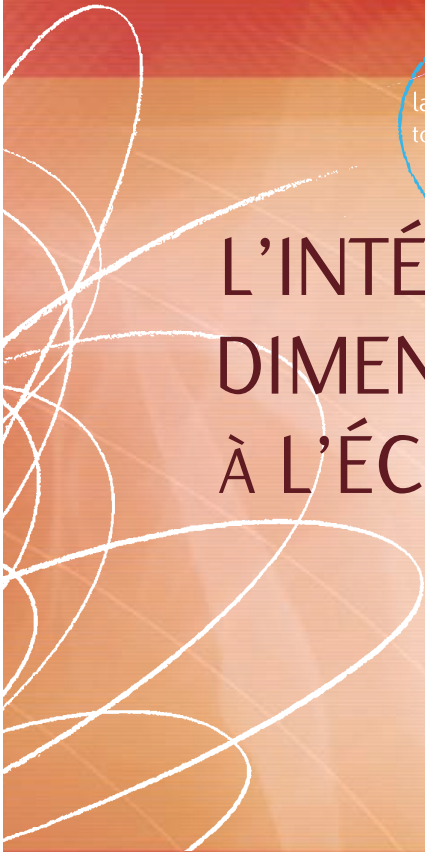




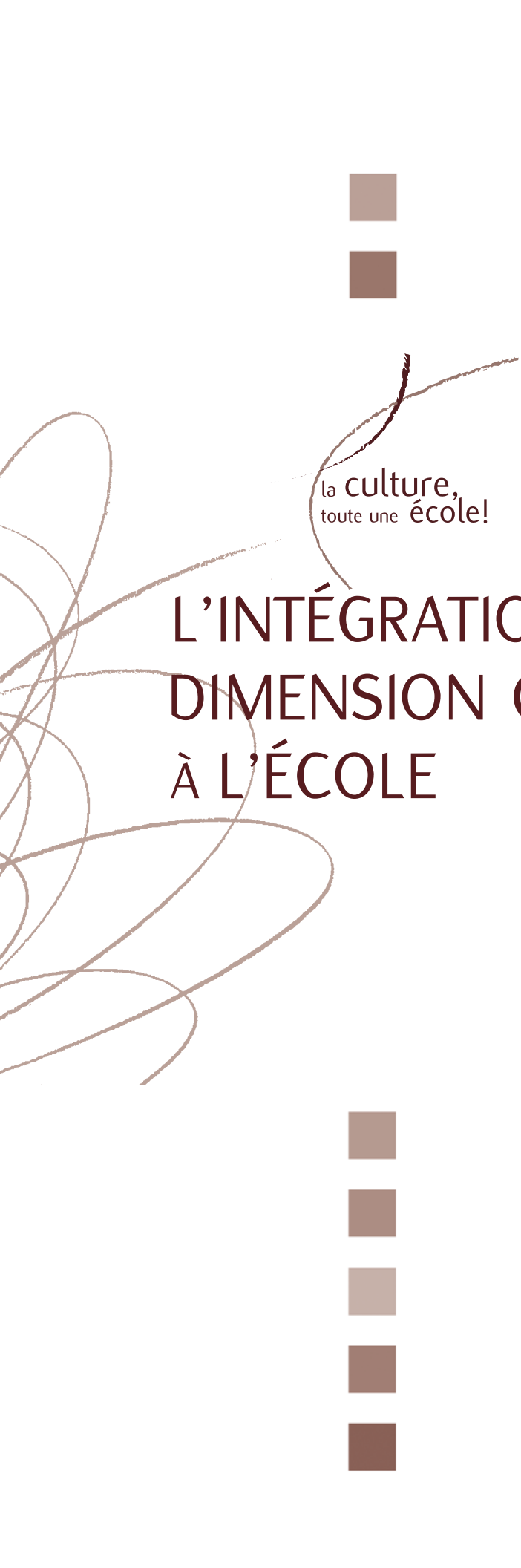
la culture,
toute une école!



L'INTÉGRATION DE LA DIMENSION CULTURELLE À L'ÉCOLE

DOCUMENT DE
RÉFÉRENCE À L'INTENTION
DU PERSONNEL
ENSEIGNANT





la culture,
toute une école!

L'INTÉGRATION DE LA DIMENSION CULTURELLE À L'ÉCOLE

DOCUMENT DE RÉFÉRENCE
À L'INTENTION DU
PERSONNEL ENSEIGNANT

LISTE DES COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES



SUPERVISION

Georges Bouchard

Responsable des programmes d'arts et de l'entente culture-éducation

CONCEPTION et RÉDACTION

Claude Vallières

Consultant en pédagogie musicale

COLLABORATION à la CONCEPTION et à la RÉDACTION

Caroline Raymond

Consultante en enseignement de la danse

CONSULTATION

Nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à la conception du présent document et tout particulièrement les membres du comité consultatif, du comité d'orientation et du comité de réflexion.



Comité consultatif

Hélène Béchard, chargée de projets en arts

Ghislaine Bourcier, conseillère pédagogique

Commission scolaire des Samares

Guylaine Demers, consultante en éducation physique et à la santé

Cylvie Gagnard, enseignante

Commission scolaire de Rouyn-Noranda

Roger Lapointe, enseignant

Commission scolaire des Patriotes

Jacqueline Pelletier, consultante en éducation

Caroline Raymond, consultante en enseignement de la danse

Cécile Thériault, enseignante

Commission scolaire des Phares



Comité d'orientation

Carole Bellavance, chargée de projets en arts

Georges Bouchard, responsable des programmes d'arts
et de l'entente culture-éducation

Nicole Gagnon, responsable des apprentissages transversaux

Jean-François Giguère, coordonnateur de la mise à l'essai des programmes

Marius Langlois, responsable des programmes du domaine de l'univers social

Lise Ouellet, responsable des programmes de français, langue d'enseignement

Margaret Rioux-Dolan, directrice générale de la formation des jeunes

Diane Rochon, responsable des programmes de science et technologie

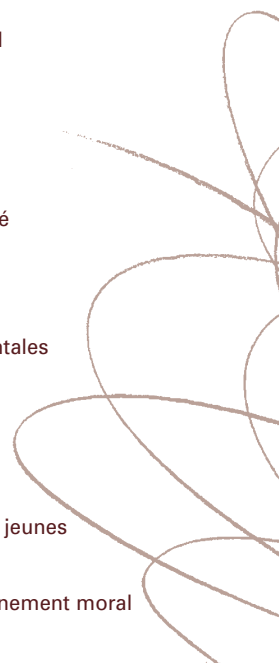


Comité de réflexion



- ** **Georges Bouchard**, responsable des programmes d'arts et de l'entente culture-éducation
- * **Danièle Bracke**, enseignante en sciences
Commission scolaire du Val-des-Cerfs
- Raymond Breau**, consultant en arts et culture
- * **Anita Burton**, enseignante en anglais, langue seconde
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
- * **Marie-Ève Claude**, enseignante en français, langue seconde
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier
- * **Michel Clément**, consultant en français, langue d'enseignement
- * **Denis de Champlain**, enseignant en mathématiques
Commission scolaire des Premières-Seigneuries
- * **Halette Djandji**, responsable du dossier d'enseignement moral et religieux protestant
- * **Danielle Dumas**, enseignante en géographie
Collège de Lévis
- Nicole Gagnon**, responsable des apprentissages transversaux
- René Gibeault**, représentant de l'Association québécoise des comités culturels scolaires
- * **Robert Goyette**, consultant en éducation physique et à la santé
- ** **Francine Lacroix**, analyste-conseil
Direction de la culture scientifique et technique
Ministère du Développement économique et régional
- ** **Esther Loisel**, conseillère
Direction des relations interministérielles et intergouvernementales
Ministère de la Culture et des Communications
- Francine Payette**, répondante aux communications
et éditrice des revues *Virage* et *Schoolscapes*
Direction générale de la formation des jeunes
- * **Lise Quirion**, enseignante
Commission scolaire de la Rivéraine
- Margaret Rioux-Dolan**, directrice générale de la formation des jeunes
- * **Michèle Roberge**, consultante en enseignement moral et religieux catholique
- Claudette St-Cyr**, responsable par intérim du dossier d'enseignement moral
- * **Nicole Turcotte**, consultante en arts et culture
Commission scolaire de Montréal

Les personnes dont le nom est précédé d'un astérisque ont collaboré à la rédaction du chapitre 3. Celles dont le nom est précédé de deux astérisques ont collaboré à la rédaction du chapitre 4.



VALIDATION



Abigail Anderson, responsable des programmes d'anglais, langue d'enseignement

Suzanne Belzil, responsable des programmes de français, langue seconde, de langue tierce, d'intégration linguistique, scolaire et sociale

Georges Bouchard, responsable des programmes d'arts et de l'entente culture-éducation

Halette Djandji, responsable des programmes d'enseignement moral et religieux protestant

Mihran Djiknavorian, responsable des programmes de mathématiques

Nicole Gagnon, responsable des apprentissages transversaux

Elizabeth Johnston, responsable des programmes d'anglais, langue seconde

Marius Langlois, responsable des programmes du domaine de l'univers social

Lise Ouellet, responsable des programmes de français, langue d'enseignement

Pascale Porlier, responsable des programmes d'éducation physique et à la santé

Diane Rochon, responsable des programmes de science et technologie

Denis Watters, responsable des programmes d'enseignement moral et religieux catholique et d'éthique et culture religieuse

L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence à l'intention du personnel enseignant est une publication de la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et du ministère de la Culture et des Communications.

TABLE DES MATIÈRES	INTRODUCTION	1
	Chapitre 1	
	DE QUOI EST-IL QUESTION EXACTEMENT?	2
	La culture	2
	Le rehaussement culturel	4
	L'intégration de la dimension culturelle à l'école	5
	Tableau 1 : Mise en perspective des concepts culturels	6
	Chapitre 2	
	L'INTÉGRATION DE LA DIMENSION CULTURELLE DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT	7
	Une définition de l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement	7
	Les repères culturels	9
	La culture immédiate et la culture générale	10
	La nature du repère	11
	La contribution à la formation globale de l'élève	12
	L'ouverture à l'environnement immédiat	12
	L'ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat	13
	L'enrichissement du développement personnel de l'élève	14
	La portée pédagogique	14
	La sélection de repères culturels signifiants	16
	Tableau 2 : Grille d'évaluation des repères culturels	17
	Tableau 3 : Résultats de l'évaluation de certains repères culturels choisis à titre d'exemples	18
	Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant	19
	Des principes favorisant l'intégration de la dimension culturelle à l'école	20
	Les attitudes de l'enseignante ou de l'enseignant	21
	Des stratégies d'enseignement	21
	Des ressources éducatives	22
	Des suggestions d'activités éducatives	23

Chapitre 3

LA DIMENSION CULTURELLE DU PROGRAMME DE FORMATION	25
Les éléments constitutifs	25
Les domaines d'apprentissage et les programmes disciplinaires	26
Le domaine des langues	27
Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie	31
Le domaine de l'univers social	33
Le domaine des arts	35
Le domaine du développement personnel	36

Chapitre 4

LES PARTENAIRES CULTURELS DE L'ÉCOLE	40
Une entente éducation-culture	40
Les ressources culturelles nationales	42
Les ressources culturelles régionales	43
Le milieu immédiat de l'école	43
Les comités culturels scolaires	44

CONCLUSION	46
------------	----

ANNEXE

Tableau 4 : Grille de consignation des résultats de l'évaluation de repères culturels	47
--	----

BIBLIOGRAPHIE	48
---------------	----

INTRODUCTION

Le présent document constitue un outil de référence concernant l'intégration de la dimension culturelle à l'école. Il est en filiation avec l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997), dans lequel était présentée une recommandation quant au rehaussement du niveau culturel des programmes d'études. Il est aussi en relation avec les orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* définies pour l'enseignement primaire et secondaire (2001 et 2002). Ces orientations préconisent que les apprentissages réalisés par l'élève comportent des ancrages culturels qui lui permettent d'élargir sa vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action.

Pour répondre adéquatement à ces attentes, il est essentiel que le personnel enseignant ait une représentation claire de l'espace que peut occuper la culture dans l'éducation. Chacune à leur manière, toutes les disciplines sont porteuses de culture. Il est donc nécessaire que les enseignantes et enseignants sachent en reconnaître les traces et les manifestations à l'intérieur des disciplines. Pour assumer pleinement le rôle de *passeur culturel* (Zakhartchouk, 1999), il leur importe aussi de savoir comment il est possible d'assurer l'intégration de la dimension culturelle au sein de ce lieu de formation, de socialisation et d'ouverture au monde qu'est l'école.

À cet égard, ce qui est d'abord proposé ici, c'est une clarification et une mise en relation de concepts fréquemment utilisés en matière de culture et d'éducation. Ce document fait ensuite état des multiples façons de favoriser le rehaussement culturel à l'école à partir des trois axes d'intégration de la dimension culturelle : l'apprentissage et l'enseignement, le *Programme de formation* et la collaboration des partenaires culturels de l'école.

Il est important de considérer, préalablement à l'utilisation de ce document, que la dimension culturelle ne constitue pas un ajout à la tâche du personnel enseignant ni au *Programme de formation*, puisqu'elle est une composante intrinsèque de celui-ci et de l'apprentissage. C'est pourquoi nous proposons ici une façon concrète de concevoir des apprentissages culturellement ancrés, qui n'alourdit pas la structure des programmes d'études ni leur mise en application par le personnel enseignant.

Soulignons également que, dans une deuxième phase des travaux, des pistes d'intégration ainsi que quelques situations d'apprentissage seront éventuellement conçues en complément à ce document. Elles fourniront des outils supplémentaires en ce qui a trait à l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement.

DE QUOI
EST-IL
QUESTION
EXACTEMENT?

Au Québec comme ailleurs, ce n'est pas d'hier que l'on s'interroge sur la culture et ses multiples manifestations. Il en va de même pour l'éducation. Il n'est donc pas surprenant que la fusion continue de ces deux univers qui contribuent au développement humain nous oblige à redéfinir sans cesse les enjeux en cause et à préciser les balises de nos interventions. Dans la mouvance de la réforme et de l'énoncé de politique éducative qui l'a précédée, divers mots clés et de nombreuses expressions émaillent le discours de ceux qui se préoccupent de la présence qualitative de la culture à l'école. Ce document ne fait d'ailleurs pas exception à la règle. Mais voilà, qu'est-ce que la culture? Qu'entend-on par l'expression *rehaussement culturel*? À quoi fait-on référence quand il est question d'intégration de la dimension culturelle à l'école? Quel est le lien entre ces concepts?

Il semble nécessaire d'adopter une vision commune quant à ces sujets. Dans le présent chapitre, quelques propositions sont formulées en ce sens.

La culture

Il est illusoire de croire qu'il est possible d'énoncer une définition de la culture qui puisse à la fois faire l'unanimité et circonscrire parfaitement le sujet. La culture est un univers trop vaste et trop près des préoccupations personnelles de chacun pour se prêter à une vision univoque. Ce n'est d'ailleurs pas le but recherché ici.

Cependant, force est de constater que certaines définitions correspondent à des conceptions assez communes de la culture pour que l'on puisse dire qu'elles sont partagées par une grande part de la société. Par exemple, le *Petit Larousse* (2004) la définit comme l'ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société. Plusieurs sources donnent à la culture le sens suivant : « ensemble des connaissances acquises par un individu ». Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), Legendre voit en elle l'expression de la vie sociale et lui consacre quelques pages, dans lesquelles on trouve notamment la définition suivante :

« [...] ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, etc.) propres à une communauté ou à une société humaine [...], ou à une civilisation [...]. Ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir; ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque. »

Se référant aux travaux d'Hannah Arendt, il reprend à son compte l'idée que l'éducation est le moyen privilégié pour transmettre la culture et en favoriser l'épanouissement.

Dans son acception la plus large, la culture comprend différents aspects : anthropologique (étude des cultures des différentes collectivités humaines par l'intermédiaire de leurs institutions, structures familiales, croyances, technologies, traditions), historique (connaissance du passé concernant la vie de l'humanité, d'une société, d'une personne ou encore récit d'actions, d'événements relatifs à une époque, à une nation ou à une branche de l'esprit humain qui sont jugés dignes de mémoire), artistique, littéraire, linguistique, sociologique (étude des faits et des phénomènes sociaux), territoriale, scientifique, technologique, médiatique, etc.

Les définitions proposées ici ouvrent la voie à une conception de la culture où cette dernière se présente à la fois comme objet et comme rapport (Simard, 1999; 2001; 2002). Comme objet, la culture correspond à un ensemble de choses créées par l'être humain en réponse à des intérêts, des besoins, des questions ou des problèmes. Par ailleurs, une relation étroite entre la culture et l'individu participe à la construction d'un rapport à soi, aux autres et au monde (Charlot, 1997; Gauthier, 2001).

Une approche culturelle de l'enseignement inspirée de ce double entendement de la culture s'arrime aux trois aspects fondamentaux des visées du *Programme de formation de l'école québécoise* au secondaire. En effet, l'accès à des sources culturelles variées ainsi qu'à un vaste répertoire de connaissances contribue à la construction d'une vision du monde par l'élève. De plus, si la structuration de l'identité de ce dernier est personnelle et sociale, elle est aussi culturelle. En ce sens, le contact avec la diversité ethnique et culturelle lui permettra de prendre conscience de son appartenance à sa collectivité et l'incitera à affirmer ses valeurs. Enfin, le développement du pouvoir d'action de l'élève passe par son rapport à une culture vivante, en construction, à laquelle il peut apporter une contribution par sa créativité.

Les définitions choisies et la conception bidimensionnelle de la culture s'ajustent harmonieusement aux contingences qu'impose l'intégration de la dimension culturelle dans un contexte d'apprentissage et d'éducation puisqu'elles correspondent aux façons de faire proposées dans plusieurs programmes disciplinaires, tant au primaire qu'au secondaire.



Le rehaussement culturel

Le rehaussement culturel du cursus scolaire est un des buts visés par l'énoncé de politique éducative de 1997 et tire son origine du rapport *Réaffirmer l'école*, paru la même année. Les orientations fondamentales de ce document ont servi de cadre de référence à la refonte des programmes de formation au primaire et au secondaire. On y proposait alors de favoriser une approche culturelle de l'enseignement. On y soulignait aussi l'importance de prévoir explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines. Enfin, une dernière proposition visait à réserver une meilleure place aux disciplines plus naturellement porteuses de culture. Cependant, l'évolution des travaux qui ont suivi a eu pour effet d'élargir l'orientation de cette dernière proposition puisqu'il semblait plus profitable de chercher à définir comment il était possible de mettre en évidence les manifestations de la culture dans chacune des disciplines.

Le rehaussement culturel est donc un objectif à atteindre, une visée qui doit être poursuivie par tous les intervenants et intervenantes du milieu scolaire. Quant à l'intégration de la dimension culturelle à l'école, elle est l'un des trois moyens proposés pour accéder au rehaussement culturel, tel que l'indique la première colonne du tableau 1, à la page 6.



L'intégration de la dimension culturelle à l'école



La vision que l'on se fait de la culture et les moyens proposés pour rehausser le cursus scolaire sur le plan culturel ont beau être clairs, ils nécessitent tout de même une transposition didactique pour que l'élève soit touché par ces réalités. Voilà à quoi correspondent les trois axes d'intégration de la dimension culturelle à l'école présentés dans ce document. L'un d'eux est l'apprentissage et l'enseignement vécus quotidiennement en classe. La dimension culturelle peut alors prendre forme par l'exploitation de repères culturels¹ signifiants associés à divers éléments constitutifs du *Programme de formation* (compétences transversales, domaines généraux de formation, domaines d'apprentissage et programmes disciplinaires). Par ailleurs, une autre voie d'intégration est tracée par le *Programme de formation* lui-même. Ses visées, ses orientations et ses éléments constitutifs comprennent de nombreuses « portes d'entrée » favorisant l'intégration de la dimension culturelle. Enfin, un dernier axe d'intégration trouve sa concrétisation dans les actions concertées des nombreux acteurs scolaires et culturels, dans lesquelles s'inscrit la collaboration des partenaires culturels de l'école. Il en va en effet du rôle de tous ces

acteurs « d'instruire et d'éduquer, autrement dit, de former des êtres cultivés [...] qui entretiendront un nouveau rapport à la culture, c'est-à-dire au monde, à eux-mêmes, aux autres » (*La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, MEQ, 2001).

Ces trois axes d'intégration de la dimension culturelle à l'école seront abordés plus en détail dans les chapitres 2, 3 et 4.

Le tableau 1, à la page suivante, illustre les principales idées énoncées dans le présent chapitre.

1. Voir la définition des repères culturels à la page 7 de ce document.



TABEAU 1

MISE EN PERSPECTIVE DES CONCEPTS CULTURELS

LA CULTURE		LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE		
LE BUT	REHAUSSEMENT CULTUREL	DIMENSION CULTURELLE À L'ÉCOLE		
		DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT	DANS LE PROGRAMME DE FORMATION	DANS LA COLLABORATION DES PARTENAIRES CULTURELS DE L'ÉCOLE
		Actions favorisant l'exploitation de repères culturels significatifs associés à divers éléments constitutifs du Programme de formation	Présence de la dimension culturelle dans les orientations et les visées du Programme, les domaines d'apprentissage et leurs disciplines, les compétences transversales et les domaines généraux de formation	Actions du ministère de l'Éducation, du ministère de la Culture et des Communications, du ministère du Développement économique et régional, des ressources culturelles nationales et régionales, du milieu immédiat des écoles et des comités culturels scolaires
		ASPECTS DE LA CULTURE		
		Anthropologique, historique, sociologique, littéraire, linguistique, artistique, territoriale, scientifique, technologique, médiatique, autre		
		DOUBLE CONCEPTION DE LA CULTURE		
		■ La culture comme objet ■ La culture comme rapport		
		DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT		
		Actions favorisant l'exploitation de repères culturels significatifs associés à divers éléments constitutifs du Programme de formation		

L'INTÉGRATION DE LA DIMENSION CULTURELLE DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT

Une définition
de l'intégration
de la dimension
culturelle dans
l'apprentissage et
l'enseignement

C'est dans les actions concrètes que pose l'élève au cours de ses apprentissages et dans les stratégies pédagogiques déployées par le personnel enseignant que l'intégration de la dimension culturelle prend tout son sens. Le chapitre 2 présente des balises, des outils de réflexion, de compréhension et d'action en ce qui a trait à l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement. Une définition est d'abord proposée afin de mieux circonscrire ce sujet. En deuxième lieu, les repères culturels et leur exploitation en classe font l'objet d'explications détaillées. Enfin, la troisième partie de ce chapitre porte sur le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant au regard de l'intégration de la dimension culturelle.

LE « QUOI »

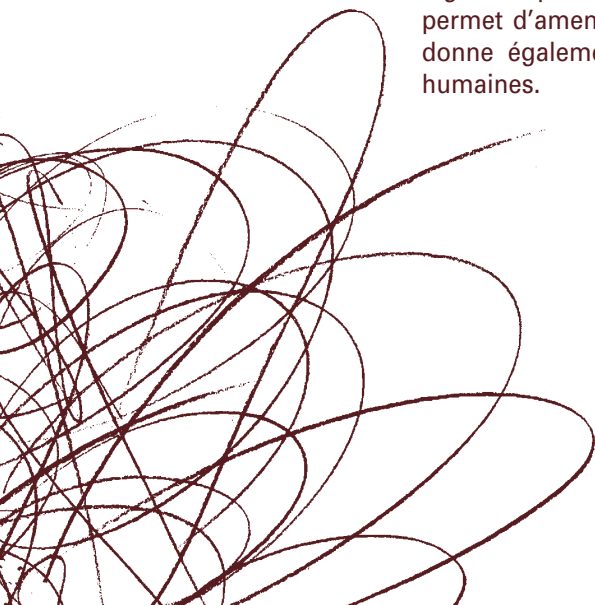
Intégrer la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement, c'est exploiter des repères culturels signifiants puisés dans les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, de façon à en favoriser le réinvestissement dans les cinq domaines d'apprentissage, les cinq domaines généraux de formation et le développement des compétences transversales.

LE « COMMENT »

Ces repères culturels, associés à l'ensemble des éléments constitutifs du *Programme de formation* (et plus particulièrement aux domaines généraux de formation, à leur intention éducative et à au moins un de leurs axes de développement), sont traités à l'intérieur de stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Cette façon de faire favorise le développement d'une approche culturelle de l'enseignement et enrichit le processus de développement des compétences de l'élève.

LE « POURQUOI »

L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement est avantageuse à plus d'un titre. Puisque l'école constitue un lieu véritable d'intégration culturelle, elle permet d'amener l'élève à établir un rapport avec lui-même, les autres et le monde. Elle lui donne également accès à un héritage culturel, telles les grandes œuvres et réalisations humaines.



LE «BUT»

C'est dans les atouts qu'elle fournit à l'élève que l'intégration de la dimension culturelle prend toute sa signification. Grâce à elle, l'élève pourra développer sa sensibilité par rapport à son environnement immédiat et son intérêt relativement à ce qui est extérieur à son milieu. Ainsi, il s'engagera dans un processus d'ouverture sur le monde. L'élève acquerra également des aptitudes à profiter de la vie culturelle de la société en se l'appropriant et en l'enrichissant par sa participation active.

L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement aura donc pour conséquences d'amener l'élève à :

- *s'outiller* pour mieux faire face aux diverses situations de la vie;
- *se situer* plus adéquatement par rapport à son environnement physique et humain;
- *s'engager* dans sa société, dans un esprit de reconnaissance de sa spécificité et de tolérance en ce qui a trait à la diversité humaine et culturelle.



Les repères culturels

Les repères culturels sont 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.

Cette vision des choses prend appui sur une conception bidimensionnelle de la culture, considérée à la fois comme objet et comme rapport (Simard, 1999, 2001, 2002). Un repère culturel peut être vu comme un objet d'apprentissage parce que son exploitation se fait le plus souvent en classe et qu'elle s'inscrit dans le processus du développement des compétences, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. On peut aussi le qualifier ainsi parce qu'il est un élément de la culture, une parcelle de celle-ci, qui émane d'un des multiples champs de l'activité humaine et a été créé afin de répondre à des problèmes, des questions, des besoins ou des intérêts.

L'exploitation des repères culturels a comme objectif d'amener l'élève à y puiser les ressources qui lui permettront de mieux

composer avec sa réalité. Leur choix doit d'ailleurs s'effectuer en fonction des potentialités qu'ils peuvent fournir à l'élève lorsque celui-ci doit faire face aux diverses situations de la vie ou tente de comprendre, goûter, s'approprier ce qui se passe à notre époque.

Par ailleurs, l'exploitation approfondie des repères culturels est un moyen privilégié d'amener l'élève à établir un rapport étroit et personnel avec la culture, une interaction réelle et non superficielle avec celle-ci. Cette action s'inscrit dans une optique de construction d'une vision du monde de l'élève, en enrichissant le regard qu'il porte sur lui, les autres ou l'environnement.

Pour ces raisons, l'exploitation des repères culturels est donc un outil essentiel à l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement.

Les repères culturels peuvent être sélectionnés selon divers critères qui nous portent à poser les questions suivantes : Sont-ils issus de la culture générale ou immédiate ? Sont-ils liés au domaine artistique, sociologique, scientifique, historique ou anthropologique ? En quoi favorisent-ils l'ouverture de l'élève à l'égard de son environnement immédiat ou de ce qui est extérieur à sa réalité quotidienne ? Quel apport personnel fournissent-ils à l'élève ? Quelle est leur portée pédagogique ?

LA CULTURE IMMÉDIATE ET LA CULTURE GÉNÉRALE

La culture, c'est d'abord « ce qu'un individu s'est approprié [...] mais aussi un vaste ensemble d'œuvres (ou de comportements si l'on reprend le sens sociologique ou ethnologique) dans lequel s'inscrivent les individus » (Zakhartchouk, 1999). Chacune à leur manière, la culture immédiate et la culture générale offrent des références, des modèles, des outils qui permettent aux élèves de construire et de faire évoluer leur vision du monde, de structurer leur identité et de développer leur pouvoir d'action (*Programme de formation de l'école québécoise*, MEQ, 2002). C'est pourquoi on ne peut faire abstraction de l'une ou l'autre dans l'apprentissage et l'enseignement. L'école a donc la double responsabilité de faire accéder l'élève à la culture actuelle et de lui transmettre un héritage culturel. Par ailleurs, il faut garder à l'esprit que tout n'est pas d'égale valeur et que certaines réalisations humaines méritent plus que d'autres de faire l'objet d'apprentissages en classe. Les repères culturels doivent donc être puisés à même la culture immédiate et la culture générale, que l'on pourrait définir succinctement de la façon suivante :

La *culture immédiate* correspond à l'univers familier de l'élève. Elle englobe à la fois la culture médiatique et la culture familiale de ce dernier. L'exploitation des repères culturels qui y sont puisés l'amène à prendre conscience de sa propre culture, « à se mettre à distance du connu, du familier, à l'objectiver en quelque sorte pour mieux le comprendre » (Simard, 2002).

La *culture générale* permet à l'élève d'accéder à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs (donc à des réalités du passé). Elle se rapporte aussi aux multiples manifestations actuelles de la culture à travers le monde. Elle comprend, entre autres choses, ce qu'il est convenu d'appeler les connaissances générales.



LA NATURE DU REPÈRE

Dans sa définition la plus large, la culture regroupe plusieurs domaines de l'activité humaine. On l'a vu précédemment, par leur nature même, les repères culturels peuvent donner cours à une exploitation teintée de préoccupations d'ordre sociologique, historique, anthropologique ou artistique. Par exemple, certains d'entre eux permettent l'étude de faits ou de phénomènes sociaux. D'autres mènent à une plus grande connaissance du passé en ce qui a trait à la vie de l'humanité, d'une société ou d'une personne. D'autres encore mettent en lumière des actions ou des événements relatifs à une époque, à une nation ou à une branche de l'esprit humain et jugés dignes de mémoire. Parfois, ils attirent l'attention de l'élève sur des institutions, des croyances, des structures familiales, des technologies, des traditions de notre collectivité ou de diverses collectivités. Par ailleurs, l'exploitation d'un repère rend possibles, dans une certaine mesure, l'analyse et l'interprétation des similitudes et des différences entre les sociétés et leur culture. Enfin, par les possibilités d'exploitation en classe qu'elles offrent, les productions artistiques d'ici et d'ailleurs, du présent et du passé peuvent être des repères culturels porteurs de sens, tant pour l'élève que pour l'enseignante ou l'enseignant.

On le constate aisément, les chemins de la culture peuvent être d'une variété infinie. C'est pourquoi il faut en baliser le parcours de manière à éviter d'exploiter des éléments qui ne permettent pas la réalisation d'apprentissages globaux, signifiants et transférables d'une situation à l'autre. En conséquence, en ce qui a trait à leur nature, les repères culturels :

- sont représentatifs d'une époque, d'un courant de pensée, de valeurs de sociétés, etc.;
- sont des réponses à des problèmes posés dans différentes sphères d'activité de la vie auxquels les individus ou les sociétés ont eu à faire face à travers les âges;
- rendent compte du pouvoir de l'imaginaire et de la créativité de l'être humain.

LA CONTRIBUTION À LA FORMATION GLOBALE DE L'ÉLÈVE

Dans un contexte d'apprentissage et d'enseignement, il semble essentiel que l'exploitation d'un repère culturel permette à l'élève de :

- faire preuve de curiosité au sujet d'éléments qui lui sont familiers mais dont il ne décode pas toute la portée culturelle (il s'inscrit ainsi dans une attitude d'*ouverture à l'environnement immédiat*);
- faire preuve d'ouverture au regard d'éléments issus du passé ou d'autres cultures (il manifeste alors une attitude d'*ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat*);
- s'enrichir sur le plan personnel, en suscitant l'émergence de diverses connaissances, de sensibilités nouvelles ou de capacités de questionnement par rapport à lui-même (*le développement personnel de l'élève s'en trouve alors favorisé*).

Ainsi, l'élève développera des attitudes qui lui permettront de jouer un rôle actif, à titre d'apprenant, en interaction dynamique avec diverses manifestations de la culture.

L'OUVERTURE À L'ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT

L'exploitation des repères favorisant l'ouverture de l'élève à son environnement immédiat permet à celui-ci de :

- transcender l'ordinaire de la vie²;
- mieux comprendre son milieu scolaire, familial et sociétal;
- développer sa curiosité par rapport à sa culture identitaire afin de reconnaître ainsi notre apport au monde malgré la tendance actuelle à l'uniformisation mondiale de la culture.

En fonction des activités d'apprentissage planifiées, l'exploitation de ce type de repère culturel peut contribuer au développement de toutes les compétences transversales, et plus particulièrement à celui des compétences telles que nous les retrouvons au secondaire.

Les apprentissages peuvent être mis en contexte par l'intermédiaire de divers domaines généraux de formation, plus explicitement dans celui ayant pour titre *Environnement et consommation*. Par ailleurs, ce type de repère est aussi associé à certaines composantes de compétences liées à diverses disciplines.

2. **Exemple 1** : Lorsque l'on veut se loger, on peut utiliser des bâtiments carrés, tous semblables. Pourtant, nous nous sommes donné des styles architecturaux variés pour faire face aux mêmes intempéries. Pourquoi? D'où viennent cette diversité et cette mixité des styles?

Exemple 2 : Peut-on imaginer une journée sans repères culturels : sans musique, sans quelques phrases bien tournées, sans affiches, sans illustrations, sans réactions esthétiques? Peut-on imaginer un jour dans un environnement physique non différencié où, par exemple, les vêtements de toute la population terrestre seraient semblables, etc.?

L'OUVERTURE AUX RÉALITÉS EXTÉRIEURES À L'ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT

L'exploitation des repères favorisant l'ouverture de l'élève aux réalités extérieures à l'environnement immédiat permet à l'élève de :

- faire preuve d'ouverture d'esprit par rapport à des éléments auxquels il n'aurait pas nécessairement accès dans son environnement immédiat;
- découvrir la diversité culturelle et de mieux comprendre ainsi la réalité de l'ailleurs;
- faire des liens entre le présent et le passé afin de mieux comprendre la réalité actuelle;
- saisir les ressemblances et les différences entre ici et ailleurs, soi et les autres.

En fonction des activités d'apprentissage planifiées, l'exploitation de ce type de repère culturel peut contribuer au développement de toutes les compétences transversales. Les apprentissages peuvent être mis en contexte dans divers domaines généraux de formation, plus explicitement dans ceux ayant pour titre *Environnement et consommation* et *Vivre-ensemble et citoyenneté*. De plus, ce type de repère est lui aussi associé à certaines composantes de compétences liées à diverses disciplines.



L'ENRICHISSEMENT DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL DE L'ÉLÈVE

L'exploitation des repères constituant un apport au développement personnel de l'élève :

- développe la sensibilité de celui-ci, contribuant ainsi à l'émergence d'une réaction esthétique³;
- favorise la réflexion sur son identité;
- éveille ses sens;
- stimule son imaginaire;
- amène celui-ci à exercer sa pensée critique;
- suscite chez lui des habitudes de fréquentation de lieux culturels.

En fonction des activités d'apprentissage planifiées, l'exploitation de ce type de repère culturel peut contribuer au développement de toutes les compétences transversales.

Les apprentissages peuvent être mis en contexte dans divers domaines généraux de formation, plus explicitement dans celui ayant pour sujet les médias. Enfin, ce type de repère est aussi associé à certaines composantes de compétences liées à diverses disciplines.

LA PORTÉE PÉDAGOGIQUE

Comme il est question ici de démontrer les possibilités d'intégration de la dimension culturelle dans l'*apprentissage* et l'*enseignement*, la préoccupation pédagogique qui sous-tend l'évaluation de la signification des repères culturels doit inévitablement être prise en compte. Certains repères peuvent être porteurs de sens sans pour autant présenter de réelles possibilités d'exploitation en classe. Par exemple, on peut difficilement imaginer une enseignante ou un enseignant de musique proposant l'étude complète de la Messe en si mineur de J. S. Bach à des élèves de première année du primaire. On s'en doute, l'exploitation substantielle du repère est tributaire du bagage culturel des élèves auxquels il est proposé et aussi de l'intention pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant. Par ailleurs, puisque l'enseignement doit prendre appui sur le *Programme de formation*, il faut aussi évaluer dans quelle mesure les repères culturels peuvent contribuer au développement de compétences disciplinaires ou transversales.

3. La réaction esthétique émerge du contact direct entre l'individu et tout ce qui peut avoir une valeur esthétique (une œuvre artistique, une maison, un paysage, etc.). Elle rend perceptible, pour la personne qui la vit, sa réalité intérieure, personnelle : le monde des émotions, des sentiments, des perceptions. « La réaction esthétique [...] est un phénomène totalement subjectif. On ne peut décrire avec des mots tout ce que contient de sentiments la perception esthétique, si ce n'est qu'en termes les plus généraux » (Reimer, 1976).

C'est pourquoi les repères culturels significatifs sur le plan pédagogique :

- s'inscrivent dans l'évolution de l'une ou l'autre des disciplines scolaires;
- favorisent le développement d'au moins une compétence disciplinaire du *Programme de formation* et permettent de faire des liens entre ceux-ci et un domaine général de formation, son intention éducative et au moins un de ses axes de développement;
- offrent une véritable possibilité d'exploitation en classe en fonction de la clientèle visée, à l'intérieur d'une situation d'apprentissage disciplinaire ou d'un projet interdisciplinaire (ce ne sont donc pas seulement des déclencheurs de l'apprentissage).





LA SÉLECTION DE REPÈRES CULTURELS SIGNIFIANTS

Le tableau 2, présenté à la page 17, illustre les différents critères dont le personnel enseignant tiendra compte dans son évaluation de la signifiante d'un repère culturel.

Ainsi, pour qu'un objet culturel soit considéré comme un repère culturel signifiant, il faut en identifier l'origine (voir le niveau 1). On se doit aussi d'examiner la nature du repère afin de déterminer s'il constitue une référence pertinente pour les apprentissages de l'élève (voir le niveau 2). De même, on précisera quels sont les apprentissages qu'il favorise chez l'élève (voir le niveau 3). Enfin, on évaluera sa valeur sur le plan pédagogique. Cela se fait en vérifiant si le repère présente de véritables possibilités d'exploitation dans une situation d'apprentissage et en décelant de quelle manière il est en relation avec le *Programme de formation* (voir le niveau 4). On remarquera le lien plus direct qui associe les niveaux 1 et 2 aux repères culturels comme tels et le regard que l'enseignante ou l'enseignant pose sur ceux-ci. Les niveaux 3 et 4 déterminent quant à eux l'exploitation pédagogique qu'il est possible d'en faire. C'est à ces niveaux que le personnel enseignant trouve les outils qui lui permettront de jouer le rôle de *passer culturel*.

Par ailleurs, attendre d'un repère culturel qu'il réponde à chacun des critères énoncés

ici serait utopique. On peut tout de même considérer qu'un repère culturel est signifiant quand il respecte les quatre conditions suivantes :

- Il est issu de la culture immédiate ou générale.
- Il répond à au moins un critère relatif à la nature du repère.
- Il répond à au moins un critère choisi parmi les volets suivants, en rapport avec la contribution à la formation globale de l'élève :
 - ouverture à l'environnement immédiat;
 - ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat;
 - apport du repère au développement personnel de l'élève.
- Il répond à tous les énoncés correspondant au niveau 4.

En évaluant la signifiante d'un repère culturel par l'utilisation de la grille proposée, l'enseignante ou l'enseignant récolte des indications relatives à l'exploitation qu'elle ou il en fera à l'intérieur d'une situation d'apprentissage.

À cet égard, le tableau 3, présenté à la page 18, propose les résultats de l'évaluation de la signifiante de certains repères culturels choisis à titre d'exemples. Ce tableau constitue une grille de consigne des observations faites à l'aide du tableau 2⁴.

4. Vous trouverez en annexe une grille vierge destinée à la consigne des résultats de l'évaluation de repères culturels.

TABLEAU 2

GRILLE D'ÉVALUATION
DES REPÈRES
CULTURELS

REPÈRES CULTURELS		
Objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde : événements, produits médiatiques ou objets de la vie courante (à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances sociales significatives), objets patrimoniaux, références territoriales, réalisations artistiques, découvertes scientifiques, modes de pensée, valeurs et pratiques qui conditionnent les comportements, personnalités, etc. (pourvu que ces formes revêtent une signification particulière sur le plan culturel).		
Niveau 1		
CULTURE IMMÉDIATE		CULTURE GÉNÉRALE
l'univers familier de l'élève		l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs et les manifestations actuelles de la culture à travers le monde
Niveau 2		
NATURE DU REPÈRE	Les repères : 1. Sont représentatifs d'une époque, d'un courant de pensée, de valeurs de sociétés, etc.; 2. Sont des réponses à des problèmes posés dans différentes sphères d'activité de la vie auxquels les individus ou les sociétés ont eu à faire face à travers les âges; 3. Rendent compte du pouvoir de l'imaginaire et de la créativité de l'être humain.	
Niveau 3		
CONTRIBUTION À LA FORMATION GLOBALE DE L'ÉLÈVE		
Ouverture à l'environnement immédiat L'exploitation des repères permet à l'élève de : 1. Transcender l'ordinaire de la vie; 2. Mieux comprendre son milieu scolaire, familial et sociétal; 3. Développer sa curiosité par rapport à sa culture identitaire afin de reconnaître ainsi notre apport au monde malgré la tendance actuelle à l'uniformisation mondiale de la culture.	Ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat L'exploitation des repères permet à l'élève de : 1. Faire preuve d'ouverture d'esprit par rapport à des éléments auxquels il n'aurait pas nécessairement accès dans son environnement immédiat; 2. Découvrir la diversité culturelle et de mieux comprendre ainsi la réalité de l'ailleurs; 3. Faire des liens entre le présent et le passé afin de mieux comprendre la réalité actuelle; 4. Saisir les ressemblances et les différences entre ici et ailleurs, soi et les autres.	Développement personnel de l'élève L'exploitation des repères : 1. Développe la sensibilité de l'élève, contribuant ainsi à l'émergence d'une réaction esthétique; 2. Favorise la réflexion de celui-ci sur son identité; 3. Éveille ses sens; 4. Stimule son imaginaire; 5. Amène celui-ci à exercer sa pensée critique; 6. Suscite chez lui des habitudes de fréquentation de lieux culturels.
Niveau 4		
PORTÉE PÉDAGOGIQUE	Les repères : 1. S'inscrivent dans l'évolution de l'une ou l'autre des disciplines scolaires; 2. Favorisent le développement d'au moins une compétence disciplinaire du <i>Programme de formation</i> et permettent de faire des liens entre ceux-ci et un domaine général de formation, son intention éducative et au moins un de ses axes de développement; 3. Offrent une véritable possibilité d'exploitation en classe en fonction de la clientèle visée, à l'intérieur d'une situation d'apprentissage disciplinaire ou d'un projet interdisciplinaire (ce ne sont donc pas seulement des déclencheurs de l'apprentissage).	
REPÈRES CULTURELS SIGNIFIANTS		
Les repères culturels répondent à au moins un critère des niveaux 1, 2 et 3 ainsi qu'à tous les énoncés correspondant au niveau 4.		

TABEAU 3

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE CERTAINS REPÈRES
CULTURELS CHOISIS À TITRE D'EXEMPLES

REPÈRES CULTURELS	CULTURE IMMÉDIATE	CULTURE GÉNÉRALE	NATURE DU REPÈRE	CONTRIBUTION À LA FORMATION DE L'ÉLÈVE			PORTÉE PÉDAGOGIQUE
				Ouverture à l'environnement immédiat	Ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat	Développement personnel de l'élève	
Maison « boomtown »	■		1, 2 et 3 ⁵	2 et (3)		2 et (5)	* ⁶
Maison « boomtown » ⁷		■	1, 2 et 3		1 et 3	2, (5) et (6)	*
Monstres et bêtes fabuleuses		■	3		(2)	1 et 4	*
Jeux olympiques		■	1 et 3		1, 2, 3 et 4	(5)	*
Meubles anciens du Québec	■		1, 2 et 3	2 et 3	(1), 3 et (4)	1 et 2	*
Meubles anciens du Québec		■	1, 2 et 3	2 et 3	1, 3 et 4	1, 2 et (6)	*
Arbre généalogique	■		1	2 et (3)	3	2 et (4)	*
Jeux d'enfants	■		1 et 3	(1)		(2) et 4	*
Jeux d'enfants		■	1 et 3		1, 2 et 3	(2) et 4	*
Le cirque	■		(1) et 3	1 et 3	1, 2 et (3)	1, 3, 4 et 6	*
Le cirque		■	(1) et 3		1, 2 et (3)	1, 3, 4 et 6	*

5. Pour chacune des colonnes concernées, les chiffres font référence aux éléments correspondants aux niveaux 2 et 3 du tableau 2. Quant aux chiffres entre parenthèses, ils indiquent que les éléments correspondants s'appliquent dans une moindre mesure au repère culturel mentionné.

6. Les astérisques indiquent que le repère culturel répond aux trois énoncés correspondant à la portée pédagogique (niveau 4 de la grille d'évaluation).

7. Un même repère culturel peut parfois faire partie de la culture immédiate et de la culture générale, selon l'environnement culturel de l'élève.

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement est une responsabilité qui relève de plusieurs intervenants et intervenantes. Ce sont d'abord les compétences et l'énergie de l'équipe-école, de la communauté éducative et du milieu social qui doivent être sollicitées pour accomplir cette tâche. Quant aux partenaires culturels, ils seront amenés à répondre aux initiatives et au besoin de formation manifestés par la communauté éducative en quête d'expériences et d'apprentissages riches et diversifiés sur le plan culturel. Ainsi, bien que le rôle de chaque titulaire ou enseignante ou enseignant en arts puisse prendre plusieurs formes – passeur culturel, maître héritier, critique, interprète de la culture (*La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, MEQ, 2001) –, leurs actions auront beaucoup plus de chance de porter fruit si elles tiennent compte des éléments constitutifs du *Programme de formation* et s'inscrivent dans une démarche collective. Les enseignantes et enseignants sont au cœur du processus. Sans leur engagement au regard de l'intégration de la dimension culturelle, l'école ne pourra donner à l'élève la possibilité d'accéder à un bagage culturel enrichi.

En ce sens, les pages qui suivent proposent certaines lignes directrices quant aux interventions visant à mieux définir comment les enseignantes et enseignants peuvent devenir des passeurs culturels. C'est en basant ses actions sur des principes établis, en manifestant des attitudes propices au rôle attendu de passeur, en utilisant des stratégies d'enseignement qui favorisent les ancrages culturels et en recourant à des ressources éducatives pertinentes culturellement parlant que le personnel enseignant saura proposer des activités éducatives porteuses de sens et grâce auxquelles l'intégration de la dimension culturelle sera facilitée.

DES PRINCIPES⁸ FAVORISANT L'INTÉGRATION DE LA DIMENSION CULTURELLE À L'ÉCOLE

« La pédagogie, c'est cet effort pour adapter la culture aux besoins et aux capacités des élèves et cet effort pour amener les élèves à faire face aux exigences de la culture » (Simard, 2001). Pour rendre l'intégration de la dimension culturelle à la fois signifiante et efficace sur le plan pédagogique, le personnel enseignant doit se référer à certains principes qui orienteront sa planification, ses actions en classe ainsi que le retour sur son enseignement. L'enseignante ou l'enseignant aura avantage à considérer ceux qui suivent :

- Connaître l'histoire, les méthodes, les principes et l'évolution de la discipline enseignée.
- Maîtriser les compétences, les principes et les notions inhérents à la discipline.
- Posséder une connaissance pédagogique de la discipline enseignée.
- S'assurer de la validité de l'information rendue disponible aux élèves.
- Diversifier les ressources éducatives humaines, matérielles et techniques ou environnementales⁹.
- Se méfier de l'excès d'élitisme ou de populisme.
- Se garder d'être dogmatique ou moralisateur.
- Éviter que tous les repères culturels proviennent d'un même type de culture (immédiate ou générale).

8. Un principe est un fondement qui précède l'action et balise les comportements à adopter.

9. Voir à ce sujet les exemples de ressources éducatives présentés à la page 22.



LES ATTITUDES DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT

Certaines attitudes du personnel enseignant sont particulièrement propices à l'application des principes énoncés précédemment et favorisent ainsi l'intégration de la dimension culturelle. En voici quelques exemples :

- Mettre à profit ses propres ressources culturelles en acceptant de ne pas tout savoir et en se plaçant soi-même en situation de curiosité, de recherche et de remise en question.
- S'intéresser à l'environnement culturel des élèves en étant à l'écoute de leurs réactions, de leurs références, de leurs goûts, de leurs prises de position diverses et de leurs questionnements.
- Manifester de l'ouverture en ce qui a trait à la culture d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.
- Faire preuve de curiosité, de passion et de soif d'apprendre à l'égard des diverses manifestations de la culture et savoir transmettre ces attitudes.
- Utiliser une façon de communiquer qui rend l'objet d'apprentissage culturel intéressant, attrayant et non rebutant (se garder d'adopter une approche trop formelle).

DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT¹⁰

Si l'on considère que l'intégration de la dimension culturelle en classe passe par l'exploitation de repères culturels signifiants à l'intérieur de situations d'apprentissage, il faut convenir que cela peut se faire de diverses façons, qui tiennent toujours compte cependant des éléments constitutifs du *Programme de formation*. En effet, il existe une multitude de stratégies d'enseignement qui permettent d'arriver à cette fin. En voici quelques exemples :

- Renforcer la rentabilité de la contribution des ressources culturelles externes en assurant un réinvestissement de celles-ci en classe dans des activités d'apprentissage, à partir de l'expérience culturelle vécue par les élèves.
- Chercher des solutions pour que l'élève soit non seulement attentif mais actif.
- Poser des questions plutôt que d'exposer un savoir culturel contenant par avance toutes les réponses.
- Favoriser la formation de comités de recherche sur des repères culturels.
- Exploiter les ressources culturelles de la communauté.
- Proposer une divergence de points de vue sur un même sujet chaque fois que cela est possible.

10. Une stratégie d'enseignement correspond à un ensemble d'opérations que l'enseignante ou l'enseignant planifie pour favoriser les apprentissages de l'élève.

- Privilégier une mise en contexte des repères culturels en fonction des questions, des champs d'intérêt et des besoins auxquels ils correspondent ou des problèmes auxquels ils apportent une solution.
- Faire en sorte que l'élève se donne le but de découvrir ce qu'il y a d'extraordinaire dans l'ordinaire de la vie et que, pour ce faire, il explore son environnement avec un regard différent.
- Faire observer aux élèves la diversité des solutions trouvées à diverses époques relativement à des situations de vie comparables à celles auxquelles ils sont appelés à faire face.
- Amener l'élève à faire des liens entre des éléments d'ici et d'ailleurs, du présent et du passé.
- Prévoir des moments pour que les élèves partagent entre eux leurs découvertes personnelles au sujet de repères culturels non déterminés par l'enseignante ou l'enseignant.
- Varier les techniques d'intervention (analogies, remue-méninges, jeu de rôles, listes d'attributs, synonymes-antonymes, approche multisensorielle, etc.).

DES RESSOURCES ÉDUCATIVES

À l'intérieur des stratégies d'enseignement déployées, l'enseignante ou l'enseignant mettra à contribution une variété de ressources éducatives humaines, matérielles et techniques ou environnementales (toutes associées à la culture) afin d'intégrer la dimension culturelle. Ces ressources peuvent prendre diverses formes, comme le montrent les exemples suivants :

- Ressources humaines : enseignante ou enseignant, élèves, membres de la famille de l'élève, aînés, membres de la communauté, personnalités publiques, personnalités artistiques (du domaine de la littérature, de la musique, de la danse, de l'art dramatique, de l'art visuel), etc.
- Ressources matérielles et techniques : livres (textes littéraires, poétiques, etc.), objets de la vie courante, œuvres d'art, systèmes de son, ordinateurs (technologies de l'information et de la communication), cédéroms, téléviseurs (images et éléments de l'actualité), revues, etc.
- Ressources environnementales : bibliothèque, salle de spectacle, cinéma, musée, galerie d'art, lieu historique, centre d'exposition scientifique ou technologique, etc.¹¹

Le choix des ressources est à la discrétion du personnel enseignant et sera fait en fonction du niveau de développement des élèves, des compétences visées, du type de tâche à accomplir, des repères culturels sélectionnés, etc.

11. Le chapitre 4 fait aussi état d'autres ressources. Il y est par ailleurs question des comités culturels scolaires, qui peuvent être d'une grande utilité dans l'organisation et la coordination d'activités visant la fréquentation de ces lieux.

DES SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS ÉDUCATIVES¹²

Par leur nature même, certains types d'activités éducatives facilitent l'exploitation de repères culturels signifiants. Ces activités contribuent également au développement harmonieux des compétences disciplinaires et transversales et peuvent s'arrimer à divers axes de développement des domaines généraux de formation.

Les propositions d'activités suivantes favorisent la formation globale de l'élève (voir le niveau 3 du tableau 2, à la page 17). Elles supposent une appropriation active par l'élève de ses apprentissages. Par exemple, celui-ci sera amené à :

- concevoir et exploiter un espace-livres, un espace-audition, un espace de consultation de revues et de journaux, un espace international, etc.;
- rencontrer des gens du milieu social de l'école pour traiter de sujets qui enrichissent son bagage culturel au cours d'une activité favorisant l'exploitation d'un repère culturel signifiant;
- participer activement à la vie culturelle de l'école et du milieu;
- fréquenter des lieux culturels (musée et écomusée, maison de la culture, centre d'interprétation, salle de spectacle, événement sportif, etc.);
- partager ses découvertes culturelles avec des élèves de classes de différents cycles, de différentes écoles ou de différents pays lors d'activités dans lesquelles les thèmes exploités permettent l'exploitation de repères culturels;
- découvrir les « traces » évidentes du passé dans certains objets d'apprentissage liés au présent;
- poser des regards différents sur un même objet d'apprentissage (aspects esthétique, utilitaire, historique, social, etc.);
- explorer divers aspects de la culture de différents peuples, de différentes communautés, etc. (exemple : associer un mois de l'année à un pays pour en explorer la musique, les loisirs, la nourriture, l'organisation sociale, les contes et légendes, etc.);
- se questionner quant aux différences existant entre les manifestations culturelles de divers peuples (mœurs, habitations, coutumes, histoire, etc.);
- construire une grille-horaire média (télévision, radio, etc.) à saveur culturelle;
- faire une revue de presse culturelle, à partir de thématiques diverses, en vue d'une diffusion restreinte ou élargie;

12. Une activité éducative favorise un enrichissement des connaissances ou des savoir-faire et contribue au développement général de l'élève.

- élaborer une émission radiophonique ou télévisuelle dont le contenu est lié à l'un ou l'autre des aspects de la culture (anthropologique, historique, sociologique, littéraire, linguistique, artistique, territoriale, scientifique, technologique, médiatique, etc.), en vue d'une diffusion restreinte ou élargie (interphone, radio scolaire, station de radio ou de télévision communautaire, etc.);
- visiter un commerce qui offre des produits d'autres cultures;
- correspondre avec des élèves d'une autre culture;
- organiser une « foire des sens » constituée d'objets choisis par les élèves en fonction du plaisir sensoriel ou esthétique qu'ils leur procurent;
- imaginer l'histoire d'un objet ou d'un personnage représenté dans une œuvre d'art;
- imaginer l'histoire d'un objet usuel ou insolite;
- élaborer une ligne du temps où les époques sont enrichies en y situant divers repères culturels au fur et à mesure des découvertes et expériences;
- étudier, à partir d'un repère culturel tel que le calendrier, les multiples utilisations qui sont faites de cet outil dans différentes sphères de l'activité humaine (pêche et agriculture, rites religieux, astronomie, etc.);
- participer à des activités d'échange avec des artistes créateurs et interprètes;
- visionner des films pour ensuite en faire la critique à partir de critères d'appréciation;
- visiter le quartier ou le village en vue de découvrir la variété des styles architecturaux du patrimoine bâti.

LA DIMENSION CULTURELLE DU PROGRAMME DE FORMATION

Les éléments constitutifs

Par la nature et par la synergie de ses éléments constitutifs, le *Programme de formation* prend largement en compte la dimension culturelle.

La préoccupation à cet égard est d'abord présente dans les orientations qui y sont énoncées. En effet, chacune d'entre elles comporte la visée implicite d'aider l'élève à se construire et à construire sa propre vision du monde. Il est d'abord nécessaire de tenir compte de ce qu'est l'élève si l'on veut réaliser un tel objectif. Il faut aussi prendre en considération l'environnement physique, familial, culturel et social avec lequel il est en interaction de même que les outils qui lui sont nécessaires pour tirer parti de cette interaction. Sur ce plan, un apprentissage est personnellement signifiant pour l'élève quand il lui permet de faire des liens avec ce qu'il connaît et avec les questions qu'il se pose. Par ailleurs, un apprentissage est considéré socialement significatif quand il offre à l'élève des outils pour mieux comprendre le monde social, culturel et physique dont il fait partie. Ces constatations nous ramènent aux définitions de la culture données en page 2 du présent document. Elles rendent aussi plus explicite la contribution à la formation globale de l'élève (*ouverture à l'environnement immédiat, ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat et développement personnel de l'élève*), dont il était question au chapitre 2.

Dans un autre ordre d'idées, le Programme, on le sait, privilégie une approche par compétences. Rappelons que le concept de compétence se définit comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Il convient donc de rappeler que ces ressources peuvent prendre de multiples formes. Certaines sont internes, en ce sens qu'elles sont inhérentes à une personne et ne sont pas toujours le fruit d'un enseignement formel : la motivation, les aptitudes particulières de l'élève, son intérêt, ses connaissances antérieures, ses expériences, etc. Par ailleurs, les ressources externes sont aussi porteuses de dimension culturelle. Qu'elles soient d'ordre matériel et technique, humaines ou environnementales, elles mettent inévitablement l'élève en contact avec des objets culturels signifiants dont l'exploitation permettra à celui-ci de progresser dans le développement d'une compétence.

En ce qui a trait aux compétences transversales, il est important de rappeler qu'elles se développent par la mise en contexte dans des situations d'apprentissage disciplinaires ou interdisciplinaires. Donc, en fonction des propositions d'exploitation de repères culturels signifiants dans les situations d'apprentissage, elles sont toutes susceptibles, à des degrés divers, d'être mises à contribution.



Les domaines d'apprentissage et les programmes disciplinaires

Pour leur part, les domaines généraux de formation touchent des questions variées auxquelles l'élève tente de répondre dans son environnement personnel, physique, social et culturel. Certains d'entre eux sont plus directement liés à des valeurs (*Vivre-ensemble et citoyenneté*, par exemple). D'autres s'ouvrent plutôt sur l'environnement socioculturel de l'élève (*Environnement et consommation* ou *Médias*). Cependant, quelles que soient leurs spécificités, les domaines généraux de formation comportent plusieurs axes de développement qui ouvrent la porte à l'exploitation de repères culturels.

Les domaines d'apprentissage représentent une des constituantes qui facilitent l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement. Les domaines des langues, des arts, de la mathématique, de la science et de la technologie, de l'univers social ainsi que du développement personnel correspondent à des composantes majeures de la culture avec lesquelles l'élève doit être mis en contact au cours de sa formation. De là découlent les apprentissages prévus dans les programmes disciplinaires, qui ont pour objectif de rendre accessibles et compréhensibles des dimensions significatives de la culture ainsi que des aspects importants de notre environnement social, physique et culturel.

Ainsi, l'analyse des programmes disciplinaires révèle que certaines compétences, certains éléments constitutifs de même que divers contextes de réalisation permettent d'établir des liens entre les repères culturels signifiants et les diverses disciplines du cursus scolaire. Il en va de même pour un bon nombre de savoirs essentiels (au primaire) ou de contenus de formation (au secondaire). Plusieurs d'entre eux sont en outre déjà des repères culturels signifiants qui se dynamisent à travers le développement de compétences.

Les pages qui suivent démontrent comment, dans les divers domaines d'apprentissage, chaque discipline apporte sa contribution à la formation culturelle de l'élève. Dans chacune d'elles, les repères culturels exercent une fonction qui leur est propre.

Le domaine des langues

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

La langue et la culture françaises sont actuellement partagées par plus de 110 millions de personnes sur la planète. Depuis longtemps source d'inspiration et véhicule de communication de milliers de penseurs et de créateurs dans tous les domaines du savoir humain, la langue française est à la base même de la construction de l'identité francophone.

Pour le jeune qui fréquente l'école québécoise, la langue française constitue une ressource fondamentale grâce à laquelle il lui est possible d'exprimer sa pensée et ses émotions, à l'oral comme à l'écrit. Bâtir ses compétences en français, c'est bâtir l'avenir, c'est se donner de solides assises pour le plein exercice du pouvoir démocratique et l'intégration au milieu du travail. C'est aussi se doter d'un pouvoir intellectuel et culturel pour tirer profit d'une multitude de ressources littéraires, documentaires et technologiques.

En français, l'élève s'inscrit dans un véritable « cheminement culturel ». L'appréciation de textes littéraires imprimés ou informatisés, la fréquentation guidée des lieux de culture de même que la prise en compte de repères culturels émanant de toutes les disciplines et de l'ensemble du *Programme de formation* l'amènent à découvrir la richesse de la culture et les possibilités créatives de la langue française.

Stimulé par les adultes qui manifestent une « attitude culturelle » et jouent auprès de lui un rôle de guide et de médiateur, l'élève apprend, d'une part, à construire ses propres repères et, d'autre part, à se construire comme acteur culturel. Pour lui, se donner des repères culturels, c'est s'intéresser au passé et s'ouvrir au présent, c'est concevoir la culture à la fois comme un héritage et comme un ensemble d'expériences à vivre.



ANGLAIS, LANGUE SECONDE

L'apprentissage de l'anglais, langue seconde, est un élément essentiel à une meilleure compréhension de l'activité humaine. Parmi les éléments qui contribuent à nourrir l'identité personnelle et sociale de l'élève se trouvent notamment la langue, les liens entre l'élève et son milieu ainsi que plusieurs autres aspects culturels de son environnement.

Les repères culturels représentent une dimension intégrale des programmes d'anglais, langue seconde. Ils sont au cœur du développement des trois compétences qui y sont liées : *Interagir oralement en anglais*, *Réinvestir sa compréhension de textes* et *Écrire et réaliser des textes*.

Trois grands aspects servent à répertorier les repères culturels : l'aspect esthétique de la culture fait référence au cinéma, à la littérature, à la musique et aux médias; l'aspect sociologique de la culture comprend l'organisation et la nature de la famille, les relations interpersonnelles, les coutumes, les conditions matérielles, les héros et idoles, l'histoire ainsi que les particularités géographiques; finalement, l'aspect sociolinguistique de la culture concerne les habiletés sociales, les habiletés paralinguistiques, le code linguistique et l'humour. Le recours à une variété de références culturelles provenant de différents endroits sur la planète où l'anglais est la langue commune de communication assure des assises solides pour une meilleure compréhension du monde.

L'élève est appelé à contribuer à la culture vivante en créant et en partageant ses propres réalisations médiatiques. Les programmes d'anglais, langue seconde, favorisent l'éclosion de la créativité et le développement du pouvoir d'action de l'élève. L'apprentissage d'une autre langue est pour lui l'occasion de jeter un regard différent sur sa propre culture puisqu'elle le place en situation de distinguer ce que les cultures ont en commun et ce qui est particulier à chacune d'elles. Ainsi, l'élève sera en mesure de porter un regard nouveau sur ses valeurs, ses croyances et ses connaissances et, ce faisant, il élargira sa vision du monde, structurera son identité et développera son pouvoir d'action.

INTÉGRATION LINGUISTIQUE, SCOLAIRE ET SOCIALE

L'intégration linguistique, scolaire et sociale permet à l'élève de s'approprier, d'une part, la langue française et, d'autre part, le fonctionnement de l'école québécoise ainsi que, plus largement, celui de sa société d'accueil. L'élève qui entre dans sa nouvelle école est imprégné de sa culture d'origine et de ses valeurs. De façon immédiate, il doit se familiariser avec les éléments culturels de son environnement qui le concernent directement, soit la culture scolaire. Par ailleurs, il doit progressivement apprendre à connaître les valeurs culturelles de la société à laquelle il se joint et se préparer ainsi à jouer pleinement son rôle de citoyen responsable qui participe à l'évolution de celle-ci et à son essor culturel.

Les repères culturels se situent au cœur de l'intervention liée à l'intégration linguistique, scolaire et sociale. Ils alimentent les interactions linguistiques sous toutes leurs formes et ils sont essentiels à l'appropriation de la culture francophone d'ici et d'ailleurs. Pour l'élève, ils représentent les multiples facettes d'un nouveau milieu à explorer.

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

Les programmes de français, langue seconde, visent à amener l'élève du secteur anglophone à élargir sa vision du monde. En ouvrant à celui-ci les portes d'une autre communauté linguistique, l'acquisition du français l'amènera en effet à vivre de nouvelles expériences culturelles qui modifieront sa perception du monde. Déjà porteur de sa culture, l'élève est invité à comprendre et à apprécier la culture francophone d'ici et d'ailleurs, ce qui enrichit le développement et la structuration de son identité personnelle et culturelle. Par ailleurs, l'utilisation du français et la familiarisation avec la culture qui s'y rattache facilitent la participation de l'élève à la vie en français au Québec (programme de base) ou son intégration à la communauté francophone (programme enrichi).

Les repères culturels permettent à l'élève d'explorer de nombreuses facettes de la culture francophone. Que ce soit par la fréquentation de lieux culturels ou par la lecture de textes variés, ils alimentent les interactions et les productions en français. Faisant partie intégrante du contenu de formation de la discipline, les repères culturels constituent des outils qui soutiennent le développement des compétences en français, langue seconde.



SECONDARY ENGLISH LANGUAGE ARTS

Le programme *Secondary English Language Arts* (SELA) place la culture au centre de la dynamique de l'usage de la langue. Les textes et les langages utilisés ne sauraient être neutres : tout message et toute signification relèvent en effet d'un contexte culturel. C'est donc dire que le langage et les textes auxquels il donne un sens et une forme font partie d'une matrice où s'entrecroisent valeurs, croyances, us et coutumes, considérés comme les connaissances fondamentales de la culture. Pour cette même raison, le langage et les textes se situent dans l'entendement culturel du passé et du présent, de sorte que ce qui prévalait il y a deux cents ans a été renouvelé, adapté, ou encore est tombé en désuétude durant le siècle actuel.

Les formes que prend le langage, les différents modes (langage parlé, écrit ou médiatisé) sont également des exemples de l'influence de la culture sur la langue. Savoir quand il faut utiliser un certain type de texte, les codes et les conventions qui font du même texte un mode de communication exige des connaissances linguistiques, mais aussi culturelles. De même, le langage peut s'employer dans des situations formelles ou informelles, pour lesquelles le choix du registre s'appuie essentiellement sur des référents culturels et contextuels plutôt que linguistiques. Le programme SELA demande par conséquent aux maîtres d'œuvre d'enseigner le contexte aussi bien que les formes et fonctions de la langue en usage, sachant que ledit contexte doit être considéré comme partie d'un entendement culturel.

De manière explicite, du fait qu'il accorde une place prépondérante à la littérature des jeunes adultes, à l'approche coopérative et aux médias, le programme SELA incruste la culture dans sa tradition en tant que discipline. Dans le cas de la littérature des jeunes adultes, les enseignants sont appelés à trouver une juste mesure entre les protagonistes et les auteurs de sexe féminin et masculin parmi les textes que lisent les étudiants, ainsi que les milieux dans lesquels les personnages évoluent. Nous vivons dans une communauté multiculturelle et l'on s'attend à ce que les textes choisis respectent cette réalité pluraliste. Les médias soulignent, par leur présence dans le programme SELA, le rôle de la culture dans le langage et dans les textes puisqu'ils représentent, de la manière la plus évidente, le caractère à dessein non neutre du message et de l'entendement. Puisqu'ils ont pour objet de mouler notre façon de voir le monde, nos perspectives sur différentes problématiques et sur les événements en général, ainsi que notre conception et notre participation à la vie démocratique, le programme SELA fait des médias un élément important de la littératie critique.

Le domaine
de la mathématique,
de la science
et de la
technologie

MATHÉMATIQUE

Comme elle constitue un élément de l'héritage culturel de l'humanité, la mathématique est une composante fondamentale de la culture, en particulier par l'intermédiaire de ses modes d'expression et de ses représentations.

La culture mathématique est universelle, mais chacun a la sienne propre, qui diffère de celle des autres par ses bases, son étendue, sa profondeur. Utile sur le plan de la formation, elle influence notre vie de tous les jours dans l'interprétation et l'appréciation de la réalité de même que dans la prise de décisions.

La culture mathématique passe par le développement de compétences et par l'appropriation des concepts et des processus propres aux différents champs de cette science : arithmétique, algèbre, géométrie, probabilité et statistique. Ainsi, la culture mathématique rend l'élève apte à s'engager dans diverses sphères de l'activité humaine et lui permet de saisir l'apport et l'omniprésence de la discipline mathématique.

Puisqu'elle demeure toujours liée à son histoire, on doit enseigner la mathématique en y intégrant la dimension historique. Les élèves pourront ainsi mieux en saisir le sens et l'utilité. Ils découvriront comment son évolution au fil du temps et la création de certains instruments sont directement ou indirectement liées à des besoins ressentis dans la société. L'histoire de la mathéma-

tique devrait permettre à l'élève de comprendre que les savoirs correspondant à cette science sont le fruit de longs travaux menés par des chercheurs passionnés, qu'ils soient mathématiciens, philosophes, physiciens, artistes ou autres. Comme elle ouvre des perspectives sur le passé, le présent et l'avenir, la dimension épistémologique doit donc être intégrée à l'enseignement de la mathématique. Les repères culturels qui y sont associés comportent des suggestions à cet égard.

Les repères permettent à l'élève d'apprécier la présence de la mathématique dans sa vie quotidienne, sa place dans l'évolution de l'humanité et l'apport de la communauté de recherche au développement de la discipline.

SCIENCE ET TECHNOLOGIE

Les connaissances et les objets issus de la science et de la technologie sont imprégnés des contextes historiques, culturels ou politiques qui les ont vus naître et, en retour, ils contribuent de façon déterminante à la transformation des sociétés humaines et de leurs cultures. Actuellement, la science et la technologie évoluent rapidement et prennent une place sans cesse grandissante dans nos vies et notre société. Les citoyens et les citoyennes sont aux prises avec des problèmes systémiques complexes et changeants dont la résolution requiert le développement rigoureux et responsable d'une culture scientifique et technologique ancrée dans la réalité sociale et culturelle des jeunes.

Le programme de science et technologie tient compte de cette nécessité, et l'introduction dans celui-ci de la dimension culturelle repose sur divers éléments qui apparaissent incontournables. En premier lieu, le développement de trois compétences, qui se rattachent à des dimensions complémentaires de la discipline par la mobilisation d'un contenu qui intègre les sciences liées entre elles et avec la technologie, est préconisé. L'alphabétisation scientifique et technique des jeunes est ainsi favorisée par l'apprentissage d'un référentiel de connaissances standardisées et socialement partagées ainsi que de méthodes. Le programme sollicite en deuxième lieu l'établissement de relations entre cette discipline et les autres disciplines ainsi qu'un ancrage de ces liens dans des connaissances qui peuvent constituer des repères culturels particulièrement riches pour les élèves. Les possibilités à cet égard sont nombreuses. La liste de suggestions relatives à celles-ci n'est pas exhaustive, mais elle illustre plusieurs aspects de ce qui peut parfois constituer la culture de l'élève. Ainsi, en passant par l'histoire de la mise au point de certains concepts scientifiques ou techniques associés à une diversité d'acteurs, par la considération du contexte des petites et grandes réalisations scientifiques et technologiques de même que par certains problèmes complexes de l'heure qui mettent en jeu ses valeurs, l'élève continue d'élaborer sa culture et construit des représentations nouvelles, dynamiques et critiques qui tiennent compte des liens entre la science, la technologie et la culture qui imprègnent la société.

Le domaine de
l'univers social

GÉOGRAPHIE

La géographie met l'élève en contact avec différents territoires du monde. Les éléments caractéristiques de ces territoires constituent autant de repères culturels qui viennent renforcer les visées du *Programme de formation*. Si des repères culturels sont prescrits par le programme de géographie comme des éléments représentatifs d'un territoire, il va de soi qu'ils ne sont pas exhaustifs; il ne s'agit ici que d'exemples. La pratique de la géographie contribue ainsi à l'enrichissement du référentiel de connaissances élaboré par les élèves au cours de leur secondaire.

En géographie, des repères culturels ont été associés à des territoires types afin d'amener l'élève à reconnaître des marques significatives de ces territoires. Ces repères culturels ont été choisis selon leur pertinence relativement à une forme d'organisation territoriale. Ce sont parfois des personnages qui ont joué un rôle dans une telle organisation ou encore des artistes dont les

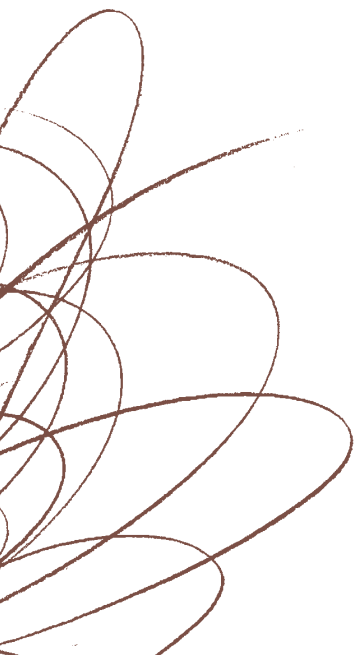
œuvres reflètent des éléments de celle-ci. Ce sont aussi des toponymes, de grands repères géographiques, des infrastructures exceptionnelles qui s'avèrent souvent des emblèmes d'un territoire ou encore des éléments représentatifs de celui-ci.

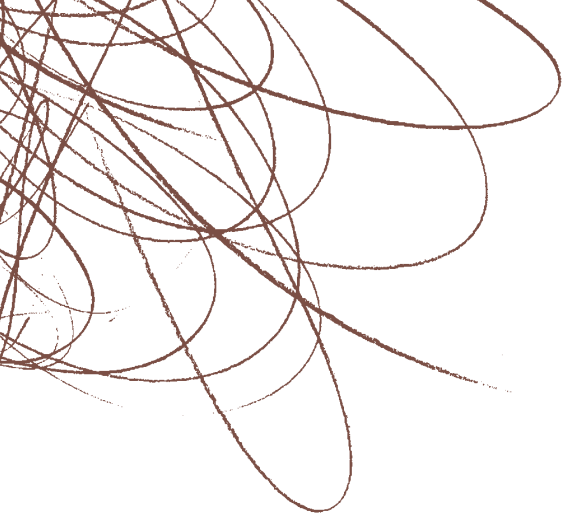
Ces repères contribuent à l'enrichissement de l'environnement dans lequel évolue l'élève durant son apprentissage. Ils ne sont en aucun cas objets d'étude, de mémorisation et d'évaluation. Leur rôle est plutôt d'amener l'élève à se familiariser avec des marques importantes qui caractérisent des territoires d'ici ou d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

L'histoire et l'éducation à la citoyenneté contribuent grandement à l'intégration de la culture à l'école et à l'épanouissement culturel de l'élève. La nature même de son objet d'étude fait de la discipline un lieu d'apprentissage particulièrement riche sur le plan de la culture. L'histoire et l'éducation à la citoyenneté favorisent l'alphabétisation sociale de l'élève, c'est-à-dire l'apprentissage du référentiel de connaissances partagées par une collectivité et sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa société. Cette discipline lui permet aussi de s'initier à l'héritage culturel de communautés qui contribuent à la pluralité culturelle du monde. Par leur perspective temporelle, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté permettent à l'élève d'observer l'humanité en action et de s'inscrire à son tour, en tant qu'être entreprenant, inventif et solidaire des autres, dans la continuité de la construction du monde.

Sans qu'ils soient considérés comme des objets particuliers d'étude, l'exploitation en classe des repères culturels permet à l'élève de s'approprier des savoirs culturels produits par les générations précédentes. Ces savoirs constituent l'essence du monde où il doit vivre. Le contenu de la formation en histoire et éducation à la citoyenneté présente des exemples de repères culturels témoignant de la culture de sociétés du passé et d'ailleurs, pour chacune des réalités sociales à l'étude. En s'interrogeant sur chacune de ces dernières dans une perspective historique, l'élève s'enquiert du contexte, des acteurs et des témoins qui y sont liés, il se préoccupe des croyances, des attitudes et des valeurs, bref de la culture qui les imprègne. Considérés comme des exemples, les repères culturels illustrent différents aspects de cette culture : personnages, éléments d'architecture, textes fondateurs et littéraires, références territoriales, œuvres musicales, documents iconographiques et matériels, courants de pensée, etc. De plus, en histoire et éducation à la citoyenneté, les repères culturels peuvent aussi faire référence à des matériaux patrimoniaux. Ils deviennent alors des sources auxquelles l'élève se réfère.





Le domaine
des arts



ART DRAMATIQUE, ARTS PLASTIQUES, DANSE ET MUSIQUE

L'élève qui chemine à l'école dans l'une ou l'autre des quatre disciplines artistiques qui y sont enseignées fait appel à de nombreux repères culturels pour approfondir sa connaissance de la discipline et enrichir son rapport à la culture. Les objets d'étude des disciplines artistiques que sont les œuvres à apprécier, à interpréter et à créer constituent des entrées privilégiées d'intégration de la dimension culturelle à l'école. Ainsi, le contact avec les œuvres, par l'intermédiaire de l'interprétation et de l'appréciation, offre à l'élève une diversité de modèles d'expression et de communication qui lui permettent d'apprécier la richesse des divers langages artistiques relevant d'un patrimoine culturel d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.

Les œuvres plastiques, musicales, chorégraphiques ou dramatiques invitent l'élève à partager un héritage commun tout en lui permettant de comprendre le rôle de l'art dans la société. Parce que les œuvres sont porteuses de sens, elles symbolisent une vision du monde, expriment toutes sortes de traditions et donnent accès à la vision de l'artiste au regard de problématiques ou de courants sociaux universels et contemporains.

Par ailleurs, la création d'une image, d'une œuvre dramatique, d'une danse ou d'une œuvre musicale requiert l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-agir, d'approches et de processus qui sont propres à une pratique artistique. Ces éléments spécifiques représentent des outils que les hommes et les femmes ont raffinés au cours des temps. L'artiste cherche à s'inscrire dans l'histoire des hommes et dans l'histoire de l'art par la recherche d'un certain absolu, en privilégiant des valeurs qui ne correspondent pas aux normes ou en renouvelant des idées par le traitement de la matière. Ainsi, l'élève qui entreprend une démarche artistique menant à une réalisation fera appel aux mêmes outils et les fera siens, afin de traduire par un langage symbolique sa perception du réel et d'affirmer sa vision du monde. Sa création constitue en quelque sorte sa trace, sa manière particulière de s'inscrire à son tour dans le monde des hommes, de réfléchir sur les problèmes qui le touchent ou auxquels il se heurte.

Le domaine du développement personnel

Les rencontres actives et vivantes, les relations directes avec les artistes ainsi que les créateurs et créatrices, le contact avec les œuvres et l'environnement culturel sont également des moyens de placer l'élève au cœur de sa culture. Ces activités l'aident à prendre conscience des caractéristiques qui sous-tendent une pratique artistique et les métiers qui y sont rattachés. Elles lui font de plus découvrir la richesse de son environnement culturel et lui permettent de s'approprier les œuvres.

Une éducation artistique ancrée dans la culture donne à l'élève l'occasion de construire des outils à partir des éléments signifiants de sa culture immédiate ou de la culture générale afin de s'y inscrire avec jugement, autonomie et créativité.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

L'éducation physique et à la santé fait appel à des apprentissages liés à de multiples repères culturels : l'évolution des vêtements, la politique, les habitudes et modes de vie, la sécurité, les niveaux de pratique (professionnel et amateur), les personnages marquants, les objets, les outils et équipements, les événements (expositions, salons, jeux et festivals), l'architecture et les expositions, la diversité des pratiques (de loisir, récréotouristiques ou sportives), les techniques et méthodes, les performances humaines, les règles d'éthique et de jeu, les valeurs que les sociétés promulguent ainsi que l'influence des médias sur la promotion de la pratique d'activités physiques. Ces repères permettent à l'élève d'enrichir sa pensée et de mieux comprendre les rapports qui influencent les choix d'une société en mouvement et ouverte sur le monde.

Par l'intermédiaire de repères culturels distinctifs, le programme d'éducation physique et à la santé amène l'élève à mieux comprendre les facteurs qui influencent le fonctionnement du monde où il évolue et à construire sa propre identité. Au-delà de telles considérations, ces repères aident l'élève à circonscrire l'importance de certains choix que des femmes et des hommes ont faits par le passé et à comprendre comment une collectivité tente de répondre aux questions qui se posent et d'assurer ainsi son évolution.

Les repères culturels que propose le programme d'éducation physique et à la santé offrent au personnel enseignant des occasions riches et variées de donner de la perspective aux contenus d'apprentissage ainsi qu'aux contextes signifiants qu'il tente de mettre en place. La richesse des repères culturels prend toute sa signification lorsque des liens sont créés avec d'autres domaines d'apprentissage en recourant à des situations réelles d'application ou en faisant appel à la mise en relation avec le passé ou des événements récents (qui ont eu lieu ici ou ailleurs). Cela permet à l'élève de développer une pensée tenant compte de références variées, d'ordre spirituel, philosophique, social, historique, scientifique, économique ou artistique.

ENSEIGNEMENT MORAL

L'enseignement moral s'intéresse aux modes de vie, aux croyances, aux us et coutumes, aux traditions, aux normes, aux valeurs et aux mœurs qui distinguent ou rassemblent les membres d'un milieu social. Il place l'élève au cœur d'une diversité de cultures : la sienne, celle des autres qu'il côtoie chaque jour et celle des humains qui habitent ailleurs sur la planète.

L'enseignement moral valorise l'art de percevoir, de penser et de s'exprimer au regard de différents modes de vie, d'événements, de pratiques, de valeurs et d'autres repères qui influencent l'agir des personnes. Le dialogue amorcé sur ces sujets permet à

l'élève d'être à l'écoute de l'autre et surtout d'essayer de le comprendre. Ce mouvement constitue un pas important vers une action transformatrice où l'élève devient acteur dans sa propre culture. Il ne s'agit plus uniquement d'une réflexion sur ce qui favorise le vivre-ensemble dans notre société, mais d'une intégration dans l'action des valeurs et des attitudes requises pour le rendre possible.

Dans une perspective plus générale, l'enseignement moral incite l'élève à élargir sa propre vision du monde. En considérant d'autres contextes culturels lors de l'analyse de problématiques, l'élève découvre des façons différentes de penser et de concevoir certains repères moraux. Le fait de replacer, à l'occasion, des repères moraux dans des contextes culturels d'hier permet à l'élève de mieux comprendre certaines réalités d'aujourd'hui. L'histoire de personnages qui ont contribué à l'avancement de l'humanité, que ce soit par la promotion de valeurs ou la défense des droits, enrichit les représentations de l'élève. L'enseignement moral contribue donc au rehaussement culturel de plusieurs façons : en suscitant une prise de conscience des multiples repères moraux qui influencent l'agir des membres d'une société dans différents contextes de vie et à différentes époques, en favorisant la construction d'un référentiel signifiant qui permet de composer avec la réalité culturelle d'ici et en considérant l'histoire de personnages marquants dans l'histoire de l'humanité.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

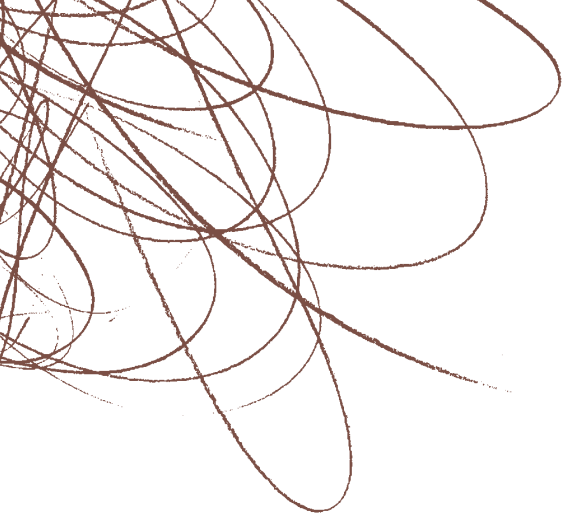
L'enseignement moral et religieux catholique participe de multiples façons au rehaussement culturel de l'élève. Par l'intermédiaire des objets d'étude qu'il comporte, il permet à celui-ci non seulement de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde dans lequel il vit, mais aussi d'élargir sa culture.

Par exemple, en mettant l'élève en contact avec la richesse historique, géographique, sémantique et symbolique de récits bibliques, l'enseignement moral et religieux catholique fournit à ce dernier des clés qui le rendent plus apte à décoder les vitraux des cathédrales, les tableaux des grands maîtres de même que les messages véhiculés à travers de grandes œuvres littéraires et cinématographiques.

L'enseignement moral et religieux catholique permet également à l'élève d'enrichir son univers culturel scientifique lorsqu'il lui fait découvrir que les auteurs du récit de la Genèse ne possédaient pas notre connais-

sance moderne des origines du monde quand ils ont écrit ce texte. Il lui fait apprendre par le fait même que la science apporte un regard particulier sur les origines du monde et de la vie, regard qui complète celui que jettent les croyants de différentes traditions religieuses sur cette même question.

Parce qu'il favorise l'exploitation d'éléments du patrimoine religieux québécois et universel, l'enseignement moral et religieux catholique ouvre à l'élève d'autres horizons culturels. Les trésors d'architecture, de sculpture et d'iconographie dont regorgent les églises, les chapelles, les lieux de pèlerinage, les abbayes et les monastères sont en effet autant de repères qui contribuent à son épanouissement culturel. Enfin, la signification de certaines expressions langagières qui trouvent leur origine dans la tradition judéo-chrétienne et qui sont couramment utilisées dans les médias et dans l'environnement de l'élève est pour ce dernier une autre source de rehaussement culturel non négligeable.



ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

Pour comprendre et apprécier pleinement la culture occidentale, il faut pouvoir saisir l'ampleur de l'héritage biblique et son influence sur des sphères aussi variées que les arts, l'architecture, la littérature, le langage, les valeurs et les lois.

Par l'analyse de textes bibliques, l'enseignement moral et religieux protestant offre à l'élève les moyens d'enrichir sa compréhension du patrimoine culturel qui l'entoure. Cette discipline aide l'élève à reconnaître le rôle actif qu'il joue dans l'évolution de la culture dont il est porteur et, par le fait même, à structurer son identité. Elle incite également l'élève à découvrir, dans son environnement, des repères culturels qui lui permettent de faire le lien entre les valeurs que la Bible véhicule et leur actualisation par des individus dont les œuvres sont encore présentes dans la société.

L'élève qui explore le phénomène religieux a l'occasion de s'ouvrir à la pluralité culturelle, religieuse et spirituelle qui est inhérente à la société dans laquelle il évolue. En se familiarisant avec les diverses formes d'expression religieuse et les repères culturels propres aux religions à l'étude, il enrichit son bagage culturel et transforme sa vision du monde. Il apprend à agir dans le respect et l'appréciation de la diversité.

La présentation de problèmes comportant un enjeu éthique amène l'élève qui doit résoudre ces derniers à examiner une situation à partir de référentiels sociaux, culturels et religieux provenant de sources variées. Il est alors invité à prendre conscience de la diversité des réponses et de leur caractère évolutif ainsi que du rôle que jouent l'époque et la culture environnante sur les solutions qu'il privilégie.

De toute évidence, le *Programme de formation* est imprégné de la dimension culturelle. L'esprit même du programme nous convie à y porter une attention particulière. Le personnel enseignant, sensible à cette question, saura en tirer profit en mettant en relation les éléments incontournables du Programme et l'exploitation de repères culturels signifiants dans des situations d'apprentissage visant l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement.

LES PARTENAIRES
CULTURELS DE
L'ÉCOLE

En intégrant la dimension culturelle au projet éducatif, l'école bonifie la formation générale offerte aux élèves. De plus, lorsqu'elle met à contribution les diverses ressources que sont les organismes, les institutions, les entreprises, les regroupements ou les individus cités dans ce chapitre, elle leur fournit des occasions variées de faire des apprentissages de nature culturelle essentiels à leur développement. Elle aide également les élèves à s'ouvrir au monde, à mieux s'intégrer à leur milieu immédiat et à la société dans sa définition la plus large. Elle leur donne enfin des outils qui leur permettent de mieux construire leur personnalité, car en connaissant leur propre culture, ils se connaîtront mieux eux-mêmes et ils seront plus ouverts à la culture des autres.

De plus en plus, l'école est appelée à faire preuve d'ouverture et de collaboration au regard de son environnement culturel si elle veut pleinement intégrer la culture à la mission éducative qui lui est confiée. À cet égard, elle peut compter sur un réseau substantiel de partenaires : le ministère de l'Éducation, le ministère de la Culture et des Communications, diverses ressources culturelles nationales comprenant, entre autres, le ministère du Développement économique et régional ainsi que ses organismes, de nombreuses ressources culturelles régionales de même que plusieurs intervenants locaux issus du milieu immédiat de l'école. En outre, par leurs actions, les comités culturels scolaires contribuent également à la réalisation de ce que nous pourrions appeler la mission culturelle de l'école.

Une entente
éducation-culture

Il y a quelques années, le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications ont conclu un partenariat dans le but de « susciter, stimuler et valoriser des interventions concertées, adaptées et novatrices en matière d'éducation et de culture » (*Protocole d'entente entre le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation*, 1997). Cette collaboration les amène entre autres choses à :

- « faciliter la réalisation d'activités d'enseignement qui nécessitent la participation de partenaires [...] »;
- élaborer et développer des mesures de sensibilisation à la culture pour faciliter, dans les établissements d'enseignement, les contacts directs entre le personnel enseignant, les élèves, les créateurs et les œuvres, dans tous les domaines visés par l'entente [...] »;
- soutenir en partenariat la promotion publique d'événements et la réalisation de projets qui mettent en valeur la formation dans les domaines désignés par l'entente, la vie culturelle étudiante et la collaboration entre les milieux de l'éducation et de la culture [...] »;



- encourager et soutenir la création de mécanismes de concertation et de collaboration entre les milieux scolaire, culturel et municipal, ainsi que la mise en place de mesures et d'activités favorisant la fréquentation des lieux de culture et la connaissance des œuvres [...];
- encourager les initiatives permettant de guider les jeunes vers les contenus francophones et culturels sur les autoroutes de l'information et dans le multimédia;
- encourager les milieux municipaux et de l'éducation à réaliser des projets mettant en commun leurs compétences et leurs ressources dans le domaine des bibliothèques et des autres équipements culturels;
- associer les partenaires de l'éducation et de la culture à la recherche et à l'élaboration de solutions et de mesures liées à des problématiques concernant les domaines visés par l'entente [...] ».

Le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications publient annuellement à l'intention des écoles des documents d'information ainsi que des formulaires concernant les différents programmes et mesures liés à l'entente.



Les ressources culturelles nationales



De multiples ressources culturelles nationales offrent des services appréciables tant aux enseignantes et enseignants qu'aux élèves. Que ce soit par des sites Internet, des répertoires de créateurs et créatrices ou encore par des activités conçues spécialement pour les jeunes, elles collaborent à la réalisation de la mission culturelle de l'école. Leur compétence s'exerce dans les milieux de la culture autochtone, de la culture scientifique et technique, de l'éducation aux médias, du patrimoine et de la muséologie, des manifestations culturelles, de la diffusion des arts de la scène, de la lecture et de la littérature, des arts visuels, du cinéma, de la danse, de la musique, du théâtre, etc.

LA CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

La science et la technologie sont de plus en plus omniprésentes dans le quotidien des individus de tout âge et de tout segment de la société. En effet, les avancées scientifiques et technologiques influent maintenant sur bien des aspects de nos vies.

Il s'ensuit que les citoyens doivent enrichir leur culture de connaissances et de compétences en matière de science et technologie, afin de mieux comprendre le monde qui les entoure et de participer à l'exercice de la démocratie, et ce, dans un contexte où les nouveaux projets de loi et les grands projets de société reposent de plus en plus sur des réalités scientifiques et technologiques.

Un des mandats du ministère du Développement économique et régional est de soutenir le développement d'une culture scientifique et technique et de favoriser une attitude ouverte et critique face à la science et à la technologie. C'est pourquoi le Ministère offre, depuis 1997, le programme *Aide à la relève en science et en technologie*, qui encourage les liens entre l'école et l'entreprise. De par ses caractéristiques, ce programme s'inscrit d'entrée de jeu dans l'esprit de la réforme, car il permet de soutenir des projets de promotion des carrières auprès des jeunes et d'acquisition de compétences concrètes ainsi que des projets d'innovations pédagogiques pour tous les ordres d'enseignement. De nombreux outils ainsi développés jusqu'à ce jour gagnent à être connus¹³.

Ce ministère soutient également des organismes partenaires qui jouent un rôle clé à l'échelle régionale et nationale. Ce réseau d'intervenants majeurs élabore et propose des activités et des outils destinés tant aux enseignants qu'aux élèves, par exemple des sites Internet, des magazines, des ateliers ainsi que de nombreuses activités organisées aux quatre coins du Québec, contribuant ainsi à susciter l'intérêt des jeunes pour la science et la technologie et à enrichir la gamme des produits de culture scientifique et technique qui leur sont proposés¹⁴.

13. Pour de plus amples renseignements sur les actions du ministère du Développement économique et régional concernant ce sujet, consulter le site : <http://www.mderr.gouv.qc.ca>.

14. Dans un document à être élaboré plus tard et faisant suite à celui-ci, vous trouverez de multiples renseignements concernant les sites, les magazines, les ateliers et les activités dont il est question ici.

Les ressources culturelles régionales¹⁵



Sur le plan régional, les écoles ont accès à une foule de spectacles proposés par des organismes dont le créneau est la production et la diffusion dans les domaines de la danse, de la musique, du théâtre ou des arts multidisciplinaires. Une centaine de ces organismes figurent dans le *Répertoire de ressources culture-éducation*. Par ailleurs, diverses ressources telles que les institutions muséales, les centres d'archives et les maisons de production et de diffusion de spectacles et d'événements culturels offrent des activités conçues spécialement pour les groupes scolaires.

Dans le milieu scolaire, les événements culturels relèvent des conseils d'établissement. Ces derniers sont aussi responsables de l'adoption, la réalisation et l'évaluation du projet éducatif. Si les actions des comités culturels scolaires et de leur association sont entreprises dans un esprit d'étroite collaboration et de soutien aux conseils d'établissement, elles peuvent mener à une intégration de la dimension culturelle au cœur même de la mission éducative de l'école et, de manière plus ciblée, à l'intérieur même du projet éducatif.

Le milieu immédiat de l'école

Pour soutenir le projet éducatif, l'environnement immédiat de l'école peut s'avérer d'une richesse insoupçonnée en matière de ressources culturelles. L'école a tout avantage à solliciter la participation de certains partenaires locaux (parents, professionnels dans certains domaines, personnalités publiques, artistes, etc.). Elle peut également profiter de lieux historiques ou, à tout le moins, chargés d'histoire qui se trouvent dans le voisinage. Certaines industries (étant donné leur champ d'activité) de même que certaines manifestations culturelles locales peuvent aussi devenir des lieux d'appropriation d'un bagage culturel signifiant.

15. Pour tout renseignement concernant les ressources régionales et nationales ou les actions menées par le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications, consulter les rubriques *MEQ-réseaux* et *MEQ-autres ministères* de la section *Pédagogie* du site Internet du ministère de l'Éducation : www.meq.gouv.qc.ca/pedagogi/pedagogie.htm.

Les comités culturels scolaires

Les comités culturels sont regroupés dans l'Association québécoise des comités culturels scolaires. Cet organisme a, entre autres objectifs, celui de promouvoir la formation de comités culturels et de les soutenir de multiples façons. Il favorise aussi les échanges entre les comités culturels et offre également d'autres services. Il permet donc, par ses actions, d'accroître la visibilité et la crédibilité des comités culturels tout en étant un représentant fiable du monde scolaire auprès des milieux culturels et gouvernementaux.

La réalisation de la mission culturelle de l'école peut être fortement favorisée par les comités culturels scolaires. Ceux-ci ont pour objectifs de :

- sensibiliser les écoles à la nécessaire prise en compte de la mission culturelle;
- renseigner le milieu culturel sur les différentes politiques culturelles adoptées par les commissions scolaires et sur la mission culturelle de l'école;
- faire en sorte que les commissions scolaires adoptent des politiques culturelles qui leur sont propres;
- favoriser la collaboration entre les milieux culturels et scolaires¹⁶.

Ces comités sont des regroupements d'écoles voisines géographiquement. Leur territoire d'intervention ne correspond pas nécessairement au territoire des commissions scolaires. S'ils sont indépendants les uns des autres quant aux modes de fonctionnement qu'ils privilégient, aux types de partenariats qu'ils établissent ou au choix des activités qu'ils élaborent, ils poursuivent cependant le même but : faire la promotion des activités artistiques et culturelles dans le milieu scolaire. Leurs actions contribuent à l'intégration de la dimension culturelle à l'école de diverses manières. En effet, depuis leur existence, ils :

- favorisent chez l'élève la fréquentation de lieux culturels de qualité et la participation à des manifestations culturelles intéressantes;
- permettent à l'élève d'assister à des manifestations culturelles adaptées à son âge et à son développement global;
- fournissent des moments d'apprentissage permettant à l'élève de développer certaines compétences culturelles;

16. Les informations proposées au regard des comités culturels ont été puisées dans un document intitulé *Objectifs des comités culturels scolaires et de leur association*. On peut se le procurer en contactant l'Association québécoise des comités culturels scolaires à l'adresse électronique suivante : renegib@videotron.ca.

- 
- jouent le rôle de trait d'union entre les milieux de l'éducation et de la culture en se positionnant comme un interlocuteur signifiant pour les conseils de la culture, les municipalités, les organismes publics, etc. (un comité culturel pouvant être appelé à représenter de 15 à 20 écoles, les intervenants et intervenantes du milieu culturel n'ont pas à contacter chacune d'elles lorsque des activités sont organisées, et le comité peut coordonner ces dernières)¹⁷;
 - favorisent, à l'intérieur d'une commission scolaire, une réelle préoccupation à l'égard de la dimension culturelle :
 - par le soutien offert aux conseils d'établissement, aux directions d'écoles et au personnel enseignant dans la préparation d'une programmation annuelle d'activités culturelles,
 - par la coordination d'activités ou d'ateliers d'animation liés au domaine culturel,
 - par la conception de documents permettant de préparer une activité culturelle ou qui en permet le réinvestissement,
 - par le soutien offert au milieu scolaire à l'égard des programmes *Les artistes à l'école* ou *La tournée des écrivains*;
 - facilitent le choix des productions artistiques et ateliers proposés aux écoles en travaillant étroitement avec les partenaires culturels du milieu;
 - facilitent la tenue de manifestations artistiques ou culturelles en soutenant les écoles dans les diverses tâches liées à leur organisation et à leur présentation.

17. Il est à noter que, généralement, les comités exécutifs des comités culturels sont composés d'intervenants et d'intervenantes du milieu scolaire. Par ailleurs, des diffuseurs et diffuseuses ainsi que des agents et agents culturels peuvent aussi y siéger.

CONCLUSION

L'intégration de la dimension culturelle à l'école a pour avantage fondamental de mettre l'ensemble des élèves en contact avec une diversité d'œuvres, d'idées, d'inventions et de solutions humaines « qui nous aident à vivre, à penser, à aimer, à trouver des réponses comme à trouver du plaisir, [...] [à] transmettre ce regard sur les choses qui évite d'être passif devant les événements du monde, qui nous fait participer davantage à la construction si difficile d'une humanité meilleure » (Zakharthouk, 1999). Or, cela ne peut se faire sans prendre appui tant sur l'analyse des repères culturels que sur une réflexion au regard d'une pratique pédagogique qui vise à exploiter ceux-ci de façon cohérente et dynamique.

Ainsi, les conditions seront réunies pour permettre au personnel enseignant de développer une préoccupation quotidienne au regard de l'intégration de la dimension culturelle à l'école.

TABLEAU 4

GRILLE DE CONSIGNATION DES RÉSULTATS DE
L'ÉVALUATION DE REPÈRES CULTURELS

ANNEXE						
REPÈRE CULTUREL	CULTURE IMMÉDIATE	CULTURE GÉNÉRALE	NATURE DU REPÈRE	PORTÉE PÉDAGOGIQUE	CONTRIBUTION À LA FORMATION DE L'ÉLÈVE	
					Ouverture à l'environnement immédiat	Ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat
						Développement personnel de l'élève
Se référer aux tableaux 2 et 3 pour savoir comment utiliser cette grille.						

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOUIN, Isabelle. *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1997, 126 p.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES COMITÉS CULTURELS SCOLAIRES.
Objectifs des comités culturels scolaires et de leur association, [en ligne], 2003,
[www.culture-jeune-public.org]
- AUDET, Claudine et Diane SAINT-PIERRE. *École et culture, des liens à tisser*, Sainte-Foy, Institut québécois pour la recherche et la culture, 1997, 127 p.
- BEAULIEU, Denyse. « L'enfant vers l'art : une leçon de liberté, un chemin d'exigence », *Autrement*, série Mutations, Paris, no 139, octobre 1993, p. 190-197.
- BÉLANGER, Paul. « La scène éducative québécoise : les deux révolutions tranquilles », *Possibles*, vol. 26, no 1-2, p. 170-193.
- BERGERON, Réal et Godelieve DE KONINCK. « Vivre et faire vivre sa culture », *Québec français*, no 121, 2001, p. 29-33.
- BISSONNETTE, Lise. *Réforme scolaire et culture*, allocution prononcée au cours du Contact + 98, 1998, 8 p.
- BRUNER, Jerome. *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, 255 p.
- CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.
- COMMISSION DES BIENS CULTURELS DU QUÉBEC. *La politique culturelle du Québec*, extrait du mémoire déposé par la Commission des biens culturels du Québec à la Commission parlementaire sur la culture, gouvernement du Québec, 1992, 150 p.
- CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *La culture scientifique et technique au Québec : bilan*, recherche et rédaction effectuées par Lise Santerre, Québec, Conseil de la science et de la technologie, 2002, 215 p.
- DE KONINCK, Thomas. « Éloge de la culture », *Québec français*, no 121, 2001, p. 34-38.
- DUMONT, Fernand. *Le sort de la culture*, Montréal, l'Hexagone, 1987, 332 p.
- FERLAND, Marie-France. « Des élèves toujours plus passionnés de culture et passionnés d'apprendre », *Québec français*, no 121, 2001, p. 51-52.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989, 247 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970, 186 p.
- FREIRE, Paulo. « Cultural Action and Conscientization », *Harvard Educational Review*, vol. 68, no 4, hiver 1998, p. 1-17.
- GAUTHIER, Clermont. « Former des pédagogues cultivés », *Vie pédagogique*, no 118, 2001, p. 23-25.
- LAPLANTE, Laurent. *La mémoire à la barre*, Montréal, Écosociété, 1999, 261 p.
- LAPLANTE, Laurent. *La personne immédiate*, Montréal, l'Hexagone, 1998, 267 p.

- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal-Paris, Guérin-Eska, 1993, 1500 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES JEUNES. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école, session de perfectionnement : primaire-secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 38 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES JEUNES. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, 350 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS ET MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Protocole d'entente entre le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation*, Québec, gouvernement du Québec, 1997, 4 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS ET MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Répertoire de ressources culture-éducation*, [en ligne], 2003, [www.mcc.gouv.qc.ca/culteduc/rencontres].
- MCLAREN, Peter. *Life in Schools : An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York, Longman, 1998, 310 p.
- PERRENOUD, Philippe. « *Raisons de savoir* », *Vie pédagogique*, Montréal, no 113, novembre/décembre 1999, p. 5-8.
- REIMER, Bennett. *Une philosophie de l'éducation musicale*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1976, 181 p.
- ROY, Paul-Émile. *Propos sur la culture*, Québec, Humanitas, 1997, 99 p.
- SAINT-JACQUES, Diane. « La dimension culturelle du Programme de formation en regard du domaine des arts », *Québec français*, no 121, 2001, p. 42-44.
- SIMARD, Denis. « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? », *Vie pédagogique*, no 124, 2002, p. 5-8.
- SIMARD, Denis et Stéphane MARTINEAU. « Réflexions liminaires sur le rapport entre la crise de la culture et la notion de pédagogie cultivée », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 4, no 1, 1997, p. 3-25.
- SIMARD, Denis, Stéphane MARTINEAU et Clermont GAUTHIER. « La spécialisation des savoirs et la perspective culturelle dans l'enseignement : une approche herméneutique », *Actes du colloque de l'AFDEC*, 1999, p. 1-17.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF Éditeur, 1999, 126 p.

