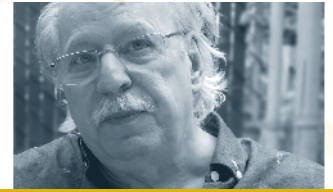


QUESTION DE CULTURES



JACQUES FORTIN

Professeur retraité
Collège Montmorency

UNE PROPOSITION POUR UN FONDS CULTUREL COMMUN

Ces quinze dernières années, il est devenu évident que l'école en fait autant pour reproduire les inégalités de classe que pour les affaiblir.

Elliott Weinger¹

Lorsque l'on pense aux cours de la formation générale au collégial, il nous vient immédiatement à l'esprit l'intérêt des étudiants pour ces cours. Ou plutôt son contraire, le désintérêt, puisque, généralement, il y a une minorité d'étudiants qui participe avec plus ou moins d'ardeur et une majorité qui semble indifférente ou carrément hostile de manière silencieuse. Pour quelles raisons la réception des cours de philosophie ou de littérature au collégial, par exemple, diverge-t-elle autant d'un étudiant à l'autre ?

On pourrait postuler que la différence d'intérêt ou de réussite entre les étudiants d'une classe n'est pas forcément liée à une question d'aptitude scolaire ou de capacité de compréhension, mais que cette polarisation provient plutôt de la distance entre des groupes d'origines culturelles différentes. C'est ce qu'affirme Philippe Perrenoud :

« Il existe des inégalités de développement intellectuel qui rendent fort inégal l'accès à tout apprentissage, quel qu'en soit le contenu. Mais pour une large part, la définition de la culture scolaire aggrave les choses. Parce que cette culture est très proche de la culture familiale de certains élèves, ceux qui sont issus des classes moyennes et supérieures, [et qu'elle] est au contraire très éloignée de la culture des classes populaires. » (2005, p. 4)

Il y a quelques années, dans un rapport, une association de parents belges faisait le même constat :

« L'école illustre la tendance à entériner les inégalités sociales en défendant une culture, celle de la classe dominante. Si bien que les enfants de la/des classe(s) populaire(s) devront fournir un effort supplémentaire par rapport aux enfants de la classe dominante. » (FAPEO, 2008, p. 9)

Le Conseil supérieur de l'éducation posait récemment un diagnostic qui va dans le même sens :

« Sans surprise, on constate en effet que les *perdants* sont surreprésentés dans les milieux socioéconomiques défavorisés, qui sont aussi ceux dont la culture familiale est la plus éloignée de l'école. » (CSE, 2016, p. 13)

Il semble bien y avoir aux yeux du Conseil un clivage entre la réussite scolaire et la culture liée à certaines origines sociales. Pour faire un résumé judicieux de cet enjeu, quoi de mieux que de se référer à un représentant majeur de la sociologie de l'éducation, Pierre Bourdieu, qui, dans les années 1960, expliquait déjà la chose de manière plus précise :

« En fait, chaque famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain *capital culturel* et un certain *ethos*, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire. » (1966, p. 325-326)

Les inégalités ne découleraient dès lors pas tant du niveau socioéconomique familial que du milieu culturel et axiologique dans lequel a baigné un étudiant. Le présent texte ne se veut toutefois pas une reprise d'analyses sociologiques présentes ou passées. La question que j'aborderai ici est celle de proposer une solution en vue de remédier à une situation telle que celle qui vient d'être décrite. En tant qu'ancien professeur de français, je me limiterai à prendre le contenu littéraire en exemple de mon propos.

LA CULTURE SCOLAIRE ET LA CULTURE POPULAIRE

Ainsi ai-je remarqué au fil de ma pratique que les étudiants déjà gagnés aux discours littéraires proviennent souvent d'une famille où la lecture est favorisée depuis leur petite enfance,

¹ Weinger est professeur à l'université de New York (citation dans Rondou, 2017, p. 29).



où les parents fréquentent avec une certaine assiduité les activités culturelles institutionnelles et parfois marginales. En somme, ce sont des étudiants qui ont très peu besoin d'un enseignement littéraire; tout au plus ont-ils besoin d'un encadrement, qui leur indique où aller et quoi faire, et ils le font. Ce sont les *bons* étudiants. Se pointe déjà ici une inégalité quant à un bagage culturel prédisposant certains à plonger plus facilement dans le monde littéraire.

Aborder cette question comme un phénomène d'acculturation, c'est alors se demander quelles sont les meilleures pistes pour favoriser chez les jeunes l'intégration souhaitée d'une culture et de valeurs communes pour tous.

Les autres qui n'appartiennent pas déjà à cette culture *légitime* s'avèrent la plupart du temps les héritiers de la diversité de formes de la culture *populaire*, celle que l'on associe aux médias de masse et qui se trouve éloignée des cours de littérature au collège. C'est cette dernière position qui est problématique pour ceux qui arrivent mal à participer pleinement à la culture de l'École, d'autant que cette différence constitue souvent une question identitaire. La culture de masse est une culture à part entière, avec ses codes, ses valeurs, ses modes, ses règles et ses comportements. Et ce sont ces habitudes culturelles que tous ne sont pas prêts à abandonner au profit de comportements avec lesquels ils ne sont pas familiers et qui surtout, pour plusieurs, représentent une négation de leur groupe d'appartenance. La situation scolaire n'est pas tant une occasion d'élargir leur bagage culturel qu'une suggestion d'abandonner ce qu'ils sont: plutôt que d'y voir une occasion d'enrichissement, beaucoup se sentent forcés d'entrer en décalage avec leurs marques d'appartenance. C'est ainsi, et ce n'est pas un détail, qu'un grand nombre d'étudiants – plus particulièrement des garçons – vont détester la lecture parce qu'ils vivent dans un environnement qui ne la valorise pas (Radio-Canada, 2016).

On se retrouve donc avec un continuum qui va d'un pôle où la culture d'origine des étudiants est en harmonie avec la culture scolaire jusqu'à un autre pôle où la culture scolaire est davantage conflictuelle avec la culture originelle des étudiants. Ce constat peut paraître trivial, mais considérons-le d'un point de vue plus général avec une perspective sociolinguistique de la société québécoise. De nombreux étudiants autochtones ou immigrants voient l'École comme un lieu d'assimilation

culturelle plutôt que d'intégration. Cela est plus ou moins consciemment perçu, mais cette perception les conduit parfois à une dépréciation du système scolaire et surtout à celle des disciplines les plus éloignées de leur appartenance culturelle².

► VERS UN FONDS CULTUREL COMMUN

Pour surmonter le conflit culturel, je propose de regarder du côté des stratégies d'acculturation. L'École demande à la majorité des étudiants d'accepter d'intégrer des modèles qui leur sont étrangers et qui sont peu ou pas valorisés dans leur environnement. Aborder cette question comme un phénomène d'acculturation, c'est alors se demander quelles sont les meilleures pistes pour favoriser chez les jeunes l'intégration souhaitée d'une culture et de valeurs communes pour tous. L'acquisition de ce fonds culturel commun implique nécessairement une démarche d'intégration. C'est d'ailleurs ce qu'affirme le ministère de l'Éducation dans ses *Intentions éducatives en formation générale* quand il écrit que la formation générale «est conçue en vue d'une meilleure intégration sociale de l'individu» (MEES, 2017, p. 2).

Ce changement de cap culturel est principalement difficile pour ceux qui, devant toute nouvelle situation, se raccrochent de manière quasi instinctive à leurs schèmes culturels vernaculaires. Comme nous l'apprennent la psychologie cognitive et Jean Piaget avec son concept d'assimilation³, il y a chez les humains une sorte de réflexe devant un problème nouveau de faire appel à ce que l'on connaît déjà, un réflexe qu'il faut inhiber avant de passer à une période de réflexion et d'innovation. Il faudrait, pour pallier cette attitude spontanée, inventer des conditions d'apprentissage qui permettent à chacun d'avoir la conviction de jouer gagnant, c'est-à-dire d'avoir le sentiment d'élargir ses horizons, de se construire une personnalité sans renier ce qu'il est. Or, il semble bien que pour surmonter cette attitude première, pour s'inventer une nouvelle perception du monde, se construire une perspective plus large sur les choses tout en conservant une sécurité psychosociale, il faille passer par une phase de raisonnement (Houdé, 2014). Ce serait bien là le rôle de l'École.

Maintenant, si on voit l'École comme un milieu d'acculturation plutôt qu'un milieu où se cultiver, qu'est-ce que cela change ?

² J'oserais avancer que les filles montrent davantage de souplesse psychologique que les garçons si on considère les taux de décrochage.

³ L'assimilation consiste à interpréter les nouveaux événements à la lumière des schèmes de pensée déjà existants (Dubuc, s.d.).



D'abord, qu'il ne faut pas pousser l'étudiant dans la piscine pour lui apprendre à nager ! Si l'immersion linguistique est un excellent moyen d'acquérir une langue seconde, l'immersion culturelle est chose plus délicate. Bouchard prévient :

« Une transformation trop radicale de l'environnement, à laquelle le sujet ne pourrait ajuster son identité sans rompre avec l'image qu'il se fait de lui-même, provoquera une crise identitaire. » (1998, p. 24)

Il faut alors se demander quelle dose d'*exotisme* inclure dans les cours, en fonction des étudiants qui sont dans la classe. Il n'est pas non plus question de proposer des contenus infantilisants qui n'exigeraient aucune accommodation nouvelle de la part des étudiants, cela irait à l'encontre même du but fixé. Dans l'idéal, il faudrait que les étudiants sentent qu'ils doivent fournir un effort intellectuel, mais un effort réalisable pour eux sinon il constituerait pour plusieurs le premier écueil à une acculturation réussie.

UN EXEMPLE D'APPROCHE EN LITTÉRATURE

Si la manipulation d'objets abstraits peut paraître suspecte à certains, la manipulation d'objets pseudoabstraites comme des personnages ou des actions romanesques peut sembler plus acceptable. Il y a ici une piste. Mais ces pseudoobjets ne doivent pas être totalement étrangers à l'univers culturel de la moyenne des étudiants. On retrouve là un principe élémentaire de l'apprentissage : lancer des démarches pédagogiques en partant de phénomènes concrets et de proximité des étudiants, aborder des contenus qui soient signifiants pour les étudiants, tant par leur nouveauté que par leurs thématiques. Cela ne veut pas dire pour autant de se priver de textes déjà datés s'ils peuvent joindre d'une certaine manière les jeunes. L'idée est de s'appuyer sur des œuvres qui parlent aux étudiants, donc qui présentent des contextes familiers ou désirables. Préférentiellement, en début de parcours collégial, il serait judicieux de choisir des textes d'ici et relativement récents en lien avec des thèmes préoccupants pour les étudiants.

Mais partir de l'actuel et du pertinent n'est qu'une amorce à une intégration de l'univers littéraire par les étudiants. Un outil qui pourrait mener à la réussite de cette intégration est la comparaison : être en mesure de bien distinguer le pareil du différent, le nouveau de l'habituel, le confortable du dérangent, etc. C'est là une tâche intellectuelle et consciente qui fait appel tant à une capacité d'analyse qu'à un pouvoir de relativiser les contrastes. C'est ce genre de distinction qui peut permettre de se distancier et éventuellement d'assouplir

des préjugés par rapport à ce qui est étranger et de mieux accepter les différences. Depuis un texte présenté en classe et lu par les étudiants, il s'agirait alors de comparer ce texte avec d'autres productions culturelles et d'autres contextes qui viendraient l'éclairer. Et lentement reculer au fil du cursus, s'éloigner dans le temps jusqu'à atteindre des périodes historiques beaucoup plus lointaines, mais toujours explicatives de ce qui vient d'être vu et lu. Les comparaisons serviraient ainsi à comprendre d'où viennent les œuvres, à réaliser que la création, c'est beaucoup la métamorphose de ce qui existe ou existait déjà et que c'est en relation étroite avec le monde d'où elle est issue. Par exemple, force est de constater que des mouvements culturels québécois sont directement, jusque dans les années 1960, tributaires de mouvements européens.

L'idée centrale qui permettrait de respecter l'immédiat et d'utiliser la comparaison relève du retour en arrière, une sorte d'archéologie culturelle où les strates anciennes viendraient éclairer et expliquer les œuvres plus récentes. Le principe sous-jacent à cette démarche tient à ce que les œuvres devraient apparaître avec une certaine familiarité, une impression d'appartenance parce qu'elles viennent servir de réponses à des questions posées par les textes précédents. Les œuvres n'apparaissent alors pas gratuitement comme objets d'autorité scolaire, mais comme moyens de saisir et de mieux comprendre le plus près. Ce recul dans le temps ouvre sur de nouveaux horizons et pourtant reste en relation avec ce dont les étudiants ont une certaine familiarité, puisque c'est ce qui viendrait d'être précédemment acquis. Ainsi, les textes se valident mutuellement. Par exemple, les étudiants pourraient réfléchir à ce qu'un texte de Claude Gauvreau a de commun avec des œuvres de surréalistes français, ou de différent, ou encore en quoi le *Refus global* se distingue et se rapproche des manifestes surréalistes.

CONCLUSION

En somme, plutôt que de présenter tout un ensemble d'auteurs et d'œuvres dans une chronologie historique afin de faire comprendre comment une période en a plus tard engendré une autre, il s'agirait de remonter le temps pour expliquer comment et pourquoi ce que nous lisons existe. Et cela non pas par caprice d'originalité, mais parce que ça me paraît une méthode propice à surmonter les différences culturelles inhérentes aux apprentissages scolaires.

Bien sûr, cela ne va pas de soi avec tous les contenus de cours. Toutefois, il est pensable d'utiliser des textes-échos ou des



phénomènes-miroirs pour créer des liens entre aujourd'hui et hier, entre le connu et l'inconnu, entre la culture populaire et la culture scolaire. Ne pourrait-on pas profiter de la vogue de *La Belle et la Bête* pour retourner au texte de madame Leprince de Beaumont et saisir l'occasion pour se poser une question rarement abordée, à savoir si c'est bien vrai que l'amour peut transformer l'autre? Pour reculer davantage, pourquoi ne pas rapprocher le hip-hop du monde des carabins et du Quartier-Latin de la fin du Moyen Âge? Comme Brassens a bien chanté *Les Dames du temps jadis*, pourquoi ne pas faire rapper Villon? Et bien sûr, les héros de la série *La guerre des étoiles* sont une excellente amorce aux légendes de chevalerie, tant pour les valeurs en jeu que pour les structures des récits.

On retrouve là un principe élémentaire de l'apprentissage: lancer des démarches pédagogiques en partant de phénomènes concrets et de proximité des étudiants.

Cela, me semble-t-il, correspond bien au rôle de la formation collégiale qui est de fournir aux étudiants l'occasion de se constituer une identité en s'ouvrant à un ensemble de catégories culturelles, ce qui leur donnera les moyens de se choisir des valeurs et de se construire une personnalité propre. Être cultivé, c'est avoir accès à plus de choix et pouvoir mieux se situer par rapport aux autres et à son milieu. ♦

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUCHARD, C. *La Langue et le nombril*, Fides, 1998.

BOURDIEU, P. «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, 1966, vol. 7, n° 3, p. 325-347.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, 2016.

DUBUC, B. «Le développement cognitif selon Piaget», *Le cerveau à tous les niveaux*, s.d., s.p. [lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html].

FÉDÉRATION DES ASSOCIATIONS DE PARENTS DE L'ENSEIGNEMENT OFFICIEL (FAPEO). *La culture scolaire: Distance entre culture scolaire et culture familiale*, Les Analyses de la FAPEO, mai 2008.

HOUDÉ, O. *Le raisonnement*, Que sais-je?, n° 1671, 2014.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEES). *Intentions éducatives en formation générale*, 2017.

PERRENOUD, P. *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2005.

RADIO-CANADA. «La lecture pour réduire l'écart scolaire entre garçons et filles», mercredi 7 septembre 2016, s.p. [ici.radio-canada.ca/nouvelle/801497/garcon-fille-ecole-difficultes-pedagogie-lecture].

RONDOU, L. «Le déclin du rêve américain», *La Recherche*, n° 520, février 2017, p. 29.

Jacques FORTIN est un professeur de français retraité qui a commencé sa carrière au collégial en 1977 à Joliette pour ensuite, à partir de 1981, enseigner plusieurs années la littérature et la linguistique au Collège Montmorency. Il a été longtemps représentant du département au Comité provincial de français, ce qui l'a gardé en lien avec des préoccupations pédagogiques, enjeux qui l'intéressent toujours encore aujourd'hui.

fortin.jac@sympatico.ca

FÉDÉRATION PROFESSIONNELLE DES JOURNALISTES DU QUÉBEC

Contrer le phénomène des fausses nouvelles en période électorale

Participez au programme de sensibilisation aux fausses nouvelles 30secondes.org

Agence Science-Pressé

Canada

#30SEC AVANT D'Y CROIRE

LUTTER CONTRE LA DÉSINFORMATION