des remises en question qui ont changé son regard sur les textes littéraires, son rapport à la culture, et qui l'ont aidé à mieux se connaître, à choisir son domaine d'études.

Pour Frédéric, l'enseignant a le pouvoir de provoquer ces rencontres, de donner vie au savoir, en lui insufflant sa passion :

Parce que si [enseigner] c'est seulement passer une théorie ou des connaissances que l'on connaît, puis sur lesquelles on a des bons exemples à donner, on n'a pas besoin d'être là. Avec Internet, ils peuvent aller chercher toutes ces connaissances-là, de façon beaucoup

plus pointue, beaucoup plus précise. [...] Mais est-ce qu'ils vont retenir plus? Bien moi, ma croyance, c'est que je peux faire en sorte de leur faire aimer ça.

Selon Frédéric, les enseignants ont non seulement le pouvoir de transmettre la passion, mais ils peuvent aussi changer des vies :

Je parlais tout à l'heure du prof qui avait décidé ce matin-là de nous lire *Annabel Lee* puis qui a peut-être changé ma vie. Sans le savoir! Il ne faisait pas ça pour changer ma vie. Ce matin-là, il avait envie de nous lire *Annabel Lee*. Il nous l'a lu, puis il y croyait tellement. Mais moi, il faut que j'aie en tête qu'il y a des gestes que je pose qui vont avoir le même impact. Qui vont peut-être changer des vies.

Ce qui le préoccupe d'abord, c'est de provoquer des rencontres fortes à l'image de celles qu'il a pu vivre dans son propre parcours. Il revient donc à l'enseignant, selon Frédéric, dans l'intégration de la culture en classe, de choisir

des livres où on espère qu'on va être capables de leur faire avoir un choc. Un livre qui va être marquant. Moi, chacun des livres que j'essaie de mettre dans les mains des élèves, je me dis que peut-être un certain nombre d'élèves, quand ils vont tomber sur cette lecture-là, vont être happés par le livre et que peut-être après ils vont vouloir revivre cette expérience-là.

Nous le voyons : réapparaissent encore une fois à travers le champ lexical du « choc » les expériences marquantes, les émotions fortes, mémorables, initiées par l'enseignant et qui pourront provoquer des transformations dans le rapport à la culture des élèves, une ouverture inattendue, soudaine, un intérêt naissant, nouveau, authentique. Mais la mission des enseignants ne se limite pas à provoquer ce « choc » initial; encore faut-il amener les élèves plus loin que ce qu'ils pourraient découvrir par eux-mêmes.

Prenons à titre d'exemple son fort investissement individuel dans la lecture de poésie qui influence la façon dont il dit l'enseigner en classe, cherchant en toute occasion à transmettre un peu de son amour des mots, ou à tout le moins la conscience que cet amour puisse être possible :

Quand j'enseigne la poésie, [...] la première chose que je leur dis, c'est toujours ça. « Je sais que majoritairement là, vous pensez que c'est plate. Vous aimez pas ça. [...] On vous en a parlé dans vos autres cours du secondaire, vous avez pas aimé ça. Gaston Miron, vous ne comprenez rien. Émile Nelligan, vous trouvez ça plate à mort. Vous ne comprenez pas de quoi il parle dans sa patente de fenêtre puis de neige ». Je dis : « Ce que je veux, moi, entre maintenant et le dernier cours que je vais vous donner en poésie, je veux qu'au moins quand quelqu'un vous dit "moi j'aime ça la poésie", vous allez vous dire, "ha ouin, ça se peut ça". Je veux juste faire ce bout de chemin-là. Ouvrir la fenêtre, être capable d'avoir l'esprit assez ouvert pour dire "je comprends que certaines personnes aiment ça" ».

Dans sa classe, l'entrée privilégiée dans les textes poétiques n'est pas orientée sur les savoirs et l'analyse; elle est affective : il confronte les sentiments négatifs de ses élèves à l'égard de la poésie en restant sur le plan affectif, en jouant sur leur rapport amour/répulsion. Il ne cherche pas d'abord à faire de ses élèves des experts dans le repérage de synecdoques ou d'allitérations, dans le classement des courants et des genres, mais des lecteurs sensibles à la beauté des textes. En somme, le plan pédagogique de son rapport à la culture, la façon dont il conçoit le développement culturel de ses élèves, emprunte les mêmes voies affectives que son propre rapport à la culture poétique, celles qu'ont empruntées ses enseignants du secondaire qui lui ont transmis leur passion. Cette prégnance de l'affectivité n'exclut pas un rapport plus savant, analytique aux textes, seulement, elle structure fortement son activité de lecture, autant pour lui-même que dans son enseignement.

Des contre-modèles

Au secondaire, Simon a beaucoup souffert de l'attitude de certains enseignants qui n'étaient pas animés par cette passion et cet engagement envers leurs élèves :

Je dirais que l'aspect du professeur technicien, qui est juste un technicien, qui est pas un professionnel. Ça, j'ai détesté ça pour mourir. Le professeur qui fait : « On fait un petit peu d'exercices ? Faites de la page 25 à 45 puis fermez-vous, faites ça, puis on le corrige au prochain cours. » Puis ça mène à rien. Ça, tu vois, tu as accumulé des connaissances, mais qui sont pas organisées. Incroyable. Oui [ça m'a freiné dans mon parcours culturel et je prends ça comme un modèle négatif]. Incroyable. Tu peux pas te rendre bien loin, parce que tu te rends compte que ces gens-là finalement n'ont pas nécessairement de passion. La passion, ça nous amène loin.

Ces « techniciens » n'étaient pas eux-mêmes passionnés par leur matière et n'ont jamais réussi à insuffler un sens à leur enseignement et au travail des élèves à l'égard de la langue, d'où les mots durs de Simon à propos des utilisateurs de manuels qui ne se soucient pas de donner vie à la connaissance, d'incarner des modèles passionnés pour leurs élèves. À contrario, les personnes qui ont joué un rôle significatif dans le développement de sa culture et de son rapport à la culture – le sens qu'il lui donne – étaient toutes animées d'une forte passion et ont su l'allumer en lui, comme ce collègue qu'il n'était pas capable « d'accoter », qui l'a impressionné, motivé. La relation humaine constitue alors un déclencheur incontournable : « ici, un collègue, qui lui lit beaucoup, puis on a commencé à jaser de ça, puis j'ai commencé à ouvrir mes horizons par

rapport à la littérature ». Les autres jouent en définitive un rôle de premier plan dans son rapport à la culture, autant de façon positive que négative, dans certains cas à titre de contre-exemples. Les plus significatifs ont noué avec lui des relations franches qui ont soulevé un profond intérêt et un gout pour certains objets précis de la culture, ceux dont Simon avait besoin.

Chantale, comme de nombreux autres enseignants ayant participé à notre étude et ayant subi un enseignement mené à coups d'exceptions et d'exercices grammaticaux coupés de la pratique du langage, se fait extrêmement critique à l'égard des enseignants de français qu'elle a connus au secondaire : « Croyez-vous que votre passé a influencé votre façon d'être? – Ah! Seigneur, oui! Je n'enseignerais pas le français, surtout pas comme moi on me l'a imposé, personnellement. » Si elle souhaite rompre de façon aussi radicale et émotive avec l'enseignement du français qu'elle a reçu – et avec le rapport à la culture qu'il contribuait à former –, c'est qu'elle a découvert à l'université une autre façon d'étudier et de comprendre la langue, au moment où elle a rencontré un professeur qui l'a « marquée comme vulgarisateur ». Au secondaire, elle dit avoir été « nulle, sincèrement nulle. Je détestais... à part la chimie ». Cela, pour une raison très simple :

Je trouvais qu'on me rentrait... surtout le français. Je détestais. Je suis devenue prof de français à cause de ça, je pense. Je détestais tellement qu'on me mette plein de cas d'exceptions et qu'en réalité, quand tu découvres vraiment la langue, il n'y en a pas tant que ça, des cas d'exceptions, puis ce mot-là, « cas d'exception »... La langue est tellement régulière.

Ses doléances font écho à des préoccupations didactiques, soit la façon de concevoir l'enseignement-apprentissage de la langue. D'un côté, l'enseignement dit « traditionnel », que critique Chantale – et de nombreux didacticiens du français, dont S.-G. Chartrand (1995), M. Nadeau et C. Fisher (2010) et Cl. Simard et ses collaborateurs (2010) – et qui valorise l'apprentissage des exceptions de la langue sur le mode de la mémorisation et de l'exercitation pour en assurer la maîtrise; de l'autre, une conception linguistique plus descriptive de la langue qui cherche avant tout la compréhension de ses régularités et de ses principales structures tant sur les plans orthographique, syntaxique, textuel que discursif. Ses enseignants du secondaire ont ainsi joué un rôle négatif dans la construction de son rapport à la culture parce qu'ils ont fait de la langue un objet impénétrable, menaçant : « Quand tu donnes toujours les petits cas aux jeunes, ça leur montre en plus que la langue est compliquée, gros mythe sur la langue. Alors mon parcours avec le français était que je détestais. » La représentation négative entraîne un rejet de l'objet, une perte de sens, à partir de laquelle se construit le rapport à la culture de l'élève. Mais Chantale a combattu cette vision du français. Elle n'avait peut-être pas un « rapport affectif à la langue »,

dira-t-elle, « mais la lecture oui. L'écriture, oui. Je me battais pour écrire. Parce que c'était pas ce qu'ils me racontaient, les profs, à l'école ». « C'est comme si je me battais indirectement avec la langue, jusqu'à ce que j'accepte que je possède du talent au niveau de l'écriture et que je possède aussi ces idées-là dans ma tête. » Cette conception et cette pratique de la langue participent pleinement du rapport à la culture, parce que la langue est une des composantes fondamentales du rapport à la culture, que tout individu apprend à aimer, à détester, à étudier, à utiliser, etc. Le rapport à la langue s'inscrit ainsi dans le rapport à la culture parce qu'il concerne au premier plan la façon dont un individu s'engage dans une des pratiques les plus structurantes de son univers culturel, l'utilisation et la compréhension de la langue.

Le plan pédagogique du rapport à la culture de Chantale et son souci de montrer à ses élèves que l'étude de la langue a un sens se révèlent pleinement dans ce récit d'une quête pour l'écriture : Chantale a combattu cette façon qu'avaient ses enseignants de prendre en compte le rapport à la culture de l'élève, en lui inculquant une vision de la langue qui en fait un réseau de pièges qu'on ne peut apprendre à aimer. Le rôle de l'enseignant apparaît tout au long de l'entretien de Med comme un fil d'Ariane qui donne sens à la culture, dans ses expériences d'élève et d'étudiant comme dans sa conception de son rôle professionnel. Au secondaire, ses souvenirs sont plutôt négatifs à cet égard, comme Chantal et Simon :

À quatre niveaux au secondaire, les enseignants de français qui voulaient nous faire lire de quoi, c'était des livres que je trouvais fades, puis on nous assénait des examens. Il y a un examen sur le livre et l'examen ce n'était même pas sur... ce n'était même pas des questions pertinentes. C'était des questions pourquoi a-t-elle fait, il ne fallait pas justifier, c'était juste une petite réponse et ça, ça me dégoutait de la lecture, ça me dégoutait de tout cet univers-là et tout ce qui vient avec.

Déjà, au secondaire, Med rejette une certaine forme d'enseignement qui dénature les objets d'enseignement et qui a peu à voir avec une culture vivante, mettant les objets en dialogue avec la vie des élèves. Les enseignants dont il se souvient de façon positive sont au contraire ceux qui auront rendu possible ce dialogue et donné vie à la culture et aux livres :

Un enseignant qui a été marquant parce qu'il rendait la littérature très présente et vivante. Quand il parlait des personnages, on avait l'impression que c'était pas un personnage du roman, c'était ton ami que tu critiquais, c'était quelqu'un de présent dans ta vie, puis oui c'est un enseignant qui m'a marqué, peut-être que c'est un peu aussi grâce à lui que j'ai commencé à lire.

C'est au cégep qu'il a vécu cette rencontre significative qui a transformé son rapport à la culture. Certes il lisait bien de lui-même le journal et quelques livres, mais c'est cet enseignant qui lui a montré qu'on pouvait dialoguer avec les livres, s'approprier des univers, des personnages. Cet

enseignant fut pour Med « comme une révélation », qui lui a fait voir à quel point la littérature pouvait être autre chose que des examens, autre chose que des réponses banales à des questions dérisoires, mais une expérience culturelle à la fois affective et intellectuelle.

À ce sujet, Med dit ne pas vouloir reproduire les erreurs du passé dont il a souffert sur le plan culturel. Il reviendra souvent dans son discours sur ses réserves à l'égard des examens, en parlant de son enseignement. Il ne veut pas répéter ce modèle pédagogique qui ne laisse aucune place à la lecture de l'élève, à sa subjectivité, en cherchant uniquement à vérifier si la lecture a été faite, et sans se soucier du développement des compétences et de l'appétence : « Quand je les évalue, plutôt que de leur poser des questions sur chaque page, sur chaque petit paragraphe, j'aime plus leur poser une question générale, un axe de lecture du livre en question et puis je trouve que les élèves, ça les intéresse. » Ce sont d'ailleurs les examens qui lui semblent dans son métier comme le plus grand frein à un enseignement qui se veut culturel :

Ce qui nuit, c'est les échéances pour les examens. Là, on fait des examens, des examens de lecture, d'écriture. Souvent, je trouve que les examens de lecture c'est loin de ce qui nous intéresse, de ce qui intéresse les élèves. C'est loin de tout ça. Parfois les questions... les questions bien là on va mettre beaucoup d'énergie pour se préparer à un examen de lecture et d'écriture et puis il y en a à chaque étape et là on sort d'un examen, tout de suite il va falloir se replonger dans un autre, dans la préparation d'un autre et souvent, ça, ça nuit parce qu'on n'arrive pas à faire d'activité qui soit plus intéressante.

C'est la correction de gros examens qui fait en sorte... qu'on n'a pas beaucoup de temps à investir et on ne veut pas passer non plus notre vie dans l'école ou dans des activités d'école.

Les évaluations telles qu'il les a subies au secondaire et telles que l'école les impose encore selon Med semblent mettre de côté l'apprentissage et le développement du rapport à la culture en se focalisant sur la vérification plutôt que l'appropriation. La prédominance d'une certaine forme d'enseignement le détourne de ce qui le motive, de ce qui est « intéressant », en restreignant en quelque sorte sa liberté pédagogique et culturelle ainsi que l'accompagnement des élèves dans leurs découvertes. Le rapport à la culture ne passe donc pas pour Med par cette manie de la vérification de l'accomplissement d'une tâche scolaire, mais par la vie que donne l'enseignant aux livres. Med voit donc clairement son rôle dans le rapport à la culture de ses élèves et sait tracer une ligne claire entre une attitude de passeur culturel, qui met en place les conditions pour que les élèves s'approprient des objets, des questions, et une attitude d'inspecteur, soucieux avant tout d'attester devant l'institution de leur réussite.

Conclusion

Dans l'enseignement, la transmission ne peut se penser uniquement entre les murs de la classe, entre un enseignant et ses élèves. Selon les données que nous avons analysées dans cette contribution, la transmission se vit aussi en grande partie en amont de l'enseignement, notamment dans le parcours de scolarité des enseignants, souvent marqué de façon positive ou négative par ceux qui leur ont enseigné au primaire, au secondaire ou après. Si cette chaîne de transmission peut sembler relever de l'évidence, il reste à montrer comment elle opère, comment elle conditionne la façon dont un enseignant conçoit son métier, son rôle de « transmetteur », et comment se perpétuent ou non certaines pratiques. Cette influence donne à penser que leurs choix pédagogiques sont davantage marqués par leur scolarité secondaire que par leur formation universitaire en enseignement. Constat qui reste à étayer mais qui nous interroge grandement sur nos pratiques de formation... D'autant plus que les enseignants ont très peu abordé leur passage dans les facultés des sciences de l'éducation au moment d'évoquer les moments forts de leur parcours culturel.

Références bibliographiques

- Chartrand, S.-G. (dir. 1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*. Montréal : Éditions Logiques.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec : PUL.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.
- Simard, C., Dufay, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.



Annexe I
Grille d'analyse du rapport à la culture pour les observations et la codification
 Groupe de Recherche Enseignement et Culture, Université Laval

Plan individuel		
Dimension subjective	Dimension épistémique	Dimension sociale
PIDSu-1 : Pratiques culturelles	PIDE-1 : Nature des savoirs convoqués	PIDSo-1 : Rôle des autres dans le développement culturel
PIDSu-2 : Critères de sélection ou légitimation des objets culturels		PIDSo-2 : Rôle de la culture dans les relations sociales
PIDSu-3 : Réflexivité	PIDE-3 : Rôle des savoirs	PIDSo-3 : Rôle de l'école
PIDSu-4 : Représentations de la culture	PIDE-4 : Représentations du savoir	PIDSo-4 : Rôle de l'enseignant et stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre
PIDSu-5 : Aspects psychoaffectifs		
PIDSu-6 : Aspects axiologiques		
PIDSu-7 : Représentations qu'a l'individu de sa propre culture		
Plan pédagogique		
Dimension subjective	Dimension épistémique	Dimension sociale
PPDSu-1 : Pratiques culturelles de l'élève	PPDE-1 : Nature des savoirs convoqués en classe	PPDSO-1 : Rôle des autres dans le développement culturel de l'élève
PPDSu-2 : Critères de sélection ou de légitimation des objets culturels	PPDE-2 : Critères de sélection ou de légitimation des savoirs	PPDSO-2 : Rôle de la culture dans les relations sociales de l'élève
PPDSu-3 : Réflexivité de l'élève	PPDE-3 : Rôle des savoirs en classe	PPDSO-3 : Rôle de l'école pour l'élève
PPDSu-4 : Représentations culturelles de l'élève	PPDE-4 : Représentations du savoir de l'élève	PPDSO-4 : Rôle de l'enseignant et stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre
PPDSu-5 : Aspects psychoaffectifs de l'élève	PPDE-5 : Prise en compte des connaissances des élèves	PPDSO-5 : Modes d'interaction
PPDSu-6 : Aspects axiologiques de l'élève		
PPDSu-7 : Représentations qu'a l'enseignant de la culture de l'élève		