

Volume 35 Issue 2

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rceéa

LA PLACE DE LA CULTURE DANS LES
PROGRAMMES ET LES MANUELS DE FRANÇAIS
EN FORMATION DE BASE COMMUNE

Caroline Monette

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*
Editors-in-Chief: J. Adam Perry and Robin Neustaeter
French Language Editor: Jean-Pierre Mercier
www.cjsae-rceea.ca

35,2 December/décembre 2023, 55–74
ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
www.casae-aceea.ca

LA PLACE DE LA CULTURE DANS LES PROGRAMMES ET LES MANUELS DE FRANÇAIS EN FORMATION DE BASE COMMUNE

Caroline Monette

Université de Montréal

Résumé

La place de la culture en enseignement est un sujet qui prend de l'ampleur depuis quelques années. En effet, de plus en plus de chercheurs et de chercheuses se penchent sur les dispositifs culturels à exploiter en classe et sur la posture de médiateur d'éléments de culture des personnes enseignantes. Toutefois, nous n'avons recensé aucune recherche portant sur la place de la culture à la formation générale aux adultes, plus particulièrement en formation de base commune (FBC). Cet article fait donc état des résultats obtenus dans le cadre de notre essai portant sur la place de la culture dans les programmes et les manuels des élèves évoluant en FBC. Nous avons analysé les programmes et les manuels remis aux élèves d'un centre de formation générale des adultes situé dans les Laurentides pour définir les conceptions culturelles qui s'y trouvent et la place qui est accordée à la culture.

Abstract

In recent years, the role of culture in education has increasingly attracted attention. A growing number of researchers are exploring the use of cultural mechanisms in the classroom and the role of teachers as cultural mediators. Despite this, we found no research on the role of culture in adult education in general or common core basic education in particular. This article presents results of our research on the role of culture in curricula and textbooks used by students in adult education. We analyzed curricula and textbooks offered to students at an adult education centre in Quebec, in order to define cultural concepts and the role of culture in these centres.

Introduction

Conformément au *Référentiel de compétences professionnelles*. Profession enseignante, du Québec (Gouvernement du Québec, 2020), le personnel enseignant doit agir tel un professionnel cultivé. Il doit être médiateur, interprète et critique de culture dans son quotidien et s'assurer que les apprentissages sont culturellement ancrés pour permettre aux

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*

35,2 December/décembre 2023, 55-74

ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

élèves qui composent la société actuelle et celle de demain d’agir en tant que citoyennes et citoyens cultivés, ouverts à l’autre et soucieux du monde dans lequel ils et elles vivent. Dans les documents ministériels, cette compétence occupe la position de tête. En effet, elle est l’une des assises sur laquelle toutes les autres compétences reposent (Gouvernement du Québec, 2020). En ce sens, il faut que la personne enseignante relève les défis inhérents à cette tâche d’envergure qui permet aux élèves de s’ouvrir à eux-mêmes, aux autres et au monde en évolution dans lequel nous vivons. Cependant, les documents ministériels ne font pas état d’une définition claire de la culture. Le terme culture se caractérise par une grande polysémie; cela peut entraîner une incompréhension chez les personnes enseignantes. Bien que cette compétence enseignante en soit une fondatrice, peu décrits professionnels et scientifiques portent sur la culture en enseignement, plus particulièrement au secteur de la formation générale des adultes (FGA), secteur pour lequel la littérature scientifique et professionnelle portant sur l’approche culturelle de l’enseignement est absente.

Cet article présente donc les résultats d’un essai portant sur la place accordée à la culture en enseignement du français en classe de formation de base commune (FBC) au secteur de la FGA au Québec¹. La première section traite de la problématique, la deuxième porte sur le cadre de référence élaboré autour de la question de recherche et la troisième concerne la méthodologie qui a été utilisée dans le cadre de l’essai. Enfin, dans la quatrième section, les résultats qui ont été obtenus aux termes de la démarche de recherche sont présentés. Les limites de la recherche sont ensuite évoquées, ainsi que nos recommandations à la suite de notre analyse.

Problématique

Problème général de recherche

Dans le *Référentiel des compétences professionnelles. Profession enseignante* (Gouvernement du Québec, 2020), la culture est l’une des compétences fondatrices à laquelle toutes les autres sont subordonnées. Dans ce document, nous pouvons lire que les personnes enseignantes doivent « [...] [a]gir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d’éléments de culture dans l’exercice de ses fonctions et communiquer de manière appropriée dans la langue d’enseignement, à l’oral et à l’écrit, dans l’ensemble des contextes liés à l’exercice de ses fonctions » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 47). De plus, la culture doit être ancrée dans les enseignements et être transmise par l’ensemble des personnes enseignantes, peu importe la discipline enseignée.

Comme nous pouvons le lire dans la *Politique de la réussite éducative* qui couvre l’ensemble des services d’enseignement, incluant ceux du secteur des adultes, l’école a pour mission de promouvoir l’ouverture sur le monde (Gouvernement du Québec, 2017). Également, elle est tenue de favoriser « [...] la connaissance de soi, la curiosité, l’ouverture d’esprit ainsi que le goût d’apprendre et d’entreprendre » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 58). Cette politique stipule aussi que les activités culturelles et interculturelles sont des éléments constitutifs d’une dimension importante du parcours éducatif des élèves puisqu’elles

1 Dans le système scolaire québécois, la FBC fait partie de la FGA et regroupe les services d’enseignement alphabétisation, présecondaire et premier cycle du secondaire. La FGA vise à amener les adultes à accroître leur autonomie, leur insertion sociale et professionnelle, à favoriser leur accès et leur maintien sur le marché du travail et à contribuer au développement de leur milieu, tout en acquérant une formation sanctionnée par l’État.

se veulent des moments privilégiés pour les sensibiliser à la diversité de l'être humain, à son évolution, à la pensée humaine, à la diversité et à l'inclusion, etc. (Gouvernement du Québec, 2017, p. 58). Plus que jamais, en cette ère où les frontières physiques et virtuelles sont de plus en plus perméables, il importe de transmettre un patrimoine culturel aux élèves pour qu'ils deviennent des citoyennes et des citoyens responsables et engagés participant activement à la vie démocratique, sociale, communautaire, économique et culturelle (Gouvernement du Québec, 2017, p. 12).

Conformément aux prescriptions ministérielles, l'enseignement, à tous les niveaux et dans toutes les disciplines, doit comporter des ancrages culturels pour permettre aux élèves d'avoir une vision du monde élargie, de structurer leur identité et d'accroître leur pouvoir d'action (Gouvernement du Québec, 2003, p. 1). Afin de répondre à cette demande, la personne enseignante doit avoir une vision claire de l'espace que peut occuper la culture en éducation. Pour y arriver, les instances gouvernementales ont, par le biais des programmes d'études, mis en lumière la notion de culture et de repères culturels.

Alors que les documents ministériels comme le *Référentiel des compétences professionnelles. Profession enseignante* (Gouvernement du Québec, 2020) font de la compétence culturelle une assise au travail du personnel enseignant, c'est à ce dernier de revoir la place qui lui est accordée dans les programmes d'études afin de l'intégrer dans son enseignement. Pour y arriver, « [...] il est essentiel que le personnel enseignant ait une représentation claire de l'espace que peut occuper la culture dans l'éducation » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 1). Puisque les disciplines sont toutes porteuses de culture, la personne enseignante a le devoir d'en « [...] reconnaître les traces et les manifestations à l'intérieur des disciplines » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 1).

Dans le cadre de notre essai, nous avons cherché à savoir quelle place occupe la culture dans le programme de français de la FBC. Cet essai nous a aidée à comprendre dans quelle mesure la notion de culture est présente dans le programme de français de la FBC afin de guider les personnes enseignantes pour qu'elles accomplissent leurs fonctions de médiatrices culturelles telles que décrites dans le *Référentiel des compétences professionnelles. Profession enseignante* (Gouvernement du Québec, 2020). Seule la FBC a été analysée puisqu'il nous fallait un point de départ et parce que ce niveau d'enseignement est représentatif de notre réalité professionnelle. De plus, puisque les élèves de la FGA évoluent, la plupart du temps, dans un contexte d'enseignement modulaire individualisé, il nous paraissait tout à fait pertinent d'analyser, au départ, les programmes et les manuels. Le support papier est, bien souvent, le principal outil de travail des élèves et il est utilisé pour réaliser la plupart des modules d'apprentissage (Voyer et al., 2023). Voilà pourquoi nous avons choisi d'analyser les programmes et les manuels et non pas les pratiques enseignantes.

Intégrer la culture dans l'enseignement n'est pas une mince tâche, particulièrement à la FBC où les élèves ne reçoivent habituellement pas d'enseignement magistral et où ils apprennent de façon autonome et individuelle. La culture, bien que présente dans les interactions entre les élèves et le personnel enseignant, devrait être transmise dans les manuels utilisés par les élèves. Mais, en pratique, certains manuels utilisés ont une faible portée culturelle, ce qui ne sert pas le rehaussement culturel tel que prescrit par le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications dans le document publié en 2003 intitulé *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*.

En vertu de ce qui précède, nous avons considéré que l'étude de certains manuels d'apprentissage utilisés par les élèves du présecondaire et du premier cycle du secondaire du secteur de la FGA était nécessaire afin de connaître leur pertinence sur le plan culturel. Nous avons considéré qu'il était également pertinent d'analyser certains documents ministériels, plus particulièrement les programmes de français de la FBC, afin de déterminer la place occupée par la culture.

Recension des écrits

Cette section fait état des écrits recensés dans le cadre de notre essai. Tout d'abord, nous avons dressé un portrait des lieux de la culture dans les écrits ministériels. Ensuite, nous avons abordé le rapport à la culture, la culture en classe de FGA et la culture en contexte éducatif. Finalement, nous avons tiré notre conclusion de la recension des écrits scientifiques et professionnels.

Culture dans les écrits ministériels

Depuis plusieurs années, nous voyons une réelle volonté de transformer le rapport entre l'éducation et la culture. Cette volonté s'est notamment articulée avec l'énoncé d'une politique éducative *L'école, tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997a) du ministère de l'Éducation du Québec voulant que le niveau culturel des programmes d'études soit rehaussé. Cette volonté s'est ensuite articulée dans les différentes versions du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) qui sont parues depuis 2001. Avec cet engagement des autorités politiques, les orientations prises par le gouvernement préconisent des apprentissages qui s'ancrent dans la culture afin de permettre à la personne apprenante « [...] d'élargir sa vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 1). Ainsi, tous les programmes d'études doivent être porteurs de culture, y compris les programmes en vigueur à la FGA, même si les élèves qui la fréquentent ont leurs caractéristiques propres (Voyer *et al.*, 2021). Rappelons qu'un des buts essentiels de la formation de base est l'épanouissement personnel, intellectuel et culturel de l'adulte. Par conséquent, les formations offertes doivent répondre aux aspirations culturelles des élèves et reconnaître les particularités culturelles du monde pluraliste dans lequel ils vivent (Gouvernement du Québec, 2007b).

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* stipule « [qu'il] faut aider les adultes qui en ont besoin à se doter des outils essentiels qui donnent accès aux trésors de la culture québécoise dont la vitalité constitue le ciment de notre identité » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 5). Cette même politique nous indique que les adultes doivent poursuivre leur formation tout au long de leur vie pour qu'ils se développent sur les plans culturel, social et économique. En ce sens, il apparaît essentiel que la formation comprenne des ancrages culturels afin de permettre aux adultes d'accéder à la culture québécoise et aux produits qui la composent et de favoriser sa dynamisation (Gouvernement du Québec, 2002).

Rapport à la culture

Au cours des dernières années, certaines recherches ont été faites pour camper le rapport entre la culture et l'enseignement. Dans leur recherche, Falardeau et Simard (2007a) ont constaté que les personnes enseignantes du secteur des jeunes ont leur propre rapport

à la culture qui influence la façon dont elles la transmettent. Ces chercheurs expliquent, en s'appuyant sur les travaux fondateurs de Fernand Dumont, qu'il est possible de voir la culture sous forme de rapport et d'objet. Selon eux, le rapport à la culture des personnes enseignantes est déterminant dans la manière dont elle est transmise aux apprenantes et aux apprenants. En effet, ils ont établi que la personne enseignante, pour bien accomplir ses tâches de médiatrice d'éléments de culture, doit réfléchir à son propre rapport à la culture et à la façon dont elle la conçoit pour être en mesure de la transmettre (Falardeau et Simard, 2007b). Leurs recherches permettent d'ouvrir la voie à certaines pistes de solution concernant le rapport à la culture du personnel enseignant et à la place qu'occupe la culture dans la globalité du travail de ce dernier. Ils ont élaboré une typologie permettant de mieux comprendre le rapport à la culture du personnel enseignant actuel et futur. Falardeau et Simard (2007b) arrivent aussi à la conclusion que l'approche ou le rehaussement culturel passe inévitablement par la formation des maîtres.

Culture en classe de FGA

Dans tous les écrits recensés, aucun ne faisait état de l'approche culturelle du personnel enseignant de la FGA. À défaut de consulter des documents sur l'intégration de la culture dans les classes de français en FBC, nous avons consulté des documents portant sur les classes de français des niveaux primaires et secondaires, notamment les travaux d'Héloïse Côté (2008) et d'Anne Nadeau (2020). Toutefois, les apprenantes et apprenants adultes présentent des caractéristiques fort différentes. Les adultes en FBC ont un faible niveau de scolarité. Nous pouvons donc nous demander si ces élèves démontrent une plus grande faiblesse que les élèves du secondaire en ce qui concerne les repères culturels. La FGA n'étant pas représentée dans les recherches portant sur la culture et les repères culturels, nous n'avons pas été en mesure, dans la recension de la littérature, de trouver des écrits professionnels ou scientifiques qui concernaient uniquement les élèves de la FGA et la place de la culture dans les programmes d'études. Un autre élément ayant ajouté à la complexité de la recension des écrits est la terminologie diverse utilisée pour aborder les concepts de culture et de repères culturels, ainsi que la grande polysémie du terme « culture ».

Culture en contexte

Pour mettre le concept de culture en contexte, nous avons analysé les documents gouvernementaux comme le programme de français, langue d'enseignement de la FBC (Gouvernement du Québec, 2007a), le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2010a) et le *Référentiel des compétences des enseignants. Profession enseignante* (Gouvernement du Québec, 2020). Ces documents nous ont aidés à analyser les définitions que l'on fait du rôle et de la posture de la personne enseignante par rapport à la culture. De plus, nous avons consulté les documents gouvernementaux portant sur l'intégration de la culture dans l'enseignement. Nous avons également recensé les articles scientifiques portant sur la notion de culture et de repères culturels, ainsi que les théories qui permettent de mieux comprendre l'apprentissage chez les adultes.

Conclusion de la recension des écrits

Nous avons constaté que le terme « culture » est polysémique. Il est défini de nombreuses manières et évoque parfois des notions différentes. Falardeau et Simard (2007a) proposent

de définir la culture à la fois comme objet et comme rapport. Dans les recherches consultées, nous avons constaté que la culture est abordée en deux temps, soit les cultures première et seconde de l'individu. En outre, les chercheurs affirment que les documents de référence qui sont présentés aux futures personnes enseignantes sont obscurs. Les concepts de culture et d'approche culturelle sont ambigus et peuvent laisser le personnel enseignant dans un large flou conceptuel, ce qui ne l'incite pas à mettre de l'avant des pratiques culturelles en classe. Aux termes de leur recherche exploratoire, Falardeau et Simard (2007b) tirent la conclusion que les universités doivent diriger les futures personnes enseignantes vers la pratique réflexive pour les aider à étayer leur capacité à devenir des médiatrices d'éléments de culture. Les futures personnes enseignantes doivent être en mesure d'aider les élèves à percer leur culture première pour se diriger vers la culture seconde dans le but de leur permettre d'avoir un regard neuf et curieux sur de nouveaux horizons.

Question générale de recherche

À partir de nos constats, nous avons dégagé la question générale de recherche suivante : quelle est la place accordée à la culture à la FGA? Plusieurs facteurs ont influencé le choix de notre question générale de recherche. Tout d'abord, à notre connaissance, cette question n'a pas fait l'objet d'études. Les études récentes n'ont pas porté sur la place accordée à la culture, mais plutôt sur les rapports à la culture et sur la conception de la culture des actrices et acteurs du milieu de l'éducation. De plus, le secteur de l'éducation des adultes est moins étudié que le secteur des jeunes (enseignement primaire et secondaire). Nos réflexions nous ont donc amenée à émettre une question de recherche précise : quelle est la place accordée à la culture dans le programme de français de la FBC du ministère de l'Éducation du Québec, ainsi que dans les manuels utilisés dans les classes d'enseignement du français au niveau de la FBC?

Cadre de référence

Concept de culture et notion de culture première, seconde et de culture comme rapport et objet

Pour les besoins de la recherche, et à l'instar de Nadeau (2020), nous avons privilégié les concepts de la culture se rattachant aux champs de la sociologie et de l'éducation, puisque ces deux champs se chevauchent en enseignement. Parmi les autrices et auteurs consultés, deux ont retenu notre attention : Jean-Claude Forquin et Renald Legendre. Les définitions du concept de culture de ces auteurs ont été reprises dans bon nombre de travaux, notamment dans ceux de Falardeau et Simard (2011) touchant directement la culture en classe. Nous avons retenu la définition de Forquin (1989, p. 10) qui définit la culture de la façon suivante : « Un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de façon plus ou moins large et plus ou moins exclusive. » En d'autres mots, la culture, prise au sens sociologique, se vit au quotidien dans les réalisations de la communauté. La définition suivante, de Legendre (2005, p. 316), a aussi été retenue :

« Ensemble de phénomènes sociaux propres à une communauté, 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 distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque. »

Au concept de culture se rattachent également les notions de culture première, de culture seconde et de culture comme rapport et objet. La culture première sert de socle à l'individu. Tous les élèves, tous cycles confondus, se présentent avec un bagage culturel bien à eux dès l'entrée à l'école primaire. La distanciation des élèves par rapport à leur culture première permet l'ouverture à la culture seconde qui, elle, est transmise, en partie, à l'école. Finalement, la notion de culture comme rapport et objet se décline dans un rapport tridimensionnel que Simard (2002a, p. 5) définit comme étant « [...] l'interaction de la culture et de l'individu ».

Approche culturelle de l'enseignement

L'éducation est un chemin privilégié pour transmettre et construire la culture des peuples et des communautés. Dans cette perspective, la transmission de la culture se concrétise via l'éducation. Rappelons que le PFEQ, tant au primaire qu'au secondaire, mise sur l'ancrage culturel des apprentissages, peu importe la discipline enseignée. On y mentionne que « [...] l'école a [...] un rôle majeur à jouer pour faire accéder tous les élèves à une culture élargie » (Gouvernement du Québec, 2010b, p. 7). Pour y arriver, les personnes enseignantes doivent « [...] opter pour le développement d'une ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé » (Gouvernement du Québec, 2010b, p. 7). Ces ancrages culturels avaient d'ailleurs été prescrits dans le *Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* chapeauté par Paul Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997b).

Bien que les autorités ministérielles prescrivent un rehaussement culturel des programmes d'études, elles ne précisent pas la façon de parvenir à ce rehaussement. Les personnes enseignantes voient donc, dans cette prescription, un chantier complexe à mettre en place (Côté et Simard, 2007; Simard, 2002b). Inchauspé, dans son rapport (Gouvernement du Québec, 1997b), précise que, pour renforcer les finalités culturelles des curriculums, « [...] la perspective culturelle doit présider au choix des matières scolaires, de manière à améliorer la connaissance des productions de la société » (Côté et Simard, 2007, p. 12). Il souligne également que la perspective historique doit être mise de l'avant dans chaque discipline enseignée et qu'une meilleure place doit être accordée aux matières naturellement porteuses de culture comme les arts, les langues et l'histoire (Côté et Simard, 2007, p. 12). À cet égard, le rôle du personnel enseignant par rapport à la culture est précisé; ce dernier doit agir tel un passeur culturel afin de situer les repères fondamentaux et les savoirs de sa discipline pour favoriser les apprentissages chez les élèves comme nous pouvons le lire dans le document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. En outre, dans leur article, Sorin et al. (2007, p. 278) mentionnent, pareillement à plusieurs autres autrices et auteurs, les manifestations découlant d'une telle approche. Énumérées dans le tableau ci-dessous, ces manifestations font en sorte que la personne enseignante peut établir des conditions pour permettre à l'élève « [...] de s'approprier, d'intégrer et d'organiser les connaissances en un tout cohérent, original et personnel, de se situer au sein

des problèmes et des réalités complexes de son temps, dans son identité humaine et dans l'histoire » (Simard, 2002b, p. 77).

Tableau 1: Manifestation d'une approche culturelle de l'enseignement

Manifestation d'une approche culturelle de l'enseignement

(Sorin *et al.*, 2007, p. 278)

« [S]e préoccuper d'une appropriation personnelle et significative des savoirs par l'élève »

« [S]ituer les savoirs dans le contexte historique, social et culturel de leur élaboration tout en instaurant des liens avec la culture première de l'élève »

« [P]rovoquer chez l'élève une prise de conscience de sa propre culture tout en prenant du recul pour mieux la comprendre et s'ouvrir à soi, aux autres et au monde »

Méthodologie

Pour répondre à notre question de recherche, une analyse de contenu a été faite à partir des programmes de français de la FBC (Gouvernement du Québec, 2007a) et des 11 manuels remis aux élèves. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de définir le terme « place » en fonction de deux axes : celui des compétences au programme et celui des conceptions culturelles². Pour savoir quelle est la « place » de la culture dans les programmes et les manuels, nous avons étudié les types de conceptions culturelles présentes dans les programmes et les manuels, et les compétences évaluées pour lesquelles la culture est convoquée. L'analyse des programmes et des manuels a été faite en concomitance, en étudiant chacun des cours individuellement et en les mettant en relation avec les exigences des programmes de français, langue d'enseignement, de la FBC. Nous avons tout d'abord analysé le thème des documents puisque nous avons pris en compte la signification des textes et nous avons effectué une recherche par mots-clés, ce qui nous a permis d'établir la récurrence des conceptions de la culture abordées.

Pour notre recherche, nous avons choisi de nous appuyer principalement sur le modèle de Bardin (2007) pour faire notre analyse de contenu. Nous nous sommes aussi basée sur la recherche de Richard (2006) portant sur l'analyse de contenu en didactique de la littérature pour élaborer notre méthodologie. Tout d'abord, des indicateurs ont été choisis pour déterminer la base sur laquelle nous appuyer pour catégoriser les éléments de culture et pour établir les façons dont nous pouvons faire des liens entre les différents indicateurs de culture dans les documents analysés. Pour cette étape, les travaux de Nadeau (2020) ont grandement retenu notre attention.

À partir du tableau ci-dessus, nous avons dressé la liste des indicateurs explicites (tableau 3) pertinents pour notre recherche. Certains indicateurs ont été modifiés ou retranchés en fonction d'une lecture flottante (Bardin, 2007) et de la récurrence de certains indices issus de la recension des écrits. Cependant, les indicateurs explicites étaient pour la plupart absents des documents consultés. Nous avons donc dû avoir recours à des indicateurs implicites (noyaux de sens) (annexe A).

2 Les conceptions de la culture seront présentées dans les pages suivantes.

Tableau 2: Conceptions de la culture (Nadeau, 2020, p. 64)

Conceptions de la culture	Caractéristiques	Textes officiels dans lesquels il en est question
Conception patrimoniale	Grandes œuvres, héritage historique et patrimonial, extérieur du quotidien, développement d'une identité collective.	<i>Rapport Corbo</i> (1994); <i>Rapport Inchauspé</i> (1997); Énoncé de politique éducative <i>L'école, tout un programme</i> (1997).
Conception instrumentaliste	Boîte à outils, formation d'habiletés, économie du savoir, ouverture sur le monde, savoir-agir.	PFEQ (2001a, 2003b, 2007a).
Conception comme objet et rapport	Conception herméneutique, dialogue entre sens commun et sens savant pour comprendre, intervention de la culture première pour interpréter une culture seconde à acquérir.	PFEQ du secondaire (2003b, 2007a); <i>L'intégration de la dimension culturelle à l'école</i> (2003a).
Conception anthropologique	Pluralisme culturel, identité culturelle, luttes ou appropriation culturelles, importance du contexte pour interpréter un savoir, intervention de l'esprit critique.	<i>La formation à l'enseignement</i> (2001b); <i>Politique culturelle du Québec</i> (1992, 2018).
Conception esthétique	Arts, expression subjective, univers d'émotions, de sensibilité et de créativité.	<i>Politique culturelle du Québec</i> (1992, 2018), PFEQ – domaine des arts (2001a, 2003b, 2007).

Tableau 3: Liste d'indicateurs explicites

Grande œuvre	Culture seconde
Héritage historique	Culture première
Histoire	Pluralisme culturel
Héritage patrimonial	Identité culturelle
Patrimoine	Lutte culturelle
Identité collective	Appropriation culturelle
Collectivité	Langue
Repère culturel	Art (et ses dérivés : théâtre, humour, littérature, peinture, sculpture, danse, poésie, dramaturgie, dessin, etc.)
Ouverture sur le monde	Expression
Ouverture aux autres	Émotion
Esprit critique	Sensibilité
Herméneutique	Créativité
Dialogue (sens commun et savant)	

Les catégories préliminaires et les définitions de la culture ont ensuite été déterminées. Elles figurent dans le tableau suivant.

Tableau 4: Catégories préliminaires et définitions selon Nadeau (2020)

Conception	Définition
Patrimoniale	Conception de la culture dont le but est de s'approprier des œuvres historiques et qui fait référence aux symboles et aux lieux importants qui sont les fondements de l'humain et du monde dans lequel nous vivons.
Instrumentale	Conception de la culture tel un outil , offert souvent sous forme de repères culturels .
Anthropologique	Conception de la culture qui favorise le renforcement de l'héritage culturel, qui permet aux élèves de se situer dans le monde et de contextualiser les apprentissages et qui permet de nous définir en tant que communauté .
Objet et rapport	Conception de la culture permettant d'intervenir sur notre culture première afin de s'ouvrir à la culture seconde , à la culture de l'autre .
Esthétique	Conception de la culture à valeur subjective permettant d'exprimer la créativité .

Nous avons modifié le nom de certaines conceptions de la culture en fonction du sens commun qui leur est attribué et de l'analyse des documents. L'Écuyer (1990) mentionne qu'il est possible d'ajouter ou de retrancher des catégories en fonction de l'analyse des documents. Tout d'abord, dans le sens commun, le terme « culture patrimoniale » évoque l'appartenance à la société et fait le pont avec l'identité. Pour citer Charbonneau (2010, p. 1) : « Le patrimoine semble être partout et en tout. Il est devenu synonyme d'identité. Plus encore, il exprime et incarne l'identité avec une redoutable efficacité. » Nous comprenons que le patrimoine d'un peuple agit sur la construction identitaire. Voilà pourquoi nous avons choisi de modifier cette conception culturelle pour y adjoindre l'adjectif « identitaire ».

Ensuite, nous avons choisi de privilégier l'adjectif « encyclopédique » pour qualifier la conception dite « instrumentale » de la culture, puisque sa connotation est davantage positive. De plus, nous jugeons que ce terme est plus évocateur. En effet, il fait référence, selon le dictionnaire *Le Petit Robert* (Robert et Rey-Debove, 2012), à un large ensemble de connaissances et non pas seulement à un outil au service du savoir-agir.

Nous avons voulu élargir la conception anthropologique de la culture pour y joindre le volet historique. Aux termes de notre analyse, nous considérons la conception de la culture anthropologique comme un ensemble regroupant l'Histoire et l'évolution du Monde. Nous avons choisi d'ajouter l'adjectif « historique » à la conception anthropologique pour que le libellé de cette conception soit plus complet et évocateur. Pour ce qui est de la conception de la culture comme objet et rapport, nous avons choisi d'utiliser le libellé suivant : la culture de l'altérité. Cette conception s'oppose à la conception patrimoniale et identitaire,

puisqu'elle crée une distance avec l'héritage d'un individu; en fait, elle s'éloigne de la culture première pour mieux rejoindre la culture seconde. Voilà pourquoi, pour cette conception, nous faisons référence à l'altérité.

Aux termes d'une analyse des catégories de Côté et Duquette (2010) et des travaux de Nadeau (2020) et de Lemieux (2018), nous avons constaté que certaines catégories se recoupent sémantiquement. Nous les avons adaptées pour qu'elles reflètent notre analyse en fonction de leur étanchéité. À la suite de ces changements et de ces réflexions, nous avons défini les nouvelles conceptions de la culture avec lesquelles nous avons fait notre analyse de contenu.

Tableau 5: Nouvelles conceptions de la culture et définitions

Conception	Définition
Patrimoniale et identitaire	Conception de la culture qui évoque l'appartenance à une société ou à une communauté, le patrimoine comme héritage culturel, matériel ou immatériel et qui agit tel un vecteur servant à raconter le passé d'une communauté.
Encyclopédique	Conception de la culture tel un outil, offert sous forme de repères culturels ou de connaissances étendues dans un domaine précis qui peuvent être mis au service des compétences.
Anthropologique et historique	Conception de la culture qui favorise le renforcement de l'héritage mondial et qui permet aux élèves de se situer dans le monde et de contextualiser les apprentissages.
Altérité	Conception de la culture qui exprime l'ouverture aux autres et l'ouverture sur le monde et qui permet aux individus d'intervenir sur la culture première afin de s'ouvrir à la culture seconde.
Esthétique	Conception de la culture à valeur subjective qui exprime la créativité et qui démontre l'expression des individus sous différentes formes.

Résultats

Analyse et observations

L'analyse des programmes et des manuels nous a amenée à faire certains constats. Tout d'abord, nous avons remarqué l'absence de bon nombre d'indicateurs explicites dans les programmes et les manuels. Cette observation nous a amenée à procéder à une analyse plutôt thématique qu'une analyse uniquement basée sur les indicateurs. Elle a été complétée avec une recension des indicateurs implicites, mais le thème a toujours prédominé sur le nombre d'indicateurs présents.

Nous avons constaté que la culture est un terme polysémique qui n'est pas nécessairement défini de manière claire dans les programmes des cours de français de la FBC. Nous avons été à même de constater le fossé entre les termes soulevés dans la recension des écrits et les termes utilisés pour aborder la culture dans les programmes et les manuels. Cette absence de dialogue commun représente une difficulté pour la personne enseignante. Force est d'admettre que l'analyse du programme de français de la FBC (Gouvernement du Québec, 2007a) n'a fait que renforcer ce sentiment d'incompréhension qui entraîne de la confusion pour les personnes enseignantes (Simard, 2010).

Absence des repères culturels

Au cours de l'analyse, nous avons remarqué que très peu de repères culturels étaient mentionnés explicitement dans les programmes. Seul le programme de français FRA-P103-4 (Gouvernement du Québec, 2007a) mentionne quelques exemples de repères culturels à présenter aux élèves. Or, nous notons la présence d'exemples de ressources et d'actions qui peuvent guider la personne enseignante, mais ces ressources et ces actions sont fournies à titre indicatif seulement. Les repères culturels permettent de contextualiser les apprentissages pour les élèves (Lépine *et al.*, 2022). Pourquoi est-ce nécessaire de convoquer des éléments de culture pertinents pour les élèves? Dumont et Rousseau (2016) mentionnent que les élèves qui évoluent à la FGA manifestent parfois des difficultés motivationnelles. Le fait de contextualiser les apprentissages, surtout en contexte andragogique, ajoute à la signification des tâches, ce qui nourrit la motivation des élèves (Tardif, 1997).

Si les repères culturels sont quasi absents des programmes, ils le sont moins dans certains manuels des élèves. En effet, les manuels analysés pour les cours FRA-P105-4 à FRA-2102-4 présentent aux élèves des repères culturels variés et en quantité abondante. Ceux issus des conceptions culturelles patrimoniale et identitaire, anthropologique et historique ainsi qu'esthétique se succèdent dans les manuels du premier cycle du secondaire. Nous remarquons que, dans ces manuels, le patrimoine québécois et l'identité collective sont mis de l'avant tout comme la communauté et la langue québécoise, ce qui est en adéquation avec le programme qui prescrit notamment la découverte et l'exploration d'œuvres québécoises pour les cours FRA-P106-4, FRA-1104-2 et FRA-2102-2. La volonté des créatrices et des créateurs des manuels de mettre de l'avant des organismes, des œuvres, des artistes, des productions, etc. issus du Québec est palpable. Ni les programmes ni les manuels n'incitent à découvrir une culture autre que la culture québécoise; ceci n'est pas une exigence. Simard (2002b, p. 66) affirme que « [...] nous appartenons d'abord à une tradition historique, tradition à partir de laquelle nous comprenons le monde ». En ce sens, il nous paraît logique de voir émerger, surtout au premier cycle du secondaire, davantage de notions culturelles de type patrimonial et identitaire, car en fonction de la progression des apprentissages, les élèves sont de plus en plus appelés à réagir et à apprécier ce qu'ils lisent et ils doivent le faire en s'appuyant très souvent sur leurs connaissances, leurs expériences et leurs repères culturels (Gouvernement du Québec, 2015). Ainsi, les choix faits par les personnes éditrices et autrices qui favorisent l'expression de la conception culturelle patrimoniale nous paraissent judicieux. Il en va de même pour la conception anthropologique et historique de la culture. Dans le cours FRA-2101-4, les élèves sont amenés à se prononcer de manière plus éloquente sur les enjeux mondiaux, politiques, environnementaux, etc. Les connaissances culturelles qu'ils explorent au premier cycle du secondaire et celles qu'ils sont appelés à

découvrir lors des pratiques réflexives serviront de socle et sauront alimenter leur curiosité, ce qui sera utile pour les élèves qui passeront à la formation de base diversifiée (FBD).

Dominances des conceptions culturelles

Nous avons remarqué que les conceptions encyclopédique et esthétique de la culture se démarquent des autres par leur forte présence. En effet, on retrouve l'une ou l'autre de ces conceptions, ou les deux, dans la presque totalité des cours de français de la FBC. Or, il en est autrement pour la conception patrimoniale et identitaire, qui est fortement représentée dans sept cours, et pour la conception anthropologique et historique qui est fortement représentée dans trois cours. Pourtant, selon Forquin (1989), ce sont ces conceptions culturelles qui devraient être priorisées en contexte scolaire dans le but d'exprimer les attributs qui constituent une société.

Pour les programmes et les manuels analysés pour les cours FRA-P101-4 à FRA-P104-4, la conception culturelle dominante est la conception encyclopédique. Nous avons constaté que les apprentissages pour ces cours sont moins ancrés culturellement. Les activités grammaticales composent plusieurs tâches et visent le développement des connaissances déclaratives et procédurales des élèves. En ce sens, bon nombre d'activités n'ont pas de réelle valeur culturelle et consistent en une suite d'opérations grammaticales à effectuer. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves qui évoluent dans ces cours en sont au début de leur parcours en classe de FBC. Nous émettons l'hypothèse, que nous ne pouvons pas confirmer, que ce choix est motivé par la nécessité d'accumuler certaines connaissances avant de passer aux cours de niveaux plus élevés.

Nous avons aussi relevé que, lorsque l'on fait référence à la conception esthétique de la culture, c'est la littérature qui est mise de l'avant. Cette conception culturelle est presque toujours associée à la littérature ou à l'expression de sentiments ou d'émotions, et ce, pour l'ensemble des compétences évaluées. Le cinéma et l'humour se taillent une mince place dans les manuels FRA-P106-4, FRA-1104-2 et FRA-2102-2, mais celle-ci est négligeable par rapport à l'abondance d'activités visant le domaine littéraire. De plus, les autres formes d'arts comme la danse, la sculpture, le théâtre, etc. ne sont que très peu abordées dans les programmes et les manuels de l'élève. La transmission de la conception esthétique de la culture se manifeste-t-elle uniquement par le biais de la littérature en classe de français de FBC? C'est ce que nous avons pu remarquer à la lumière de notre analyse.

Pour ce qui est de la présence de la culture de l'altérité, nous avons noté que cette conception n'est jamais la principale conception culturelle abordée. Elle est plutôt complémentaire aux autres. L'élève la convoque lorsqu'il ou elle fait référence, par exemple, à son sens critique, aux opinions qu'il ou elle doit se forger, à sa capacité à faire des choix et à les expliquer, à sa pensée critique, etc. Pourtant, l'ouverture sur le monde et sur l'autre est importante dans la mesure où elle permet à l'élève d'adopter une posture réflexive et critique par rapport aux éléments qui l'entourent (Nadeau, 2020). Qui plus est, de nos jours, l'hétérogénéité culturelle est la norme (Audet, 2008), en ce sens que l'autre devient, peu à peu, soi. On s'en imprègne, on s'y ouvre, on le comprend et on le respecte. Les chercheurs et chercheurs ont d'ailleurs démontré l'importance de la culture comme objet et rapport à de nombreuses occasions. Donc, nos attentes étaient de constater davantage d'activités allant à la rencontre de l'autre ou résolument tournées vers le monde. Toutefois, nos constats

ont été bien différents. La conception de l'altérité nous paraît instrumentale par moment, puisqu'elle est au service des autres conceptions et qu'elle n'existe pas d'elle-même.

Discussion

Limites de la recherche

Dans le cadre de ce projet, certaines limites et certains biais se sont révélés en cours de route. Les cours d'alphabétisation ont été écartés de la recherche, car ils ne sont pas représentatifs de notre pratique. Nous avons fait le choix de ne pas les analyser, mais nous sommes d'avis que, pour avoir un portrait complet de la place de la culture dans les classes de français de FBC, tous les cours qui la composent auraient dû être analysés.

De plus, nous n'avons recensé aucun écrit portant sur le sujet de notre essai pour le secteur de la FGA. Nous avons donc dû nous appuyer sur des écrits et sur des documents scientifiques et professionnels visant plutôt le secteur des jeunes. Toutefois, les personnes apprenantes adultes présentent des caractéristiques fort différentes. L'approche culturelle est-elle la même pour les élèves de la FGA? Le rapport à la culture des élèves de la FGA est-il différent? Nous jugeons que l'absence d'études sur le sujet a représenté une limite dans l'élaboration de notre cadre de référence.

Également, « [...] l'analyse de contenu fait appel à l'interprétation d'un contenu explicite, mais également d'un contenu implicite [...] » (Richard, 2006, p. 185). Les risques quant à l'expression de la subjectivité sont présents tout au long de la recherche. Nous avons tenté de minimiser les risques de biais en effectuant une première validation qui nous a amenée à corriger le libellé des catégories. Cette première validation a été présentée à un étudiant à la maîtrise. Ses commentaires ont alimenté nos réflexions. Ensuite, nous avons demandé à deux personnes, une étudiante à la maîtrise et la directrice de l'essai, une didacticienne du français, de procéder à la validation du codage. Les deux programmes soumis aux personnes désignées nous ont permis de confirmer la validité de nos catégories. Nos correspondances étaient de 100 %; notre catégorisation était la même pour les deux programmes soumis. En ce sens, nous avons pu valider les échantillons et minimiser les risques de biais.

Recommandations

Aux termes de notre travail de recherche, il nous paraît évident qu'une révision s'impose sur la place qu'occupe la culture dans les programmes de formation et les manuels remis aux élèves, ainsi que dans le matériel pédagogique produit ou utilisé par les personnes enseignantes. De plus, pour favoriser le rehaussement culturel des apprentissages, il serait pertinent de mettre en évidence les attentes gouvernementales par rapport à la culture dans la documentation utilisée par le personnel enseignant. De même, nous sommes d'avis que le fait de mettre de l'avant la compréhension des différentes conceptions culturelles et de leur progression au fil des cours permettrait d'agir sur les compétences et les savoirs enseignés dans le but de répondre aux besoins de rehaussement culturel propre aux élèves adultes.

Nous avons mentionné que la place de la culture dans les documents qui gouvernent le travail des personnes enseignantes pose actuellement un enjeu. Côté et Simard (2006) rappellent que la transmission de la culture et l'approche culturelle présupposent que le personnel enseignant possède une plus vaste connaissance de la culture que ce qui est au programme. Pour être un médiateur d'éléments de culture, le personnel enseignant doit établir des liens entre la culture première des élèves et la culture seconde qu'il a la

tâche de transmettre. À cela s'ajoute le fait que le personnel enseignant est tenu d'amener les élèves à discuter de la vie en société pour partager la richesse de leurs différences. Il doit aussi faire preuve de distance critique par rapport à sa culture et il doit maîtriser sa langue puisque celle-ci permet de créer des rapports avec les autres, d'acquérir des savoirs et d'élaborer des rapports à soi-même. Ainsi, pour aider les personnes enseignantes à tendre vers l'approche culturelle de l'enseignement qui permet d'être en adéquation avec les compétences professionnelles, et pour les aider à respecter les finalités de la formation de l'adulte, notamment la mission de socialisation qui fait la promotion des dimensions citoyenne et culturelle de l'adulte (Gouvernement du Québec, 2002), il nous paraît très pertinent de valoriser l'enrichissement du bagage culturel des personnes enseignantes par le biais de la formation initiale des maîtres, comme l'ont fait les équipes de l'Université de Sherbrooke par le truchement du programme Passeurs culturels. Aux termes de ce projet pilote, ce sont 56,4 % des étudiantes et étudiants qui ont connu une progression quant à leurs conceptions générales de la culture (Lépine *et al.*, 2022, p. 44). Ce projet-pilote rend accessibles les arts vivants et des expériences de médiation culturelle aux futures personnes enseignantes. De plus, il nous semble important d'adopter un dialogue commun pour parler de culture. Ce terme étant polysémique, nous sommes d'avis que l'utilisation d'une langue commune pour en parler, la vivre et la transmettre serait pertinente. Nous estimons qu'elle devrait être davantage définie et abordée dans les documents qui régissent la profession enseignante, comme le *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante* (Gouvernement du Québec, 2020) et qui balisent les apprentissages, comme le programme d'études *Français, langue d'enseignement : domaine des langues* (Gouvernement du Québec, 2007a). Nous croyons fermement qu'étant donné la portée du rôle de médiateur d'éléments de culture, un fondement à l'ensemble des compétences professionnelles, tous les apprentissages devraient être culturellement ancrés. Cela permettrait aux élèves d'adopter une posture réceptive, réflexive et critique du monde qui les entoure et d'exercer leurs rôles de citoyens contemporains, avec l'ensemble des tâches inhérentes à ce rôle. Pour y arriver, de grands axes culturels pourraient être abordés avec les personnes enseignantes afin de développer leur bagage de connaissances par rapport à la culture.

Conclusion

La notion de culture est très vaste. Il convient donc de la définir et de bien se l'approprier afin de la transmettre. Il importe de souligner son caractère polysémique qui peut entraîner, parfois, des incompréhensions au sein du corps enseignant. Nous constatons que nous sommes toutes et tous, à notre façon, porteurs d'une culture qui nous est propre et qui façonne qui nous sommes, ainsi que nos interactions avec les autres et avec le monde. La culture première définit en quelque sorte notre façon d'être et teinte notre vision du monde et l'ouverture à la culture seconde permet en quelque sorte « [de passer] d'une rive connue vers une rive à découvrir » (Lépine et Nadeau, 2021, p. 42).

Sur le plan professionnel, nous estimons que notre recherche a entre autres permis d'attirer l'attention sur un milieu trop souvent mis de côté : la FGA. Nous avons constaté que ce contexte de formation n'a pas fait l'objet de recherches pour le sujet que nous avons choisi. De plus, nous sommes d'avis que cet essai a permis de mettre en lumière l'importance d'adopter une attitude résolument culturelle en classe pour que les élèves puissent se développer au sein de ce rapport tridimensionnel. En outre, ce projet permet

de déterminer l'importance d'adopter l'attitude de la professionnelle ou du professionnel cultivé, comme évoqué dans le *Référentiel des compétences professionnelles. Profession enseignante* (Gouvernement du Québec, 2020).

Maintenant, en ce qui concerne les démarches futures de recherche, il serait pertinent et intéressant de pousser la réflexion un peu plus loin auprès des élèves et des personnes enseignantes par le biais d'entretiens, par exemple, pour en savoir davantage sur la place qu'occupe la culture en classe et sur leur perception de la portée culturelle des manuels utilisés et des activités réalisées. De plus, puisque les personnes enseignantes sont en quelque sorte celles sur qui repose la transmission de la culture à l'école, une analyse de leurs pratiques culturelles pourrait aussi être envisagée. Aussi, il serait pertinent d'étudier, à long terme, les effets des pratiques culturelles des personnes enseignantes sur le développement des compétences des élèves. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le champ de recherche est peu défriché en FGA, puisque ce n'est pas un contexte d'enseignement grandement étudié. Finalement, réaliser cet essai nous a permis de constater la transcendance des multiples formes de conceptions culturelles dans les programmes et les manuels utilisés au quotidien.

References

- Audet, G. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 333–350. <https://doi.org/10.7202/019684ar>
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Béland, M., Lacoste, A. et Lalande, L. (s. d.). *À vos marques!* Regroupement des C.S. de l'Outaouais.
- Charbonneau, A. (Éd.). (2010). *Patrimoines et identités en Amérique française*. Presses de l'Université Laval.
- Côté, H. (2008). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Du discours officiel à celui des acteurs* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/7afa7c0c-4554-47e7-851e-036b214d3985>
- Côté, H. et Duquette, C. (2010). Comment comprendre la demande officielle d'une approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire? Dans Cardin, J.-F., Éthier, M.-A., et Meunier, A., *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 381). Éditions MultiMondes.
- Côté, H., et Simard, D. (2006). En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 75–89. <https://doi.org/10.7202/1016887ar>
- Côté, H., et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français : Une analyse de discours*. Presses de l'Université Laval.
- Dumont, M., et Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : Besoins et pistes d'intervention*. Presses de l'Université du Québec.
- Falardeau, E., et Simard, D. (2007a). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 30(1), 1. <https://doi.org/10.2307/20466623>

- Falardeau, É., et Simard, D. (2007b). Le rapport à la culture des enseignants : Proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 131–150. <https://doi.org/10.7202/1018167ar>
- Falardeau, É., et Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français : Témoignages d'enseignants*. Presses de l'Université Laval.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture : Le point de vue des sociologues britanniques*. Éd. universitaires De Boeck Université.
- Gouvernement du Québec (1997a). *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (Éd.). (1997b). *Réaffirmer l'école*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf
- Gouvernement du Québec (2007a). *Français, langue d'enseignement : Domaine des langues : programme d'études*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007b). *Programme de la formation de base commune. Document de présentation. Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2010a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/>
- Gouvernement du Québec (2010b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin Éditeur.
- Lépine, M., et Nadeau, A. (2021). Enseignants passeurs culturels : Introduction au dossier spécial et fondements de l'approche culturelle en enseignement. *Vivre le primaire*, 34(2), 40–42.

- Lépine, M., Nadeau, A., Gagnon, M., Alexandre, F., et Laurence, S. (2022). Développement de la compétence culturelle et de la pensée critique chez les futures enseignantes et futurs enseignants : L'exemple innovant du projet-pilote Passeurs culturels à l'Université de Sherbrooke. *Revue hybride de l'éducation*, 6(1), 29–56. <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1232>
- Lemieux, O. (2018). L'approche culturelle et la réalité sociale « culture et mouvements de pensée » : Une analyse de contenu. *McGill Journal of Education*, 52(2), 433–453. <https://doi.org/10.7202/1044474ar>
- Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13363/1/D3739-SB.pdf>
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : Parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181. <https://doi.org/10.7202/1085403ar>
- Robert, P., et Rey-Debove, J. (Éds.). (2012). *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouvelle éd. millésime, [éd. anniversaire 60 ans]). Le Robert.
- Simard, D. (2002a). Comment favoriser une approche culturelle en enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5–8. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22594>
- Simard, D. (2002b). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63–82. <https://doi.org/10.7202/007149ar>
- Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : Un trésor était caché dedans. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75–101). Les Presses de l'Université Laval.
- Sorin, N., Pouliot, S., et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277. <https://doi.org/10.7202/017876ar>
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Éd. Logiques.
- Voyer, B., Ouellet, C., Mercier, J.-P., et Ouellet, S. (2021). *Analyse de pratiques d'enseignement en lecture et en écriture à la formation générale des adultes (FGA) : une recherche-action menée en collaboration pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en français écrit*. Rapport de recherche. Programme actions concertées. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/brigitte.voyer_rapport_ecriture-lecture.pdf
- Voyer, B., Mercier, J.-P., Ouellet, C. et Ouellet, S. (2023). *Enseigner à la formation générale des adultes : Une pratique et un contexte à découvrir*. Presses de l'Université du Québec.

Annexe A. Exemples d'indicateurs implicites de culture

Exemples d'indicateurs implicites de la culture encyclopédique

Échanger de l'information

Construire ses connaissances langagières

Exemples d'indicateurs implicites de la culture encyclopédique

Livrer de l'information
Construire ses ressources langagières
Obtenir de l'information
Élargir ses connaissances générales

Exemples d'indicateurs implicites de la culture esthétique

Voir une pièce de théâtre
Exprimer son imaginaire
Écrire des textes littéraires ou ludiques
Se divertir/divertissement
Réagir à une œuvre
Explorer différents genres romanesques

Exemples d'indicateurs implicites de la culture patrimoniale et identitaire

Vie collective
Actions citoyennes
Québec
Langue québécoise
Décisions collectives
Vie en communauté/vie communautaire

Exemples d'indicateurs implicites de la culture de l'altérité

Structurer sa pensée
Faire preuve de rigueur intellectuelle
S'enrichir sur le plan culturel
S'ouvrir à la diversité
Exercer son sens critique et éthique/discernement
Avoir l'esprit ouvert

Exemples d'indicateurs implicites de la culture anthropologique et historique

Démocratie/démocratique
Enjeux sociaux

Exemples d'indicateurs implicites de la culture anthropologique et historique

Débat sur une cause

Terre

Enjeux politiques

Enjeux environnementaux/environnement