

La dimension culturelle du programme de formation en regard du domaine des arts

Diane Saint-Jacques

Number 121, Spring 2001

Vivre et faire vivre sa culture

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55962ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Saint-Jacques, D. (2001). La dimension culturelle du programme de formation en regard du domaine des arts. *Québec français*, (121), 42–44.

LA DIMENSION CULTURELLE DU PROGRAMME DE FORMATION EN REGARD DU DOMAINE DES ARTS

DIANE SAINT-JACQUES*

Parmi les visées du nouveau Programme de formation, celle qui consiste à « assurer la dimension culturelle des programmes d'études¹ », apparaît l'une des plus déterminantes pour caractériser l'approche maintenant préconisée en enseignement des arts. C'est aussi une orientation prometteuse pour l'ensemble du curriculum. En effet, la culture comme « développement de certaines facultés de l'esprit » ou « ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement » (Le Petit Robert) convient fort bien à la mission d'instruction que la réforme priorise et à l'accent sur l'intégration des savoirs et la capacité de les mobiliser dans des situations complexes marquant l'approche par compétences.

Cet article présente la dimension culturelle du Programme de formation, plus particulièrement celle du domaine des arts. Après avoir situé la dimension culturelle dans le cadre du changement de perspective que le nouveau curriculum veut introduire, l'article présente la visée culturelle du Programme, sous l'angle des acceptions du mot culture qu'elle véhicule et des finalités qu'elle poursuit, avant d'examiner les finalités culturelles des domaines des arts et du français langue d'enseignement.

UN CHANGEMENT DE PERSPECTIVE

Fondamentalement, le nouveau curriculum introduit une nouvelle perspective. Il veut rompre avec la finalité de croissance personnelle du Livre orange de 1979, afin de donner à l'éducation une « couleur moins narcissique² ». Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (dirigé par P. Inchauspé) est tout autant sévère envers cette perspective qui, selon eux, a servi « d'alibi pour négliger les tâches de formation intellectuelle³ ». Ainsi, l'Énoncé de politique éducative (1997b) donne priorité à la mission d'instruction sur les deux autres missions de l'école, la socialisation et la qualification, et réaffirme l'importance à accorder « au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs⁴ ».

Ce changement de point de vue sur le curriculum affecte d'une manière particulière le domaine des arts. Les finalités du programme d'arts de 1981 s'inscrivent nettement dans la perspective de croissance personnelle. L'éducation artistique cherche à développer chez l'enfant « une conscience sensible » face à son envi-

ronnement, « l'expression libre de soi », « l'aptitude à éprouver (...) une émotion esthétique⁵ ». Dans le nouveau curriculum, les arts sont considérés « d'abord comme des langages universels » et ensuite « comme voies d'accès à la création⁶ ». L'éducation artistique est orientée vers des finalités de développement intellectuel des élèves via la créativité, la connaissance des langages artistiques, l'initiation aux oeuvres du « patrimoine culturel de l'humanité et de leur propre pays » et la découverte de leur environnement artistique et culturel⁷.

Certes, la pratique actuelle de l'enseignement des arts porte déjà ces préoccupations. Les arts constituent un terrain privilégié d'activité intellectuelle complexe, de l'ordre des « compétences transversales ». Les situations d'apprentissage en arts incitent l'élève à résoudre des problèmes, à exercer sa pensée créatrice et son aptitude à la communication à travers l'invention de séquences dramatiques, de danses, de pièces musicales ou de réalisations plastiques ; elles contribuent à développer sa capacité d'analyse et son sens critique à travers les retours sur ses productions, celles de ses pairs et celles d'artistes ; elles le mettent en contact avec des oeuvres du patrimoine à travers les thèmes explorés ou au moment du « Réagir » ou du « Voir ». Toutefois, le nouveau curriculum accentue ces dimensions cognitives et intellectuelles, substituant en quelque sorte à la fonction personnelle des arts du programme de 1981, une fonction culturelle. Ainsi, des six visées du Programme de formation, est-ce la visée culturelle qui donne au programme d'arts sa nouvelle couleur.

LA DIVERSITÉ DE LA VISÉE CULTURELLE DANS LE PROGRAMME DE FORMATION

Tous les programmes d'études sont touchés par le changement de perspective et les orientations cognitives qu'il entraîne et tous véhiculent une visée culturelle. Cependant, les manières de le faire sont diversifiées. En témoigne, notamment, la diversité des acceptions du mot « culture » et des finalités poursuivies.

L'examen, dans leur contexte d'évocation, des mentions des mots « culture » et « culturel » dans le Programme révèle des acceptions diversifiées. Certes, la conception de la culture y est précisée : après avoir rappelé que l'école est « un milieu d'appropriation de la culture à double titre », le Programme en propose une définition en deux volets, en rapport avec « les croyances et les valeurs » d'une société et « comme le fruit de

Dans le nouveau curriculum, les arts sont considérés « d'abord comme des langages universels » et ensuite « comme voies d'accès à la création ».

l'activité de l'intelligence humaine⁸ ». Toutefois, les acceptions des mots « culture » et « culturel » dans le reste du document sont nombreuses et, surtout, varient d'un domaine à l'autre. L'acception ethnologique de la culture, en rapport avec les pratiques et les valeurs de groupes sociaux, domine le discours ; à peu près tous les domaines y réfèrent et surtout les domaines de l'univers social et du développement personnel. Vient ensuite l'acception patrimoniale, dans un sens large touchant les productions significatives d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, dans tous les domaines du savoir, les arts autant que les sciences. S'ajoute une acception de culture générale, notamment dans le domaine scientifique, comme formation de base, « culture scientifique ». Se retrouve enfin, en français langue d'enseignement et en arts, une acception de la culture comme loisirs associés aux Affaires culturelles, la fréquentation des « lieux culturels ».

Les finalités culturelles, définies ou évoquées dans le Programme de formation en lien avec ces diverses acceptions de la culture, sont fort nombreuses. Elles peuvent, cependant, être regroupées en trois réseaux en rapport avec les missions d'instruction et de socialisation confiées à l'école. Sous une acception ethnologique de la culture, se retrouvent les finalités culturelles relatives à la mission de socialisation : l'ouverture aux autres cultures et la construction de l'identité collective. En rapport avec la mission d'instruction, les finalités d'augmentation du bagage culturel par le contact avec le patrimoine, la mise en perspective historique et la mise en contexte des notions sont ensuite largement diffusées. Enfin, un troisième réseau de finalités, recoupant les missions d'instruction et de socialisation, ouvre une autre facette à la dimension culturelle en rapport avec la participation à la vie culturelle de la société. Les programmes d'études investissent différemment chacun de ces réseaux et se donnent des finalités culturelles spécifiques, en rapport avec les compétences et les contenus disciplinaires qui leur sont propres. Considérons, à titre d'exemples, les finalités culturelles des domaines des arts et du français langue d'enseignement.

LES FINALITÉS CULTURELLES DES ARTS ET DU FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT

La dimension culturelle du domaine des arts et celle du français langue d'enseignement s'apparentent à plusieurs titres, tant au niveau de l'importance relative qu'ils attribuent à chacun des trois réseaux qu'au niveau des finalités culturelles elles-mêmes. Ces domaines se distinguent toutefois quant à l'importance accordée à la dimension culturelle, considérant le statut qu'ils lui donnent et les fonctions qu'ils lui confient.

Statut et fonctions de la dimension culturelle

Le français langue d'enseignement accorde à la dimension culturelle une importance relativement plus grande qu'en arts. Il en fait explicitement une compétence : « Manifester son ouverture à l'univers culturel lié à la langue⁹ », et cette « compétence culturelle » est présentée comme le noyau intégrateur des trois autres compétences liées à la lecture, l'écriture et l'oral¹⁰. Un contenu disciplinaire propre à cette compétence est déterminé, touchant les « stratégies d'insertion cultu-

relle », le « répertoire littéraire », le « référentiel culturel », etc.¹¹ La culture est mentionnée tant dans les discours généraux de présentation que dans les manifestations des compétences.

Le statut et les fonctions de la dimension culturelle du domaine des arts sont relativement moins importants. Des finalités culturelles sont investies dans deux des quatre compétences du domaine qui, cependant, ne comprend pas de compétence proprement culturelle. En effet, « interpréter » des séquences dramatiques, musicales ou chorégraphiques et « apprécier des œuvres » impliquent un contact avec les œuvres du patrimoine, mais ces compétences appellent l'exploration, d'abord du langage artistique en interprétation, et ensuite de la pensée critique en appréciation. Comparativement au français langue d'enseignement, le contenu disciplinaire est avare de détails, se contentant d'indices de répertoire. De plus, les évocations de la culture, certes nombreuses, sont moins explicitées et fermement tissées aux compétences. Il ne faut donc pas s'étonner que les finalités culturelles du français langue d'enseignement soient plus élaborées et nuancées que celles des arts. Dans la mesure toutefois où elles s'apparentent, les arts ont tout à gagner de s'en inspirer.

LES FINALITÉS DE PARTICIPATION À LA VIE CULTURELLE

Par rapport aux trois réseaux de finalités culturelles que présente le Programme, les domaines des arts et du français langue d'enseignement accordent la plus grande importance aux finalités de participation à la vie culturelle. Le domaine des arts en fait un des volets de son « objectif général » : les quatre compétences du domaine permettent « à l'élève de se connaître lui-même, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec son environnement », des finalités de l'ancien programme, auxquelles s'ajoute : « profiter de la vie culturelle¹² ». Ainsi, par « la fréquentation des lieux culturels », « le contact avec les artistes », l'élève « se familiarise avec toutes les formes d'expression artistique, devient plus sensible et critique envers ce qui lui est offert, sait profiter de la vie culturelle et est en mesure de faire des choix culturels éclairés, maintenant et dans sa vie d'adulte¹³ ».

Le français langue d'enseignement, qui définit sa compétence culturelle essentiellement sous ce réseau de finalités, est plus explicite. « Entrer dans l'univers culturel, c'est expérimenter la fonction esthétique et les usages sociaux de la communication » ; fréquenter les « lieux de culture » permet d'explorer « les diverses facettes du patrimoine culturel de son milieu » et d'ailleurs de participer « ainsi à l'élaboration d'une culture vivante empreinte de ce contexte diversifié ». Enfin, l'élève est incité à « valoriser diverses facettes » de pratiques culturelles, pour en arriver « à se constituer un répertoire référentiel, à développer des habitudes durables et à prendre de plus en plus conscience de l'importance de la culture dans sa vie sous le double signe de l'engagement et du plaisir¹⁴ ».

Le domaine scientifique véhicule des finalités d'enrichissement que les arts et le français gagneraient à s'approprier.

LES FINALITÉS D'ENRICHISSEMENT DU BAGAGE CULTUREL

Les domaines des arts et du français langue d'enseignement font une place significative aux finalités d'enrichissement, sous une acception patrimoniale de la culture. En arts, le contact avec les œuvres du répertoire à « apprécier » ou à « interpréter » et l'expérience esthétique ainsi provoquée, mènent « à une connaissance renouvelée et enrichie du monde¹⁵ ». L'enrichissement s'opère aussi sur un plan personnel ; l'invention, la création « amène l'élève à développer son identité personnelle et sa connaissance du monde¹⁶ ». Les finalités d'enrichissement du français langue d'enseignement, une facette significative de sa compétence culturelle, s'inscrivent, de plus, dans une optique d'intégration aux autres compétences du domaine, accentuant ainsi leur portée ; l'élève est invité à « s'initier aux œuvres littéraires », mais aussi à « intégrer ses acquis culturels dans ses expériences de lecture, d'écriture et de communication orale¹⁷ ».

Le domaine scientifique véhicule des finalités d'enrichissement que les arts et le français gagneraient à s'approprier. La compétence culturelle de ce domaine vise l'appréciation du rôle de la mathématique, des sciences et des technologies « dans la culture » et la conscience de leurs répercussions « sur l'individu, la société et l'environnement¹⁸ ». Ces finalités, que préconisait le rapport Inchauspé en lien avec la mise en perspective historique et la mise en contexte des notions, ne sont qu'implicitement présentes en arts et en français. Le domaine scientifique ajoute donc au contact avec les productions significatives du domaine, la perspective historique, « les exemples historiques de ces évolutions de la pensée et des productions de l'homme [devant] montrer à l'élève le processus actif de la science¹⁹ », et la contextualisation en rapport avec « des situations de la vie quotidienne²⁰ » ou « les grandes questions de l'heure²¹ ».

LES FINALITÉS D'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ CULTURELLE

Les finalités culturelles liées à la mission de socialisation sont relativement peu importantes en arts et en français langue d'enseignement. Les arts évoquent, plutôt incidemment, l'ouverture « à la diversité culturelle » dans la compétence « apprécier » des productions artistiques²² et « l'accroissement de son identité culturelle » par le contact avec des œuvres et la « réaction esthétique » ainsi soulevée²³. Le français langue d'enseignement ne va pas tellement plus loin, « s'ouvrir à d'autres cultures » s'avérant l'une des finalités les moins développées de la compétence culturelle²⁴.

CONCLUSION

La visée culturelle du nouveau Programme de formation s'inscrit dans le cadre du changement de point de vue, qui substitue à une perspective développementale une perspective cognitive et culturelle. Cependant, la visée culturelle se diversifie dans les différents programmes d'études, tant au niveau des conceptions de la culture véhiculées que des finalités poursuivies. Les domaines des arts et du français langue d'enseignement s'apparentent toutefois, quoique les finalités culturelles de ce dernier domaine soient nettement plus marquées et de manière plus intégrée. Certes, le discours sur les finalités du Programme de formation ne dit pas comment enseigner selon une perspective culturelle, ce n'est pas son rôle, mais les finalités n'en viennent pas moins guider l'enseignant. Le choix du référent culturel et la manière de l'intégrer varieront selon que l'enseignant visera l'enrichissement du bagage de connaissances, l'ouverture à d'autres cultures et d'autres manières de vivre ou le développement d'habitudes de loisirs culturels.

Toutefois, plus qu'aux manières concrètes d'intégrer la dimension culturelle, il faut s'inquiéter des conditions de son in-

tégration, voire de la possibilité même qu'elle le soit. La visée culturelle du nouveau Programme n'est qu'une dimension parmi d'autres et, jusqu'ici, rien ne laisse croire qu'elle soit des plus importantes. Des conditions à la réalisation de la mission d'instruction que l'Énoncé de politique éducative définissait, en 1997, le « rehaussement culturel » vient loin derrière la « finalité cognitive » portée par les compétences transversales et la « formation continue » justifiant l'approche par compétences. La perspective est d'autant plus inquiétante que c'est tout le rapport aux savoirs disciplinaires qui se fragilise du même coup.

* **Professeur au Département de didactique de l'Université de Montréal.**

RÉFÉRENCES

- Conseil supérieur de l'éducation, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Avis au ministre de l'éducation, Québec, Ministère de l'Éducation, 1994.
- Gouvernement du Québec, *Programme d'études. Primaire. Art*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1981.
- Gouvernement du Québec, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997a.
- Gouvernement du Québec, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997b.
- Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1er cycle, version approuvée. Enseignement primaire 2e et 3e cycles, version provisoire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2000.

NOTES

1. Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1er cycle, version approuvée. Enseignement primaire 2e et 3e cycles, version provisoire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2000, p. 4.
2. Conseil supérieur de l'éducation, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Avis au ministre de l'éducation, Québec, Ministère de l'Éducation, 1994, p. 20.
3. Gouvernement du Québec, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997a, p. 22.
4. Gouvernement du Québec, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 9.
5. Gouvernement du Québec, *Programme d'études. Primaire. Art*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1981, p. 11.
6. Gouvernement du Québec (1997a), *op. cit.*, p. 18.
7. *Idem*.
8. Gouvernement du Québec (2000), *op. cit.*, p. 4.
9. *Ibid.*, p. 103.
10. *Ibid.*, p. 107.
11. *Ibid.*, p. 114.
12. *Ibid.*, p. 277.
13. *Idem*.
14. *Ibid.*, p. 103.
15. *Ibid.*, p. 279, 311, 341 et 373.
16. *Idem*.
17. *Ibid.*, p. 107.
18. *Ibid.*, p. 198.
19. *Ibid.*, p. 197.
20. *Ibid.*, p. 219.
21. *Ibid.*, p. 235.
22. *Ibid.*, p. 295, 327, 357, 389.
23. *Ibid.*, p. 279, 311, 341, 373.
24. *Ibid.*, p. 107.