

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU PATRIMOINE
D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS
D'UNIVERS SOCIAL AU SECONDAIRE**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
LUCIE DIONNE**

OCTOBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

AVANT-PROPOS

Connaître les représentations du patrimoine d'enseignantes et d'enseignants d'univers social au secondaire est un désir issu de la pratique enseignante de la chercheuse. Lors d'un cours de géographie, des élèves travaillant sur le concept de patrimoine ont des interrogations : pourquoi le patrimoine est-il important ? Qu'est-ce que ça ferait si on détruisait le patrimoine ? L'enseignante qui tente de répondre aux questions se rend compte d'un fait troublant : elle n'est pas en mesure de répondre adéquatement aux questions des élèves puisque l'idée qu'elle possède du patrimoine est incomplète. La conception qu'elle s'en fait est constituée de fragments qui ne lui permettent pas de mener aussi bien qu'elle le voudrait une discussion avec ses élèves. Pourtant, elle situe la culture comme une priorité dans son enseignement.

Cette prise de conscience sur une lacune personnelle importante a engendré une réflexion plus poussée sur les contenus culturels qui sont partagés dans les classes du secondaire et sur la place qu'on réserve à la culture dans les programmes d'études. Jusqu'à quel point les contenus culturels véhiculés en classe dépendent-ils de la culture personnelle de l'enseignant ? Pour arriver à répondre à ce questionnement personnel, nous avons pris comme référence le riche concept de patrimoine.

Nous tenons à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, ont appuyé la démarche entreprise dans le cadre de ce mémoire de maîtrise. Sans leur support, leur patience et leur compréhension, ce projet n'aurait sans doute jamais abouti.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 LE CADRE CONCEPTUEL	4
1.1 Le concept de culture	4
1.2 Définir le patrimoine.....	9
1.3 Les représentations sociales.....	16
1.4 Représentations sociales et discours	21
1.5 Le programme d'études	22
1.6 Le domaine de l'univers social	29
CHAPITRE 2 LA PROBLÉMATIQUE	34
2.1 Enseigner dans une perspective culturelle	34
2.2 L'enseignant, passeur culturel.....	37
2.3 Types de rapport à la culture et au patrimoine.....	40
2.4 Objectifs de recherche.....	43
CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE	46
3.1 Les données qui conditionnent la méthodologie.....	46
3.2 L'échantillon	48
3.3 L'entrevue	53
3.3.1 Le guide d'entrevue.....	56
3.4 L'analyse thématique	57
3.4.1 La validation de l'analyse thématique.....	62
3.4.2 La sensibilité théorique	64
3.5 Portrait des enseignantes et des enseignants	65
3.6 Les parties du PFÉQ analysées	70
3.7 Le respect de l'éthique	71

CHAPITRE 4 L'ANALYSE DES DONNÉES	74
4.1 Thèmes et rubriques	74
4.2 Entre identité et passé historique	76
4.3 La notion de passé liée au patrimoine.....	78
4.4 Les différentes fonctions du patrimoine.....	81
4.5 Des exemples de patrimoine	83
4.6 Conditions pour être patrimonial	83
4.7 Les différentes échelles du patrimoine.....	88
4.8 Transmission du patrimoine.....	89
CHAPITRE 5 LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	92
5.1 Les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants interrogés.....	92
5.2 Les représentations du patrimoine dans le PFÉQ	97
CHAPITRE 6 LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	108
6.1 La fonction identitaire du patrimoine.....	111
6.2 Deux types de rapport à la culture prédominants.....	117
6.3 Proximité entre représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants interrogés et le PFÉQ	121
CONCLUSION.....	125
APPENDICE A.....	131
APPENDICE B.....	135
BIBLIOGRAPHIE.....	136

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : Les visées de formation.....	25
Figure 1.2 : Points en communs des programmes du domaine de l'univers social au secondaire.....	30
Figure 3.1 : Démarche de recherche qualitative/interprétative.....	50
Figure 4.1 : Rubriques et sous-rubriques concernant les conditions pour qu'un élément fasse partie du patrimoine.....	84
Figure 5.1 : Les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants d'univers social au secondaire interrogés.....	93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Compétences disciplinaires des programmes d'univers social au secondaire.....	32
Tableau 3.1 : Formation initiale des enseignantes et des enseignants.....	66
Tableau 3.2 : Âge et sexe des enseignantes et des enseignants.....	66
Tableau 3.3: Nombre d'années d'expérience en enseignement et matières enseignées.....	68
Tableau 3.4 : Matières enseignées au moment des entretiens.....	69
Tableau 4.1 : Liste des rubriques	75
Tableau 4.2 : Types de patrimoine nommés par les enseignants et les enseignantes.....	83
Tableau 6.1 : Thématisation de la définition de Martin (1990)	110
Tableau 6.2 : Les types de rapport à la culture.....	118

RÉSUMÉ

Cette recherche de nature qualitative a pour sujet d'étude les représentations que se font des enseignantes et des enseignants d'univers social au secondaire d'un objet éminemment culturel : le patrimoine. Une dizaine d'entrevues menées avec le personnel enseignant a permis la collecte d'une quantité intéressante de données qui génèrent des réponses aux objectifs de la recherche. Ces deux objectifs sont premièrement de déterminer les représentations du patrimoine d'enseignantes et d'enseignants d'univers social au secondaire. Les représentations issues des discours enseignants sont ensuite comparées au contenu du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (MELS, 2006, 2007) pour atteindre le deuxième objectif de recherche qui est de connaître les parentés existantes entre les deux discours : celui des enseignants et celui du programme au sujet du patrimoine.

Les sujets principaux abordés dans la recherche sont donc les concepts de patrimoine, de culture et de représentations sociales. Il est question de la notion de discours puisque les discours issus des entrevues des enseignants sont considérés de la même manière que le discours ministériel présent dans le PFÉQ. Abordés à l'aide de la même méthode d'analyse thématique, il a été possible d'en extraire les représentations du patrimoine et d'en faire une comparaison.

Lors de l'analyse des discours enseignants, la recherche suggère que les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants interrogés s'associent fortement à la notion d'identité et de fierté collective régionales. Pour les enseignants, le patrimoine, souvent issu du passé, est déterminé par la collectivité qui le reconnaît grâce à la valeur qu'elle lui accorde. De cette façon, les enseignants valorisent la communication à l'élève d'un patrimoine local et régional autour duquel il peut développer son appartenance. Cette façon de voir rejoint le PFÉQ qui insiste aussi sur le développement de l'identité et du sentiment d'appartenance de l'élève pour sa communauté. Toutefois, il apparaît que le programme évince toute notion de fierté collective ou de mémoire, insistant plus sur la culture francophone québécoise pour forger l'identité. Alors même que le programme ne désire pas prendre position en valorisant une culture au profit d'une autre, les enseignantes et les enseignants pour leur part, orientent leur propos de manière à valoriser la culture identitaire de l'élève issue du patrimoine local.

Mots clés : *patrimoine – culture – représentations sociales – univers social – identité*

INTRODUCTION

Lors d'un colloque de 1978, Fernand Dumont fait un plaidoyer en faveur du patrimoine, tentant d'expliquer sa fonction pour la société. Il affirme que le patrimoine, source de toute culture, doit être transmis. Il doit permettre à l'individu de se « reconnaître dans son environnement, dans son paysage quotidien, les symboles et les repères d'une continuité et d'une mémoire de sa propre humanité » (p. 36). Le patrimoine renvoie donc à une culture commune et il devrait avoir pour rôle de « retisser les conditions d'une existence communautaire ». Le patrimoine n'est pas que monuments anciens, « il témoigne de la continuité d'un milieu humain, il est le signe de l'habitat fait pour les Hommes » (p. 37). Le patrimoine représente un concept central dans l'idée de culture et, selon Dumont (1978), il doit être enseigné.

Au cours des années 1990, durant l'élaboration des nouveaux programmes d'enseignement qui ont cours présentement dans les écoles du Québec, le groupe de travail présidé par Inchauspé s'est penché sur les contenus à enseigner (MELS, 1997). L'une des recommandations de ce groupe a été de procéder à un rehaussement culturel à l'intérieur des nouveaux programmes à élaborer (MELS, 1997). Par conséquent, le sujet de la présence de la culture et du type de culture dans les contenus du nouveau programme de formation de l'école québécoise sont des thèmes qui ont été abondamment traités depuis le début des années 2000, suite à la mise en place progressive du PFÉQ (Forquin, 1989; Gohier, 2002; Laroui, 2007; Le Vasseur, 2002; Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel, 2002; Simard, 2007, 2005, 2002; Sorin, Pouliot et Dubois-Marcoin, 2007).

Cependant, bien que la présence de la culture à l'école et la façon dont les enseignants la communiquent aux élèves soient des sujets de recherches populaires, le thème spécifique du patrimoine n'est pas abordé dans la littérature spécialisée. Pourtant, le patrimoine est un sujet éminemment culturel et sa maîtrise par les

enseignantes et les enseignants devrait faire partie d'un projet de rehaussement culturel des contenus. Il est donc pertinent d'aller à la rencontre de cette question et c'est par les représentations des enseignantes et des enseignants qu'il sera possible d'aborder le patrimoine. Cette recherche suggère que connaître l'idée que se font des enseignants de ce concept culturel permet d'avoir un aperçu de la façon dont ils abordent la culture en général.

C'est pour cette raison que le choix de questionner des enseignants sur leurs représentations du patrimoine a été fait. Par l'entremise de leurs représentations, il sera possible de comprendre ce qu'ils pensent du concept de patrimoine, et peut-être se trouver en mesure de saisir la place qu'il tient dans leur enseignement. Conséquemment, la culture qu'ils valorisent au sein de leur classe pourra être indiquée. Il sera aussi possible de comparer leurs représentations du patrimoine avec l'idée qui en est présentée dans le Programme de formation de l'école québécoise (2006, 2007).

L'objectif de cette recherche qualitative n'est pas de fournir un portrait global et général des représentations du patrimoine de tous les enseignants et les enseignantes au secondaire. Seulement un groupe d'enseignants d'univers social a été spécialement ciblé. Ce choix est justifié par les intérêts personnels de la chercheuse et par le lien évident qu'il est possible de faire entre les sciences humaines qui composent l'univers social et le concept de patrimoine.

De même, le programme de formation n'est pas abordé dans sa globalité, incluant tous les domaines disciplinaires et l'ensemble des compétences. Le programme est analysé au regard de ses orientations de base et du contenu disciplinaire de l'univers social des premier et deuxième cycles, excluant le cinquième secondaire. Néanmoins, les données recueillies et leur analyse permettront une réflexion plus

large sur la notion de transmission culturelle à l'école et de communication du patrimoine aux générations actuelles.

Pour arriver à comprendre les représentations du patrimoine d'enseignantes et d'enseignants d'univers social au secondaire, le mémoire présente, dans le premier chapitre, le cadre conceptuel regroupant l'explication théorique des concepts de culture, de patrimoine, de représentations sociales et de discours. Le contenu du programme de formation de l'école québécoise (2006, 2007) est ensuite présenté en lien avec la culture qu'il privilégie et le champ disciplinaire de l'univers social.

La problématique est élaborée dans le deuxième chapitre qui traite particulièrement de l'enseignement dans une perspective culturelle, du rôle de l'enseignant qui est, selon le programme de formation, un passeur culturel, et des types de rapport que peuvent entretenir les enseignantes et les enseignants face à la culture et au patrimoine. Il sera alors possible de comprendre de façon plus éclairée les objectifs de recherche qui sont présentés à la fin de cette deuxième partie.

Le troisième chapitre explique le choix de la méthodologie qualitative employée tout au long de la recherche et les moyens entrepris pour procéder à la création de l'échantillon et mener la cueillette des données. Finalement, le quatrième chapitre contient l'analyse des données. D'abord, on y présente la méthode d'analyse thématique employée pour le traitement des données. En second lieu, le portrait des enseignantes et des enseignants interrogés est dressé. Par la suite, l'analyse des données recueillies est exposée. Il en découle un portrait des représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants qui ont participé à la recherche. Finalement, ces résultats sont discutés en lien avec la problématique et les objectifs de recherche qui ont été présentés au deuxième chapitre.

CHAPITRE 1

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce premier chapitre sert à établir la base qui servira d'assise à l'ensemble de la recherche. Élaboré préalablement à la cueillette des données, le cadre conceptuel (ou cadre théorique) constitue «les balises théoriques issues de l'examen des théories et des recherches existantes, recadrées par le chercheur» (Gohier, 2004, p. 84). Les thèmes abordés ont donc tous un rapport étroit avec les objectifs de recherche et la problématique. Il est d'abord question de définir les concepts de culture, de patrimoine et de représentations sociales. Ensuite, nous traiterons de la notion de discours. Finalement, le programme d'études de l'école québécoise (MELS, 2006, 2007) et le domaine de l'univers social au secondaire seront présentés. Ce premier chapitre mène à la construction de la problématique qui débouche sur les objectifs de la recherche. Ces deux éléments centraux de la recherche sont présentés au deuxième chapitre.

1.1 Le concept de culture

Qu'elle soit classique, utilitaire ou populaire, la culture contribue à façonner l'identité de l'individu et à l'inclure dans la communauté à laquelle il se rattache. Elle lui donne des repères et l'aide à décoder le fonctionnement de son univers de vie. Grâce à sa culture, l'individu se sentira enchâssé dans un monde qu'il pourra comprendre et, à son tour, enrichir. Qu'on soit partisan d'une forme ou d'une autre de la culture, c'est, entre autres, par la propagation du patrimoine auquel elle est rattachée qu'on permettra sa survie et son dynamisme puisque toutes les formes culturelles demeurent inextricablement liées au patrimoine qui les génère. La culture est aussi issue du

passé et elle représente l'héritage des sociétés qui la communiquent sans cesse aux nouvelles générations.

Le concept de culture est un concept polysémique qui soulève une quantité illimitée de réflexions, d'analyses et de prises de position. Laroui (2007) parle d'un flou sémantique entourant le concept de culture dont le statut est toujours objet de débats. Communément, on accepte de définir la culture par l'ensemble des structures sociales et des manifestations intellectuelles, artistiques, religieuses, institutionnelles et matérielles qui délimite une civilisation, une société par rapport à une autre (Legendre, 2005). Selon cette acception socioanthropologique de la culture, l'être humain cultivé se définit par sa participation à la culture dans laquelle il a été socialisé et éduqué, qui oriente ses actions et ses relations avec les autres et lui-même (Tardif et Mujawamariya, 2002).

Dumont (1968) identifie cette forme de culture comme la culture première, c'est-à-dire la culture issue d'un milieu donné qui sert à interpréter le monde selon ce qu'on porte en soi (les conduites familiales, la langue maternelle, les habitudes de vie, etc.) Toutefois, Dumont (1968) désigne un deuxième niveau de culture qui est la culture seconde. Elle peut être considérée comme un objet qui permet de poser un regard sur le monde et d'expliquer ce qui entoure en introduisant une distance critique (Laroui, 2007). Cette culture seconde est réfléchie, symbolique et souvent incarnée dans des œuvres et des pratiques dynamiques au contenu réflexif. Laroui (2007) et Simard, Falardeau, Émery-Bruneau et Côté (2007) reprenant Dumont (1968) insistent sur l'importance de considérer cette culture comme un processus dynamique qui permet à l'individu d'entrer en relation avec lui-même et les autres.

De son côté, Forquin (1989), identifie cinq acceptions possibles du concept de culture. D'abord, il parle de la culture traditionnelle qui est individuelle et normative. C'est la culture bonne en soi et perfective qui caractérise « l'esprit cultivé » où

l'individu possède une large palette de connaissances à laquelle s'ajoutent « des compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique » (p. 9). On retrouve ensuite une vision de la culture dite descriptive et objective. Cette acception fait référence à une culture sociologique ou ethnologique qui regroupe le mode de vie et les caractéristiques associées à un groupe ou à une société. La troisième acception du mot culture concerne la culture patrimoniale, aussi nommée par Forquin (1989) de culture différentialiste ou identitaire, qui regroupe « un patrimoine de connaissances, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulièrement définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (p. 10). Cette culture est de nature dynamique puisqu'elle se construit grâce à la mémoire, mais aussi par un « processus perpétuel de sélection et de décantation » de ce qui doit être conservé comme bien collectif.

La culture universaliste et unitaire est, en quatrième lieu, considérée par Forquin (1989) comme étant la culture de l'humain, dépassant les frontières et les particularismes identitaires. Finalement, la dernière acception concerne la culture au sens philosophique, différenciant l'humain de son état d'animal pour en faire un être civilisé.

Dans ce contexte où la culture revêt plusieurs formes, l'école québécoise se questionne plus que jamais sur la forme de culture qu'elle doit privilégier face aux transformations subies par le monde actuel. Les disparités de niveau culturel des élèves, l'inégalité des ressources auxquelles ils ont accès, la diversité culturelle présente dans la société et dans les classes, l'abondance des lieux de savoir et des moyens de communication et la fragmentation des savoirs qu'occasionnent les médias électroniques sont autant de raisons qui expliquent l'hétérogénéité culturelle à l'intérieur de l'école et la difficulté à trouver des repères culturels communs (Gohier,

2002; Simard, 2002). On en vient même à se questionner si la culture transmise par l'école doit relever d'un héritage commun ou se construire à même les nouveaux matériaux qui lui arrivent de toutes parts (Le Vasseur, 2002).

Lors de la refonte des programmes de l'école québécoise, le groupe Inchauspé (MELS, 1997) a recommandé un rehaussement culturel des contenus scolaires. Le groupe de travail soutient que, par les années passées, les programmes ont valorisé des finalités utilitaires et cognitives de l'éducation. Dès lors, il apparaît important de réajuster la balance et de permettre à la culture d'avoir une meilleure place dans les contenus. Grâce à la valorisation d'une approche culturelle des contenus, l'école pourra réagir aux nouveaux défis mondiaux générant les mutations actuelles de la société : amplification des mouvements migratoires, pluralisme, développement durable, préservation des patrimoines culturels, expansion des médias, menace pour l'environnement, déséquilibre entre pays pauvres et riches, etc. (MELS, 1997). De plus, le lien social pourrait être renforcé par la valorisation et la transmission d'un patrimoine culturel commun (un bagage de connaissances, références culturelles, valeurs), stable et universel (*Ibid*).

De la sorte, si on aborde les contenus scolaires en ayant une optique de finalité culturelle, la formation de l'élève sera alors conçue « d'abord, comme l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel, mais culturel. [...] Les savoirs que l'école doit faire acquérir ne sont pas le fruit d'une génération spontanée. Ce sont les productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques et mode de vie. » (MELS, 1997, p.2). Des programmes conçus pour valoriser la culture feront de l'école un médium privilégié pour partager le patrimoine commun d'une collectivité. Ce dernier doit être communiqué pour que les élèves, qui prennent part à la collectivité, puissent reconnaître, dans leur

environnement et dans leur paysage quotidiens, les symboles et les repères d'une continuité et d'une mémoire (Dumont, 1979).

Alors que le MELS, par l'entremise de ses programmes, choisit de renforcer les liens entre l'éducation et la culture (Sorin, Pouliot et Dubois-Marcoïn, 2007), les enseignants se trouvent directement sollicités puisque l'intégration de la dimension culturelle à l'école bouleverse les pratiques pédagogiques. La culture même de l'enseignant revêt une importance stratégique puisque c'est sur celle-ci que s'appuie le rehaussement culturel. « Il faut le redire : la culture n'est pas d'abord dans les programmes, elle est dans des enseignants qui l'incarnent, et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions à notre besoin de comprendre et à nos attentes de sens » (Simard, 2005 p. 70).

Gohier (2002), Laroui (2007), Simard (2002, 2005) et Tardif et Majawamariya (2002) accordent un rôle primordial à l'enseignant lorsqu'il est question de culture à l'école. Tous, s'appuyant sur les travaux de Zakhartchouk (1999), considèrent l'enseignant comme un médiateur entre la culture héritée du passé et la culture actuelle. Pour Tardif et Majawamariya (2002), l'enseignement est une activité à double visée : la transmission d'une culture héritée et l'intégration des élèves dans le monde actuel. De même, Gohier (2002) illustre le travail de l'enseignant en affirmant que sa tâche est de « jeter des ponts » entre les diverses productions culturelles. C'est l'enseignant qui pourra, en fin de compte, inclure la culture dans tous les domaines du savoir, à condition qu'il exerce le rôle qui lui est conféré. « L'enseignant devient alors un médiateur, un éveilleur, un passeur de culture, celui qui provoque le dialogue et la rencontre entre l'élève et un héritage de culture » (Simard, 2005, p. 71).

Ce rôle majeur de l'enseignant dans la communication de la culture à l'école nous mène à vouloir connaître certaines de ses représentations. Parce que le patrimoine est « l'expression identitaire d'une collectivité qui s'investit dans les traces de l'histoire

auxquelles elle s'identifie » (Drouin, 2005, p. 3) et parce qu'on peut considérer le patrimoine à la source de toute culture (Dumont, 1979), il semble fondamental de savoir ce que les enseignants se représentent à son sujet. Les enseignants sont eux-mêmes bénéficiaires du patrimoine légué par les générations passées et, intentionnellement ou non, ils le communiquent en classe. Les représentations du patrimoine qu'ont les enseignantes et les enseignants teinteront nécessairement leur façon d'aborder les contenus. De plus, connaître la représentation du patrimoine que se font des enseignantes et des enseignants du secondaire permet de saisir la nature de la culture qui est véhiculée en classe. Il sera alors pertinent de savoir si l'école et les programmes d'études valorisent une culture et un patrimoine qui s'accordent avec les représentations que s'en font les enseignantes et les enseignants.

1.2 Définir le patrimoine

Pour arriver à connaître les représentations du patrimoine chez des enseignantes et des enseignants d'univers social du secondaire, il est essentiel de circonscrire ce qui est entendu par le concept de patrimoine. La définition qui est retenue sert de repère pour l'élaboration de l'entrevue et l'analyse des données. Elle aide aussi à comprendre la représentation que le programme expose de ce même concept. De plus, comme nous l'avons mentionné, la culture est tributaire du patrimoine. En émettant une définition idéale du patrimoine, il est donné, par le fait même, une orientation au concept de culture qui en découle et qui lui est naturellement lié.

Le concept de patrimoine a évolué à travers le temps et selon les différents sens que lui ont donnés les sociétés. La notion moderne de patrimoine, qui implique la conservation des biens identifiés, apparaît au XIXe siècle (Choay, 1999; Drouin, 2005). Jusqu'alors, le terme patrimoine concernait uniquement les sphères privées et juridiques selon lesquelles il désignait les biens de la famille et l'héritage matériel

(Desvallées, 2003). Encore aujourd'hui, le concept de patrimoine peut être appliqué à cette seule définition. Des textes de loi y font appel.

Toutefois, à la suite de la Révolution française, l'idée de sauvegarder des biens d'un passé voué à la destruction engendre une prise de conscience qui occasionne une nouvelle application du mot patrimoine, dorénavant associé à la préservation d'un héritage collectif (Drouin, 2005). Progressivement, l'industrialisation, l'urbanisation rapide et l'idée de progrès conscientisent la communauté mondiale qui sent le besoin de protéger certaines créations humaines issues du passé et menacées de destruction à court ou à long terme.

Seulement, à cette époque et jusque dans la deuxième partie du XX^e siècle, même si le vocable patrimoine existe, les spécialistes persistent à utiliser les expressions « monument » et « monument historique ». Ces deux expressions, bien que semblables, ne réfèrent pas exactement aux mêmes structures. Le monument est une construction intentionnelle réalisée pour se souvenir de quelque chose. On considère le monument comme un « artefact édifié par une communauté d'individus pour se remémorer ou faire remémorer à d'autres générations des personnes, des événements, des sacrifices, des rites ou des croyances » (Choay, 1999, p.14).

Le monument historique se différencie du monument intentionnel puisqu'il n'est pas spécifiquement construit pour se remémorer. Les sociétés choisissent de donner le statut de monument historique à toute construction de caractère monumental qui lui semble porteuse de souvenirs. Cependant, bien qu'éminemment patrimoniaux, les monuments et les monuments historiques ne sont qu'une part d'un héritage qui s'accroît continuellement grâce à l'annexion incessante de nouveaux types de biens qui sont chronologiquement et géographiquement beaucoup plus variés (*Ibid*, p. 10). L'utilisation des expressions « monument » et « monument historique » est donc

restrictive et insuffisante pour caractériser l'ensemble du patrimoine d'une collectivité.

En 1964, la *Charte de Venise*, qui donne un cadre international pour la préservation et la restauration des bâtiments anciens, assoit le concept de patrimoine en affirmant que « chargées d'un message spirituel du passé, les œuvres monumentales des peuples demeurent dans la vie présente le témoignage vivant de leurs traditions séculaires. L'humanité, qui prend chaque jour conscience de l'unité des valeurs humaines, les considère comme un patrimoine commun et, vis-à-vis des générations futures, se reconnaît solidairement responsable de leur sauvegarde. Elle se doit de les leur transmettre dans toute la richesse de leur authenticité » (ICOMOS, 1964).

La législation québécoise suit la tendance mondiale. L'expression « monument historique », utilisée en 1922 dans les premiers textes de loi, se mue progressivement vers « bien culturel ». Cette dernière expression indique le caractère populaire des sujets qu'il concerne alors que le monument historique tendait vers le gigantisme et l'élitiste. En 1972, le Québec adopte sa propre *Loi sur les biens culturels* qui, encore aujourd'hui, légifère au sujet des biens patrimoniaux québécois. D'autres mesures avaient été prises dans le passé, mais cette nouvelle loi permet la conservation et la protection de « tous types de biens, tant mobiliers qu'immobiliers, les documents audiovisuels, les œuvres isolées autant que les ensembles, les abords des bâtiments protégés autant que les paysages naturels et humanisés, de même que les artefacts et les sites archéologiques » (Martin, 2002, p. 67).

Au cours des années 1970 se structureront des organismes de gestion et des groupes d'intérêts qui confirment l'attention grandissante que la société porte à la mise en valeur et à la conservation du patrimoine. En 1988, le ministère des Affaires culturelles utilisera, dans ses textes de loi, l'expression « patrimoine culturel »

(Drouin, 2005), incluant ainsi à ses répertoires une plus vaste communauté de biens et de sujets immatériels.

De nos jours, le patrimoine est un concept élastique qui regroupe une multitude de facettes tout en demeurant encadré par des lois et des organismes veillant à sa protection. Généralement, les définitions véhiculées par les différents spécialistes et les ouvrages s'intéressant au patrimoine sont correctes. Par contre, certaines se trouvent plus restrictives et exclusives que d'autres. De même, il est possible d'étendre exagérément le champ du patrimoine contribuant ainsi à galvauder le vocable.

Bien que l'appellation patrimoine culturel puisse correspondre à une foule de sujets, tout objet n'est pas patrimoine. Pour qu'un sujet soit classé patrimonial et qu'une collectivité éprouve le besoin de le reconnaître et de le conserver, il doit nécessairement être représentatif de la culture de la société qui s'y reconnaît. Le patrimoine doit donc, avant toute chose, être porteur d'identité : la collectivité qui le choisit doit le considérer comme signifiant pour sa mémoire. Le patrimoine dont il est question est celui défini par Drouin (2005) qui affirme qu'il est « l'expression identitaire d'une collectivité qui s'investit dans des traces de l'histoire auxquelles elle s'identifie » (p. 3). On retrouve, chez Bergeron (2003), un sens similaire alors qu'il affirme que, bien que l'objet patrimonial possède des frontières floues, il mérite d'être protégé, conservé et mis en valeur s'il est reconnu et approprié collectivement pour sa valeur de témoignage et de mémoire historique (Bergeron, 2003).

Martin (1990) élabore la définition la plus complète du concept de patrimoine qui servira de base pour ce travail :

« Le patrimoine culturel d'un peuple comprend un vaste héritage, non seulement de biens matériels mobiliers et immobiliers, mais aussi de biens

immatériels tels que les traditions littéraires, orales et artistiques, savantes ou populaires, les savoir-faire et les savoirs techniques. L'ensemble de ce fonds culturel constitue une réserve dynamique qui, dans un processus d'échange, contribue à définir et à caractériser la [une] culture actuelle. Fait d'emprunts et d'adaptations, d'inventions et de répétitions, ce fonds s'accumule au fil des générations jusqu'à constituer un ensemble particulier et différencié, dont l'émergence et la reconnaissance en tant que telles participent au sentiment d'identité collective. » (Martin, 1990, p. 1)

Martin (1990) inclut dans sa définition le patrimoine tant matériel qu'immatériel. Il lui attribue un dynamisme qui caractérise la culture actuelle. On comprend que son rôle est vital pour la société puisque, par sa reconnaissance, il participe au développement et au maintien du sentiment d'identité collective. Toutefois, dans sa définition, Martin parle de *la culture* alors qu'il semble plus opportun de joindre le patrimoine à *une culture* qui peut alors être particulière et différenciée, à l'instar de son patrimoine.

Le patrimoine n'est donc pas qu'objet, monument ou coutume, il est rassembleur. « Il témoigne de la continuité d'un milieu humain, il est le signe d'un habitat fait pour les hommes » (Dumont, 1979, p. 37). En soi, le patrimoine n'est pas une fin. Il doit servir à se retrouver et à se reconnaître en tant que collectivité. Il permet de « rendre le passé au présent, la mémoire à l'avenir » (*Ibid*, p. 39).

Le patrimoine a donc un rôle à jouer pour la société. Il est le témoin du passé et il aide à construire la mémoire collective qui sera « considérée comme une sorte d'« image » à travers laquelle une collectivité se reconnaît » (Drouin, 2005, p. 20). Par les éléments que les collectivités désirent conserver, il est possible de percevoir la définition qu'elles se donnent d'elles-mêmes (*Ibid*). Aussi, elles choisiront de mettre en valeur et de sauvegarder un patrimoine en fonction des usages identitaires qu'il peut avoir par rapport, par exemple, à la nation ou au patriotisme.

Alors que Desvallées (2003) identifie la collectivité comme responsable d'édifier et de valoriser son patrimoine, Bergeron (2003) et Drouin (2005) affirment que des spécialistes du patrimoine et des groupes d'intérêts doivent se prononcer pour arriver à faire reconnaître un sujet patrimonial. Drouin (2005), dont les travaux se concentrent dans la ville de Montréal, affirme que des organismes citoyens comme *Héritage Montréal* et *Sauvons Montréal* ont agi pour contrer la démolition de quartiers entiers de la ville, éveillant la conscience populaire au fait patrimonial et forgeant une identité collective propre à la ville de Montréal. D'ailleurs, ces groupes ont, par leurs actions, réussi à générer une identité liée au patrimoine bâti de la ville de Montréal, identité distincte de celle du reste du Québec qui, pourtant, s'identifie au même bâti.

De son côté, Bergeron (2003) considère que ce qui distingue l'objet singulier et usuel d'un objet muséal, donc patrimonial, réside dans ce que « les individus (conservateurs, muséologues, membres de comités d'acquisition, membres de conseils d'administration...) reconnaissent la ou les valeurs que représente cet objet dans un contexte culturel particulier » (p. 48). Il rejette l'idée qu'un objet usuel, grâce à ses qualités exemplaires, exceptionnelles et uniques, atteigne une fonction de mémoire s'il n'est pas reconnu par des spécialistes. L'objet devra, selon lui, suivre une trajectoire précise avant d'être estimé, passant d'objet usuel à objet historique, pour ensuite devenir un objet ethnographique. S'il n'est pas oublié par les historiens et les collectionneurs, l'objet pourra obtenir un statut d'objet patrimonial et être reconnu et protégé. Finalement, si les spécialistes l'en jugent digne, l'objet pourra être sauvegardé pour l'éternité et transcender sa fonction initiale pour devenir un objet mémoriel. La position de Bergeron (2003) limite le champ patrimonial aux spécialistes. Or, il apparaît nécessaire que la collectivité choisisse elle-même ses objets et sujets patrimoniaux, les spécialistes ayant pour mission de valider les choix collectifs.

Comme Desvallées (2003) l'affirme, tout, ou presque, peut devenir patrimonial. Néanmoins, pour qu'un sujet entre dans le patrimoine, en plus d'être porteur de sens pour la collectivité et validé par les spécialistes, il doit s'accompagner d'un argumentaire qui encourage sa préservation. « Il est possible, à la limite, de croire [qu'un] bâtiment architectural devient secondaire lorsque reconnu comme patrimoine, le discours qui y est associé en assurant la pérennité » (Drouin, 2005, p. 21). Il n'y a donc pas de petit ou de grand patrimoine. Il existe plutôt des discours plus ou moins convaincants pour la préservation d'un sujet. Si la représentation que suscite le sujet n'est pas suffisamment forte, ce dernier sera oublié et mis de côté à tout jamais parce qu'il ne représente pas un repère identitaire pour la collectivité. Toutefois, des bâtiments, des rites, des traditions ou des objets peuvent être ponctuellement mis à l'écart pour être ensuite redécouverts par la collectivité qui en fera des images symboliques de son identité au moment où elle le jugera opportun.

Une limite de temps s'applique aussi au concept de patrimoine. Le fonds patrimonial d'une collectivité est, certes, un témoin du passé et un héritage des générations précédentes, mais il est dynamique et il se renouvelle sans cesse (Martin, 1990). Aussi, il est possible de distinguer des éléments issus d'un passé récent, encore frais à la mémoire des collectivités. Pour accepter que ces éléments soient considérés comme patrimoniaux et que des organismes tentent de les mettre en valeur ou de les protéger, on doit retrouver une distance historique d'une à deux générations. (Commission des biens culturels de Québec, 2005).

Finalement, le patrimoine se décline en plusieurs échelles selon la dimension identitaire qu'il génère. L'UNESCO, chef de file mondial en matière d'identification, de sauvegarde et de conservation du patrimoine culturel et naturel, établit ses critères de sélection selon « la valeur universelle exceptionnelle du point de vue de l'histoire, de l'art, de la science [...] ou du point de vue esthétique, ethnologique ou anthropologique ». (UNESCO, 1972). L'idée clé de cette sélection du patrimoine

mondial réside dans sa capacité à générer une identité humaine commune et de glorifier les réalisations extraordinaires de l'humain. Or, il est certain que le patrimoine considéré dans la *Loi sur les biens culturels* du Québec ou celui déterminé par les localités qui se dotent de lois de conservation du patrimoine ne tiennent pas compte de l'idée qu'ils doivent toucher l'ensemble de l'humanité. Les patrimoines canadiens, québécois et locaux sont identifiés et conservés dans la mesure où ils interpellent des communautés d'échelles variées.

1.3 Les représentations sociales

Le concept de patrimoine chez les enseignantes et les enseignants est abordé sous l'angle des représentations sociales. Il s'inscrit dans les domaines de l'univers social et des sciences humaines et la notion de représentation s'applique très bien à ces domaines de connaissance. De nombreuses études ont été menées sous l'angle des représentations sociales¹ et on dénombre une multitude de champs de recherche où cette notion est utilisée. La théorie des représentations sociales a pour avantage de proposer un cadre conceptuel souple pouvant s'adapter à des problématiques variées liées à la communication ou aux pratiques sociales. Toutefois, il serait erroné de considérer la notion de représentation sociale comme un concept fourre-tout (Bertrand, 1993). Il y a lieu de définir ce qui est entendu par représentation dans la recherche et de fournir une base solide qui sert pour la méthode de cueillette des données et pour l'analyse des résultats.

L'angle défini par la psychologie sociale et les travaux de Moscovici sera retenu plutôt qu'une étude psychanalytique ou uniquement sociologique des représentations.

¹ On peut penser à celle de Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel (2002) sur les représentations de la dimension culturelle du curriculum chez les enseignants et à celle d'Audigier (1999) sur la représentation de la géographie dans l'enseignement primaire en France ou au travail de Laroui (2007) concernant les représentations de la culture chez les enseignants de français du Bas-St-Laurent.

La théorie des représentations collectives, d'abord élaborée par Durkheim, a été éclipsée des travaux de recherche pendant un demi-siècle. À partir des années 1960, les travaux de Moscovici réhabilitent le concept. Il entrevoit la notion non plus comme uniquement collective, mais comme une construction sociale et individuelle partageant l'inné et l'acquis (Moscovici cité par R Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). Présentée ainsi, la théorie des représentations devient une plaque tournante pour de nombreux chercheurs en sciences sociales (histoire, anthropologie, sociologie, etc.) qui, par l'entremise de leurs travaux, doivent tenir compte des phénomènes mentaux d'un groupe d'individus ou d'une collectivité plus étendue. (Jodelet, 1989). À mi-chemin entre les sciences psychologiques et les sciences sociales, la théorie des représentations sociales telle que Moscovici la présente possède des aspects transversaux et complexes qui sont à même de servir un champ élargi de recherches. Une autre caractéristique importante de la théorie des représentations sociales, en plus de sa transversalité et sa complexité, est, selon Jodelet (1989), sa vitalité qui en fait une façon d'aborder les phénomènes mentaux en sciences sociales en continuel renouvellement.

La notion de représentation sociale se réfère à « des univers d'opinions propres à une culture, une classe sociale ou un groupe et relatifs à des objets de l'environnement social » (Moscovici (1961) cité par Moliner et coll., 2002, p. 12). Les représentations sociales guident l'individu dans sa façon de nommer les objets et lui permettent de définir sa réalité quotidienne en interprétant et en prenant position sur ce qui l'entoure. Jodelet (1989) a élaboré une définition qui est reprise par bon nombre d'études contemporaines. Selon elle, la représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 53).

Alors que Jodelet (1989) aborde la représentation sociale par le biais du groupe, Moliner, et coll.(2002) préfèrent une définition qui s'applique d'abord à l'individu :

« une représentation sociale est une organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultat d'un ensemble de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou à ses groupes d'appartenance » (Roussiau et Bonardi cités dans Moliner et coll., p. 13). Cette dernière définition est celle qui convient le mieux dans l'étude des représentations du patrimoine d'enseignants du secondaire puisque la représentation est ici principalement étudiée au niveau de l'individu plutôt qu'au niveau du groupe social.

La représentation est traitée dans l'expression individuelle puisque l'objectif de la recherche n'est pas de produire une généralisation d'une situation, mais bien de comprendre localement certains mécanismes en lien avec le PFÉQ (2006, 2007). D'ailleurs, selon Moliner et coll. (2002), c'est au niveau de l'individu que les « représentations sont les plus accessibles, car c'est là qu'elles jouent pleinement leur rôle » (p. 25). Les discours individuels permettent de saisir les variabilités des représentations des enseignantes et des enseignants, mais on devrait aussi percevoir les convergences dans les discours puisque ces enseignants sont issus d'un groupe identifiable. Un échantillon plus grand permettrait de travailler au niveau d'un groupe social plus large. Éventuellement, on pourrait même utiliser les informations recueillies dans la recherche actuelle pour construire un questionnaire et interroger les enseignants dans une perspective quantitative. Audigier (1999) procède de semblable façon lorsqu'il cherche à connaître les représentations de la géographie d'enseignants du primaire. Par l'entremise d'entretiens semi-directifs, il obtient des formulations qui servent d'inspiration pour l'élaboration de questionnaires destinés à un échantillon beaucoup plus grand. Toutefois, les données recueillies par ces premiers entretiens auraient pu suffire à mener la recherche dans une visée uniquement qualitative.

Donc, même si les représentations sociales réfèrent à un groupe où les individus partagent des référents sociaux, elles sont d'abord des constructions individuelles de la part d'un sujet qui participe à un projet social (Bertrand, 1993). Pour arriver à élaborer une représentation, le sujet active ses structures cognitives, mais aussi toutes ses structures conceptuelles qui sont l'ensemble de ses croyances, opinions et postulats qu'il entretient à l'égard de l'univers (Bertrand, 1993; Moliner et coll., 2002). Aussi, la représentation peut être considérée comme « un savoir de sens commun » ou comme un « savoir naïf » qui se distingue de la connaissance scientifique (Bertrand, 1993; Jodelet, 1989).

Lors de l'élaboration de la représentation sociale, il y a production d'un savoir objectivé dans un processus où certaines connaissances et perceptions sont mises en relation avec des objets dont il est facile de se faire une image mentale (Moliner et coll., 2002). Souvent, le percept de l'individu se substitue au concept théorique propre à l'objet. Néanmoins, Jodelet (1989) insiste sur le fait que la représentation doit être vue comme une forme de savoir ou de connaissance d'un objet qui a été modélisé par le sujet.

Bien qu'elles n'aient pas été produites par des règles logico-déductives de type scientifique (Moliner et coll., 2002), l'impact des représentations sociales dans les communications est immense puisqu'en plus d'aider l'individu à interpréter le monde qui l'entoure, elles « interviennent dans la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales » (Jodelet, 1989, p. 53).

Jodelet (1989) affirme qu'il ne peut y avoir de représentations s'il n'y a pas d'objet. Dans le cadre de la présente recherche, le patrimoine devient l'objet. Moliner et coll. (2002) précisent que ce n'est pas la nature même de l'objet qui en fait un objet de

représentation, mais son statut social pour un groupe d'individus donné. L'objet doit être important pour les individus qui doivent percevoir un intérêt à le maîtriser. L'objet de la représentation qui peut être étudié est souvent un objet polymorphe et composite qui peut apparaître sous plusieurs formes.

Le patrimoine, correspondant à ces caractéristiques, devient donc un objet de représentation pour les enseignants d'univers social au secondaire. Parce qu'il est mentionné dans leurs contenus disciplinaires et qu'il se lie aux champs de l'univers social, les enseignantes et les enseignants qui s'occupent de ces matières ont besoin d'avoir une idée au sujet du patrimoine. Toutefois, puisque le concept est diffus dans le programme et peu élaboré au niveau conceptuel, l'idée que les enseignants s'en font provient de leurs connaissances certes, mais aussi beaucoup de perceptions et d'opinions qui n'ont pas toujours à voir avec un savoir scientifique.

Finalement, il est nécessaire de préciser que la représentation sociale s'expose toujours à travers le filtre des représentations du chercheur. Bertrand (1993) exprime bien la situation en affirmant qu'en tant que chercheuse, elle s'est construit « une compréhension personnelle » de son objet d'étude. Grize (1989) confirme les propos de Bertrand (1993) lorsqu'il soutient que « le chercheur a ses propres représentations sociales et que c'est à travers elles qu'il va comprendre ce qui lui est dit. Il est évidemment impossible de s'en débarrasser de sorte que la seule attitude raisonnable est d'en prendre suffisamment conscience pour les expliciter. Cela revient à dire qu'il faut formuler le modèle théorique qui servira de cadre interprétatif ». (p.181). Le cadre théorique, bien que tributaire des représentations du chercheur, explicite donc formellement les références qui sont utilisées à propos du patrimoine.

Toutefois, cette contrainte fournira aussi un élément de réflexion supplémentaire. Parce que la chercheuse possède sa représentation du patrimoine, elle pourra aussi discuter des résultats obtenus en regard avec ses préconceptions. Nous retrouverons

donc, dans le chapitre d'analyse, des sections concernant la discussion des représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants d'univers social au secondaire et celles de la chercheuse, elle-même enseignante en univers social.

1.4 Représentations sociales et discours

On peut atteindre les représentations sociales de façon relativement simple. On pourrait identifier des représentations par l'analyse des images médiatiques, la compilation des messages écrits entre les membres d'un groupe ou l'observation des conduites ou des agencements matériels d'un lieu. Jodelet (1989) et Moliner et coll. (2002) affirment que la représentation peut être portée de diverses manières, mais que la plus accessible pour étudier la représentation chez les individus demeure le discours. Par la nature de l'objet qui nous intéresse, le patrimoine, il sera possible d'identifier les représentations de quelques membres d'un groupe par l'entremise de leur expression orale dans le cadre de discussions orientées. De même, le Programme de formation de l'école québécoise, par ses façons d'identifier les contenus et de décrire ses attentes, offre par son discours ses représentations de certaines réalités, dont le patrimoine.

Le discours est un concept qu'on peut définir comme « une unité linguistique constituée d'une succession de phrases » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 185). Cette unité linguistique est organisée selon plusieurs règles qui caractérisent les genres et elle est régie par des normes établies par le comportement social. Charaudeau et Maingueneau (2002) précisent qu'il ne doit pas exister de confusion entre le discours, qui est interactif, et l'interaction orale : « toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive, elle est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres locuteurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation

à laquelle s'adresse le locuteur et par rapport à laquelle il construit son propre discours » (p. 188). Par conséquent, il est possible d'affirmer que le programme d'études, même s'il est écrit sous forme de communication gouvernementale, est un discours. Il sous-entend une interaction entre les instances ministérielles qui énoncent leurs exigences, leurs objectifs et leurs intentions aux différents acteurs du milieu de l'éducation, particulièrement aux enseignants.

Charaudeau et Maingueneau (2002), lorsqu'ils définissent le discours, affirment qu'il n'a de sens que s'il est contextualisé. Ce sera le discours lui-même qui produira son contexte et qui pourra le modifier alors même qu'il se produit. De plus, le discours n'existe pas en vase clos et « il ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours à travers lequel il doit se frayer un chemin » (p. 189). On doit donc considérer le discours toujours en lien avec d'autres discours qui lui ressemblent et qui, par le genre ou par le thème, sont apparentés. Le PFÉQ et les entrevues menées chez les enseignantes et les enseignants se présentent sous forme de discours dans lesquels il est pareillement possible de repérer les représentations sociales qui se dévoilent sous forme de discours sociaux. Par conséquent, on ne note pas de réelle différence entre le discours écrit du programme et le discours oral fourni par les enseignantes et les enseignants puisque tous deux correspondent à une forme de discours. De plus, ces deux discours pris en compte dans cette recherche portent sur un même objet : le patrimoine. Ils peuvent donc représenter différentes expressions d'un discours plus large sur cet objet qu'ils ont en commun.

1.5 Le programme d'études

Le Programme de formation de l'école québécoise de premier cycle (MELS, 2006) et de deuxième cycle (MELS, 2007), par son discours contextualisé, propose nécessairement une vision de la culture et du patrimoine. Cette façon d'aborder le

patrimoine se déduira des contenus disciplinaires, mais aussi de la façon dont la culture et l'approche culturelle de l'enseignement sont présentées par le MELS.

Un programme d'études est « un ensemble cohérent d'objectifs et d'activités pédagogiques qui constitue les objets d'enseignement-apprentissage nécessaires pour atteindre les buts et finalités d'une éducation générale et spécifique » (Legendre, 2005, p. 1092). Le PFÉQ en enseignement secondaire premier cycle est effectif dans les écoles du Québec depuis septembre 2006, alors que celui du primaire est implanté depuis 2001. Le dernier cycle du secondaire a été complété par l'introduction des nouveaux curriculums en cinquième secondaire en septembre 2009. Le programme est obligatoire dans toutes les écoles et il sert à unifier l'action collective des enseignants dans le but d'atteindre des standards communs et généraux. (Tardif et Lessard, 1999). Il entraîne l'homogénéisation des pratiques et il sert à l'évaluation cohérente des apprentissages des élèves.

Pourtant, les programmes scolaires ne sont pas neutres. « Ils correspondent à un découpage analytique et idéologique des savoirs scolaires, qui tend à privilégier certaines matières tout en imposant à la connaissance des divisions souvent artificielles, purement scolaires » (Tardif et Lessard, 1999, p. 229). Ils répondent à des finalités qui identifient les valeurs présentes dans la société actuelle. Le Vasseur (2002) illustre bien la partialité idéologique des programmes d'études lorsqu'il critique l'orientation utilitariste prise par l'approche par compétence. Selon lui, l'idéologie présente actuellement dans le PFÉQ est orientée par les diktats du monde capitaliste et par les attentes de la société de production. Les savoirs disciplinaires ne seraient plus présents dans les programmes dans le but de comprendre le monde, de le transformer selon un idéal ou de développer un sens critique. Le Vasseur (2002) affirme que l'école, par l'entremise des orientations prises par son programme de formation, se présente « comme un sous-ensemble du système social et

économique » et que les futurs citoyens que sont les élèves sont formés en vue « d'adhérer au credo de la mondialisation ».

D'ailleurs, le programme actuel ne camoufle pas sa volonté de correspondre aux exigences de la société puisqu'il vise à former « des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés et des travailleurs compétents » (MELS, 2006, p. 4) qui seront capables de démontrer de l'autonomie dans un monde où la résolution de problèmes courants « nécessite des expertises poussées, diversifiées et complémentaires » (*Ibid.*). Prenant appui sur le socioconstructivisme, le PFÉQ encourage chez l'élève le développement de compétences qui lui permettront d'être prêt à vivre dans un monde en changement.

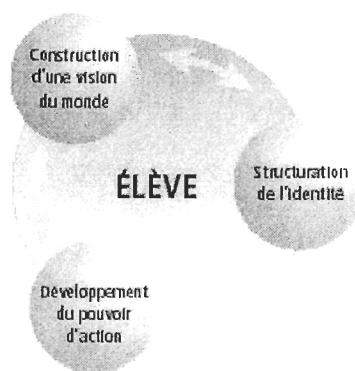
Par conséquent, le PFÉQ peut être considéré comme un discours global sur la société puisqu'il propose une vision de la fonction de l'institution scolaire, du type de formation qui doit y être dispensé et donc du modèle implicite d'individu que cette formation doit produire. Le discours sur le patrimoine s'inscrit dans un discours plus large sur la société et sur le rôle que l'école doit y jouer. La vision véhiculée par le programme transparaît donc dans la forme, l'élaboration des idées présentées et le choix des mots.

Instruire dans un monde du savoir, socialiser dans un monde pluraliste et qualifier dans un monde en changement constituent les trois missions que s'est donnée l'école québécoise. Selon le PFÉQ, le savoir est « le moteur des entreprises humaines, tant techniques que sociales » et l'école est responsable de transmettre les acquis collectifs. Puisque le monde du savoir semble aujourd'hui illimité, l'école doit instruire aux connaissances les plus utiles et favoriser l'acquisition, chez l'élève, de compétences qui permettront la réalisation des tâches qui se présenteront à lui. En second lieu, l'école doit favoriser un « sentiment d'appartenance à la collectivité ». De cette façon, la mobilité géographique et professionnelle qui sera vécue

ultérieurement par les élèves, devenus des travailleurs, sera facilitée par l'ouverture aux autres et aux différences. Finalement, l'école doit contribuer à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'épanouissement des personnes. Pour favoriser son insertion dans la société du savoir, l'élève doit avoir acquis « les moyens nécessaires pour prendre sa place au travail, dans la famille et dans la vie collective ». Le PFÉQ vise ainsi à favoriser l'acquisition de savoirs de base, mais aussi à promouvoir l'acquisition d'aptitudes à apprendre tout au long de la vie.

Pour arriver à répondre aux missions de l'école québécoise, le programme d'études est doté de visées de formation qui servent d'infrastructure à la formation de l'élève (voir la figure 1.1). Les visées de formation « fournissent une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives et donnent à penser que l'école ne fait pas qu'outiller l'élève, mais qu'elle lui permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir » (MELS, 2006, p. 6).

Figure 1.1 : Les visées de formation



Tiré de : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle*. Québec. p. 6

Pour que l'élève arrive à se *construire une vision du monde*, le PFÉQ favorise l'utilisation de savoirs disciplinaires de base qui seront reliés à la réalité des jeunes. On préconise la transmission de connaissances et de sources culturelles variées pour arriver à générer, chez l'élève, une distance critique face à ses actions, valeurs et opinions. Le programme de deuxième cycle du secondaire (MELS, 2007) décrit cette visée de formation comme étant l'apprentissage à « poser un regard fondé et lucide sur un univers matériel dont il faut saisir la dynamique et un univers humain dont il faut connaître les idées, l'histoire, la culture et les valeurs » (p. 7). Le concept de culture joue ici un rôle central et est défini comme étant « une ouverture et un rapport dynamique au patrimoine collectif ». Toutefois, cette définition reste très générale et le concept de culture demeure vague et imprécis.

La *structuration de l'identité*, surtout à l'adolescence, se réalisera grâce « au contact de l'élève avec la diversité ethnique et culturelle qui l'amènera à reconnaître son appartenance à une collectivité et à prendre sa place parmi les autres dans le respect des différences » (MELS, 2006. p. 6). La langue et la culture seront, encore cette fois, des véhicules importants pour amener l'élève à définir son identité d'individu inclus dans une culture francophone. La littérature, les médias, les chansons, la poésie, le théâtre et le cinéma constituent, au Québec, des « points d'ancrage » de cette culture (MELS, 2007). De plus, l'élève doit comprendre qu'il est issu d'une culture d'appartenance, mais aussi, que la société à laquelle il appartient relève d'un héritage culturel de l'humanité. Seulement, le programme ne prend pas position pour l'une ou l'autre de ces cultures en particulier et il n'explicite pas de quoi se constitue concrètement la culture de référence. Il n'est pas mentionné de quoi se compose l'héritage culturel humain. De même, on ne sait pas réellement quelle est la culture d'appartenance de l'élève. Ainsi, il n'est pas précisé si différents élèves (immigrants ou habitants de souche, favorisés ou défavorisés, issus d'un milieu rural ou urbain) ont une culture d'appartenance commune en lien avec la société québécoise ou s'ils

doivent développer leur sentiment d'appartenance par rapport à la communauté qui les entoure.

Finalement, le programme vise le *développement du pouvoir d'action* par l'acquisition de compétences qui sont un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MELS, 2006, p. 7). Cette dernière visée de formation place bien en évidence l'orientation socioconstructiviste qui anime le PFÉQ. Délaissant la simple transmission des connaissances par l'enseignant, on désire, dorénavant, que l'élève soit le bâtisseur de son savoir et qu'il joue un rôle déterminant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Dans ce nouveau contexte d'apprentissage, les connaissances « sont des ressources essentielles qui permettent d'agir adéquatement dans une situation complexe » alors que le savoir-agir propre à la compétence « suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles des notions et des habiletés en cause ». (p. 9). Ce changement introduit par le renouveau pédagogique représente une révolution paradigmatique (Gohier, 2002) puisqu'on inverse les couples centraux de l'éducation. Ce sont dorénavant l'apprentissage et la construction des savoirs qui dominent l'enseignement et les transmissions des connaissances. On valorise l'acquisition de savoir-faire plutôt que de savoirs généraux.

Le programme précise que le développement des compétences est un processus long et itératif où de multiples interventions doivent être prévues. Le temps scolaire étant limité, il est nécessaire de sélectionner un certain nombre de compétences à acquérir et « à ne cibler que les connaissances essentielles afin qu'il soit possible de faire progresser les élèves dans le développement des unes et la construction des autres » (MELS, 2006, p. 10). Il ne faut pas perdre de vue que l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés visent à faciliter l'adaptation de l'élève à son environnement changeant. Le PFÉQ du deuxième cycle du secondaire (MELS, 2007) insiste particulièrement sur l'importance des connaissances, qui sont « des ressources

essentielles pour agir adéquatement dans une situation complexe » (p. 13). Le niveau de compétence de l'élève sera accru grâce à la quantité et à la qualité des connaissances qu'il possède.

Aussi, dans ce contexte où les connaissances doivent être reliées aux compétences et où l'élève devient le premier responsable de ses apprentissages, le rôle de l'enseignant est appelé à dévier de sa trajectoire traditionnelle. Depuis l'implantation des nouveaux programmes, l'enseignant est devenu un accompagnateur plutôt qu'un transmetteur de connaissances. En effet, les compétences ne s'enseignent pas, « ce sont les élèves qui les développent » (MELS, 2007, p. 19). Selon le PFÉQ, le rôle de l'enseignant accompagnateur est plus complexe puisqu'il doit amener l'élève à lier ensemble des connaissances antérieures, des connaissances nouvelles et le monde qui l'entoure dans le but d'être compétent. L'enseignant doit suggérer des manières de faire, offrir des ressources, amener à la découverte de nouvelles méthodes et permettre à l'élève de réinvestir ses apprentissages dans de nouveaux contextes (MELS, 2007).

Évidemment, l'enseignant reste un expert dans sa discipline et il maîtrise les connaissances propres à son champ d'enseignement. On ajoute à ce rôle central la capacité d'être un « expert de l'apprentissage », ce qui lui donnera des outils pour permettre à l'élève de s'exercer dans des situations de résolution de problèmes ou dans des projets qui augmenteront son niveau de compétence. De plus, l'enseignant « s'appuie sur une large culture disciplinaire et, en conformité avec le programme de formation, il s'efforce de relier les questions inhérentes à sa matière aux grands enjeux contemporains et d'établir des ponts avec les autres disciplines» (MELS, 2007, p. 19).

En mentionnant ce dernier type de culture, la culture disciplinaire, le PFÉQ apporte une troisième forme de culture possible à transmettre à l'élève. En plus d'une culture

d'appartenance et d'une culture issue de l'héritage de l'humanité, l'élève et l'enseignant se retrouvent confrontés à une forme de culture qui est issue cette fois des contenus disciplinaires.

1.6 Le domaine de l'univers social

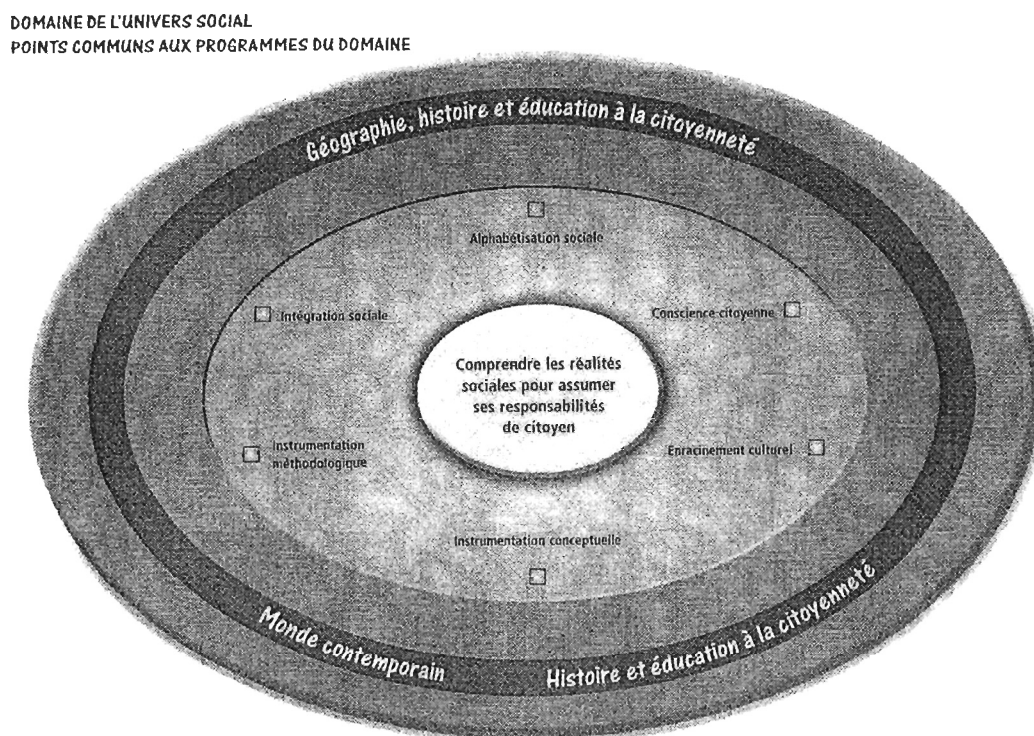
Avec l'avènement du PFÉQ (2006), on ne parle plus de l'enseignement des sciences humaines au secondaire. Il est dorénavant question du grand domaine d'apprentissage de l'univers social (voir figure 1.2). Ce changement important témoigne qu'au-delà des contenus disciplinaires de l'histoire et de la géographie, ce sont les interrelations entre ces contenus et l'acquisition des compétences qui sont privilégiées (Laurin, 1998). De plus, en envisageant l'histoire et la géographie comme un tout inclus dans l'univers social, on permet à l'élève de comprendre le territoire, ses enjeux et son organisation tout en portant un regard sur les traces que les sociétés humaines y ont laissées. De même, on s'attend à ce que l'élève manipule « des concepts, qui, par leur complémentarité, s'avèrent précieux dans le décodage des réalités sociales » (PFÉQ, 2006, p. 65).

Pendant les deux premières années du secondaire, l'élève parcourt les programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* et de *Géographie* de premier cycle. Les apprentissages s'échelonnant sur deux années, ce n'est qu'en deuxième secondaire que les deux volets du programme d'univers social de premier cycle auront été vus par l'élève. C'est aussi à ce moment qu'on sanctionnera ou non sa réussite.

Au deuxième cycle, les programmes ne durent qu'une année scolaire. L'élève aura un cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* en troisième et en quatrième secondaire. En cinquième secondaire, aussi nommée troisième année du deuxième cycle, le cours *Monde contemporain* remplace l'éducation économique. Ce dernier

programme sera peu traité puisqu'il n'est entré en vigueur dans les écoles secondaires qu'en septembre 2009. Nous concentrerons donc nos propos sur l'histoire et la géographie de premier et de deuxième cycle (voir tableau 1.1).

Figure 1.2 Points en communs des programmes du domaine de l'univers social au secondaire



Tiré de : : ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle*. Québec. p. 10

Selon le PFÉQ, « l'univers social est constitué de l'ensemble des réalités associées aux sociétés humaines et des représentations que les êtres humains s'en construisent » (MELS, 2006, p. 64). Alors que la géographie touche l'aspect spatial en étudiant les collectivités dans leurs rapports aux territoires, l'histoire aborde, selon une perspective temporelle, les processus liés aux changements et permet, par l'entremise de l'étude du passé, une meilleure compréhension du présent. On rejoint ici l'idée de Laurin (1998) qui affirme que les disciplines qui composent l'univers social au

secondaire sont présentes au cursus puisqu'elles permettent de comprendre et d'interpréter « des actions humaines dans le temps et dans l'espace. Elles sont des entreprises de compréhension rationnelle du sujet humain et de son rapport au monde » (p. 14)

Par l'entremise de l'histoire et de la géographie, le PFÉQ vise à ce que l'élève ait la possibilité de « saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes » (MELS, p. 64). L'élève pourra également avoir l'occasion de se rendre compte de la complexité des réalités humaines. On s'attend qu'au contact de ces disciplines, l'élève ait l'opportunité d'enrichir sa culture et de « s'initier à l'héritage culturel de communautés faisant partie de la pluralité culturelle » (p. 64). Pour devenir un citoyen actif et informé, le programme privilégie la communication d'un « référentiel de connaissances partagées par une collectivité ». Finalement, par l'intermédiaire des concepts et de la méthodologie propres aux sciences humaines, l'élève aura la possibilité d'accroître sa formation intellectuelle. D'ailleurs, on vise, grâce à l'acquisition des compétences du domaine de l'univers social, à ce que l'élève soit capable, tout au long de sa vie, de s'adapter aux situations nouvelles et de comprendre le monde en perpétuel changement qui l'entoure.

Les programmes qui composent l'univers social permettent à l'élève d'entrer en contact avec la culture première (Dumont, 1968). Il doit pouvoir comprendre la société en acquérant des repères et des clés qui lui permettront de déchiffrer l'organisation de cette société et d'y participer pleinement. De même, par la construction et la consolidation de la conscience citoyenne, on vise à faire entrer l'élève dans la culture seconde (Dumont, 1968) en l'incitant à poser un regard sur le monde en introduisant une distance critique et une réflexion.

Tableau 1.1 : Compétences disciplinaires des programmes d'univers social au secondaire

Compétences disciplinaires des programmes composant l'univers social			
Cycles	Géographie	Histoire	Monde contemporain
1 ^{er}	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lire l'organisation d'un territoire ▪ Interpréter un enjeu territorial ▪ Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interroger les réalités sociales dans une perspective historique ▪ Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ▪ Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire 	
2 ^e		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interroger les réalités sociales dans une perspective historique ▪ Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ▪ Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpréter un problème du monde contemporain ▪ Prendre position sur un enjeu du monde contemporain

Tiré de : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec et de Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec.

Toutefois, un constat s'impose. Encore une fois, le PFÉQ ne précise pas à quelle collectivité l'élève appartient. De même, les communautés faisant partie de la pluralité culturelle ne sont pas identifiées ou suggérées. Aussi, l'uniformité de ce qui sera enseigné dans les classes d'univers social à travers le Québec n'est pas assurée puisque les enseignants doivent déterminer eux-mêmes la collectivité qui servira de référence. Or, rien ne garantit que les enseignantes et les enseignants issus eux-mêmes de collectivités variées aient les mêmes représentations de ce qu'est une collectivité de référence entre le village, la ville, la région, le groupe ethnique, la province ou même le pays.

Le PFÉQ est conséquent entre ses grands principes organisant le programme et le contenu disciplinaire de l'univers social : il conserve un flou, une imprécision, au

sujet de la culture d'appartenance, la culture commune à tous et la culture humaine en général. Laissant l'enseignant guider l'élève dans son cheminement, on peut présager que la culture d'appartenance et les positions idéologiques de ce dernier joueront un rôle dans les orientations qu'il donnera à ses contenus. L'enseignant, guide et conseiller, devra lui-même prendre des décisions quant au contenu culturel qu'il valorisera en classe puisque le programme ne le fait pas. La culture québécoise, clairement identifiée et mise de l'avant, est incontournable. Toutefois, comme le PFÉQ le précise, avec la multiplication des lieux de savoirs et des sources d'informations, il n'est pas certain que tous les élèves chemineront en voyant les mêmes aspects de cette culture qui est de plus en plus diversifiée.

CHAPITRE 2

LA PROBLÉMATIQUE

2.1 Enseigner dans une perspective culturelle

Ainsi, en corrélation avec les prescriptions du programme d'enseignement, l'enseignant accompagnateur doit, en plus de guider l'élève adéquatement dans son cheminement d'apprenant, inclure une dimension culturelle à son enseignement. La culture, concept abondamment cité tant dans le programme de premier que dans celui de deuxième cycle, devrait être une préoccupation permanente dans un enseignement que le MELS désire culturel. Dans le programme de formation de premier cycle (MELS, 2006), on affirme qu' « enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et à lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite » (MELS, 2006, p. 7). La culture y est décrite comme étant une réalité vivante à laquelle l'élève doit participer en utilisant sa propre culture et en s'ouvrant à « d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine » tout en développant sa créativité.

Toutefois, la prolifération et l'accessibilité illimitée aux productions culturelles amènent le PFÉQ à valoriser d'abord la culture immédiate de l'élève qui lui permettra de « se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu immédiat et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale » (MELS, 2007, p. 8). En plus de cela, il est nécessaire que tous les élèves accèdent à une culture élargie qui puise dans le « fruit de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux

scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face ». (MELS 2006, p. 7)

C'est par les grands domaines d'apprentissage présents dans le programme que l'élève aura accès à la culture. Par l'entremise des langues, des arts, du développement personnel, de l'univers social et de la mathématique, science et technologie, l'élève pourra entrer en contact avec « des connaissances et des pratiques formant le noyau de la culture » (Sorin et coll., 2008, p. 278).

Pour leur part, les domaines généraux de formation offrent aussi une façon d'entrer en contact avec la culture, mais d'une façon plus diffuse et combinée. Alors que les disciplines offrent un angle d'approche plus analytique, les domaines généraux voient les contenus dans une perspective globale et intégratrice (MELS, 2007). Ils rassemblent « les grandes problématiques contemporaines auxquelles les jeunes seront confrontés, individuellement ou collectivement, dans différentes sphères de leur vie » (MELS, 2007, chapitre 2, p. 1). Ici, on précise la demande puisqu'on parle de placer l'élève en contact avec la culture vivante à laquelle il participe déjà activement plutôt qu'uniquement avec une forme de culture dite « patrimoniale » héritée du passé. Sans être en contradiction avec les précédentes demandes du PFÉQ concernant la culture patrimoniale, les domaines généraux de formation amènent une information supplémentaire édictant la culture vivante comme prioritaire sur la culture héritée du passé.

Les domaines généraux de formation sont présents dans le programme dans le but de rappeler que les apprentissages sont faits en fonction de la réalité qui attend les élèves et font en sorte de les préparer encore plus adéquatement à la vie. On vise donc l'acquisition d'une culture qui touche les codes, les normes et les façons de vivre de la société actuelle. Au nombre de cinq (santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et

citoyenneté), ils sont définis puis détaillés sous forme d'axes de développement que l'élève abordera par l'entremise des disciplines scolaires (MELS, 2007). Le descriptif qui en est fait identifie quelles disciplines nourriront adéquatement les réflexions de l'élève et sa démarche développementale qu'encouragent les domaines généraux de formation.

Mentionnons que le souci de conservation du patrimoine est clairement identifié comme un axe de développement du domaine *Environnement et consommation*. Ce domaine vise à ce que l'élève puisse « appréhender le rapport de l'homme à l'univers dans une perspective de développement durable » (MELS, 2007, chapitre 2 p. 9). Les notions d'esthétisme, d'architecture, d'aménagement du territoire, de protection du patrimoine et de tous les rapports de l'homme avec son propre écosystème, naturel ou construit, représentent les contenus liés à la connaissance de l'environnement.

Toutefois, bien que présente dans les visées de formation de l'école québécoise et malgré le souci d'un enseignement inscrit dans une perspective culturelle, la culture n'est pas considérée comme une finalité en soi par le PFÉQ. Elle n'est présente que pour soutenir l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales. Selon Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel (2002), on s'intéresse à la dimension culturelle plutôt qu'à la culture elle-même dans un objectif d'instruction. On suggère que la culture, comme la langue, ait un rôle à jouer dans la formation de la personne et on identifie la culture francophone du Québec comme un ancrage à l'identité personnelle et sociale que l'élève se construit. On désire que l'élève comprenne le monde, qu'il puisse « exploiter » des repères culturels et qu'il s'inscrive activement dans la culture actuelle. Cependant, la culture est abordée comme un grand sujet à inclure dans toutes les disciplines d'enseignement plutôt que comme un véritable contenu notionnel. Le concept, bien que défini comme « une ouverture et un rapport dynamique au patrimoine collectif » (MELS, 2007, p. 8) n'est jamais détaillé ou

élaboré pour en faire une somme, même partielle, de connaissances qui pourraient être utilisées par l'ensemble des disciplines.

D'autre part, Gohier (2002) affirme qu'au primaire, la mise en valeur de la culture, bien qu'affirmée dans le programme de formation (MELS, 2001), ne s'est pas faite. Dans le contexte où les savoir-agir sont privilégiés, « la culture, en tant que somme des savoirs et des œuvres de l'humanité devient instrumentale dans une vision plus pragmatique des finalités de l'éducation, tournées vers l'action et l'efficacité » (Gohier, 2002, p. 222). LeVasseur (2002) tend vers la même analyse en affirmant que les savoirs sont communiqués en vue d'une action concrète et que la culture ne peut, dans les programmes actuels, amener un savoir-agir efficace dans les contextes socio-économiques qui sont aujourd'hui valorisés. Il donne l'exemple du français au secondaire où il est jugé plus adéquat d'enseigner une langue utilitaire plutôt qu'une langue axée sur la communication de savoirs classiques liés à la littérature.

2.2 L'enseignant, passeur culturel

Ces constats amènent à questionner sur rôle attendu de la part de l'enseignant accompagnateur qui doit incorporer la culture dans ses pratiques pédagogiques. Bien que la réalité du rehaussement culturel soit critiquée (Gohier 2001; LeVasseur 2002; Saint-Jacques et coll., 2002), les enseignants doivent se positionner et arriver à décoder les attentes du MELS afin d'appréhender les connaissances avec une approche culturelle.

Posséder une approche culturelle de l'enseignement signifie, selon Sorin, et coll. (2007) qu'on doit se « préoccuper d'une appropriation personnelle et significative des savoirs par l'élève, situer les savoirs dans le contexte historique, social et culturel de leur élaboration tout en instaurant des liens avec la culture première de l'élève –

avec la diversité, voire la disparité que l'on connaît, tant du point de vue du profil culturel des jeunes que de la profusion des lieux de savoir et de la puissance des technologies de communication – provoquer 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 » (p. 278).

Bien que les répercussions de l'approche culturelle en enseignement concernent d'abord les apprentissages des élèves, les enseignants sont touchés de manière « complexe et profonde » puisqu'ils « doivent s'inscrire dans un rapport vivant à la culture et [procéder] à un réinvestissement historique, social et culturel des savoirs scolaires » (*ibid.*, p. 278). En effet, l'enseignant se voit octroyer une tâche de passeur culturel, d'animateur qui pourra faire le lien entre la culture première des élèves et « un héritage de culture aussi bien personnelle que nationale et mondiale » (Laroui, 2007, p. 374).

Seulement, une fois ce rôle identifié, le PFÉQ donne bien peu d'indications concernant les pratiques enseignantes attendues du passeur culturel (Laroui, 2007). Les contenus disciplinaires eux-mêmes restent imprécis à propos de la culture et des savoirs s'y rattachant qui doivent être réellement enseignés. « Des repères culturels sont parfois mentionnés, toujours brièvement, très schématiquement esquissés, et supposent une définition polysémique implicite de la culture embrassant toutes les acceptions du terme, sans qu'aucune distinction explicite ne soit formulée » (Gohier, 2002, p. 226). Parce que la culture est un concept extensif et interprétable selon qu'on fait référence au patrimoine ou aux coutumes d'un groupe social, le programme d'études a éclipsé tout sens fondamental. La culture est reléguée au rang de suggestion.

De cette façon, les enseignants, médiateurs entre la culture de l'élève et l'héritage patrimonial de la collectivité, procèdent de leurs propres initiatives et de leurs choix

personnels pour répondre aux ambitions du PFÉQ d'ancrer la culture dans tous les domaines de connaissances présents à l'école. Laroui (2007) affirme à juste titre que cette responsabilité nouvelle clairement octroyée aux enseignants permet une « reconnaissance et une valorisation du rôle et de la tâche des enseignants reconnus ainsi comme pédagogues cultivés » (p.374). Néanmoins, elle arrive aussi à la conclusion que les choix culturels des enseignants et l'intégration de la dimension culturelle par les enseignants reposent sur un « processus interprétatif de choix subjectifs » et que l'initiative et l'interprétation de ces derniers se révèlent « souvent aléatoires » (p. 377).

Cette façon hasardeuse de procéder et cette liberté de choix pour les enseignants peuvent malheureusement mener à des dérives importantes ou à un renoncement du rôle de passeur culturel. Zakhartchouk (1999) argumente sur le fait que tout élément culturel ne se vaut pas. « *La culture existe et ne se réduit pas au « culturel »*. Elle ne doit pas être noyée dans un magma où tout se brouille et se confond » (p. 51). Il est donc important que l'enseignant soit lui-même plongé dans une culture « qui vaut la peine » et dont le temps a prouvé la valeur pour être en mesure d'amener l'élève à aller plus loin.

Forquin (1989), pour tenter de donner une orientation aux contenus à valoriser par la transmission culturelle en milieu scolaire, indique que « l'idée de permanence et l'idée d'une valeur ou d'une excellence » doivent être prises en compte. Lorsqu'on offre un contenu culturel aux élèves, il est nécessaire que ses composantes soient jugées « relativement ou intrinsèquement souhaitables ». L'enseignant passeur culturel devrait donc orienter ses choix en ayant en tête que tout élément culturel n'est pas égal et interchangeable parce que considéré comme *culturel* : « certains aspects de la culture sont reconnus comme pouvant et devant donner lieu à une transmission délibérée et plus ou moins institutionnalisée, alors que d'autres font seulement l'objet d'apprentissages informels, voire occultes et que d'autres enfin ne

survivent pas au vieillissement des générations et échouent à s'inscrire dans la durée » (p. 9).

2.3 Types de rapport à la culture et au patrimoine

Comment arriver alors à comprendre la façon dont s'effectue l'intégration de l'approche culturelle en enseignement chez les enseignantes et les enseignants ? Sous quelles représentations et selon quelles bases les enseignants font-ils leurs choix d'activités pédagogiques ? Sans aucun doute, les représentations que les enseignants ont des concepts liés à la culture orientent leurs choix. Puisque le programme laisse l'initiative aux enseignants, Simard et coll. (2007) affirment que, pour comprendre l'approche culturelle vécue par les enseignants, il est nécessaire d'analyser le rapport qu'ils nourrissent avec la culture, c'est-à-dire de connaître les relations que l'enseignant entretient avec les acteurs, les savoirs, les pratiques et les objets culturels. Ils arrivent à la conclusion que l'approche culturelle en enseignement se forge « en amont » de la classe et qu'avant de s'illustrer par des activités pédagogiques en classe, elle « s'incarne dans le rapport de l'individu avec la culture – plan individuel –, mais aussi dans le rapport de l'enseignant avec la culture de l'élève » (p. 300).

Cette idée rejoint les objectifs de la présente recherche qui sont de connaître, par l'entremise des représentations sociales, les liens que font les enseignantes et les enseignants entre la culture, le patrimoine et l'enseignement, en plus de chercher à identifier les corrélations possibles entre les représentations du patrimoine présentes dans le PFÉQ et celles des enseignants. En effet, en voulant connaître les représentations du patrimoine des enseignants, la recherche se situe en amont de l'approche culturelle adoptée par les enseignants et cherche à connaître des éléments qui influencent leurs choix pédagogiques et leurs raccords avec le programme.

À la suite de leur enquête, Simard et coll. (2007) identifient quatre types de rapport à la culture présents chez de futurs enseignants. Puisque nous avons affirmé que le patrimoine est à l'origine de toute culture, nous pensons que des enseignantes et des enseignants qui pratiquent actuellement dans les écoles du Québec se classent selon des types de rapport semblables quant à leurs représentations du patrimoine. De plus, à la lumière de l'analyse des données obtenues, il est à prévoir que des rapports supplémentaires apparaissent.

D'abord, un enseignant possédant des représentations de type scolaire, identifiera des éléments issus du contenu notionnel du programme sans chercher à les investir d'une dynamique propre à faire un lien entre la culture héritée du passé et celle de l'élève contemporain. L'enseignant se voit comme le dépositaire des connaissances culturelles et possède la tâche de les transmettre aux élèves. Il définit bien la notion de patrimoine de type classique et immuable, liée aux grandes œuvres de l'humanité. Selon cette vision, la communication du patrimoine aux élèves a pour fonction de donner « une culture », sans finalité autre qu'une formation générale classique. Dans ce cas, les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants se rapprochent du concept de culture au sens philosophique (Tardif et Mujawamariya, 2002).

Pour notre part et à la lumière des nouveaux programmes d'enseignement, nous pensons que ce genre de représentation de la culture et du patrimoine devrait se scinder en deux. D'une part, les représentations de type scolaire réfèrent au contenu notionnel des programmes s'éloignant ainsi de la culture classique pour privilégier un type de culture plus proche de l'élève. À l'opposé, on peut retrouver des représentations de type classique, c'est-à-dire privilégiant les références aux grandes œuvres de l'humanité et à une culture qui est bonne en soi.

On pourra classer dans le type instrumentaliste les représentations du patrimoine d'enseignants qui font appel aux concepts de formation du citoyen et du travailleur efficace. Le patrimoine est alors considéré comme un contenu pour l'atteinte des compétences du programme dans le but de former un élève complet. C'est un outil, parmi d'autres, pour arriver à former un élève citoyen. Le patrimoine et la culture permettent « l'action efficace » (Simard et coll., 2007, p. 295).

En troisième lieu, à l'instar de Simard et coll. (2007) qui l'ont noté lors de leur enquête sur le rapport à la culture, il est possible que certains enseignants ne possèdent qu'une vague ébauche de représentation du patrimoine. En effet, Moliner et coll. (2002) précisent que pour qu'il y ait une représentation d'un objet ou d'un concept, l'individu doit percevoir un intérêt qui génère la nécessité de se forger une représentation. Or, le patrimoine n'est pas une notion clairement explicitée dans le PFÉQ. On retrouve seulement une définition formelle de type scolaire au sein même du programme de géographie de premier cycle (MELS, 2006). Autrement, le concept est laissé à l'interprétation des enseignantes et des enseignants qui n'ont pas à le solliciter spécifiquement au cours de leur enseignement quotidien. Simard et coll. (2007) nomment ce type de rapport de désimpliqué. Nous pourrions aussi utiliser le terme désintéressé pour qualifier cette absence de représentation ou des formes de représentations inachevées que des enseignants ont du patrimoine.

Il est permis de penser que des enseignantes et des enseignants ont réellement développé un intérêt face au patrimoine au-delà de son rôle scolaire ou instrumentaliste. Le patrimoine est alors considéré comme un objet (ou sujet) servant à faire un lien réflexif entre l'individu et le monde qui l'entoure et à développer son identité. Dans ce cas, le patrimoine, clairement associé à la culture, sera reconnu pour ce qu'il est : « une réserve dynamique qui, dans un processus d'échange, contribue à définir et à caractériser une culture actuelle » (Martin, 1990, p. 1). Simard et coll. (2007) identifient ce type de rapport d'intégratif-évolutif, c'est-à-dire

que l'enseignant tient compte de la culture de l'élève pour l'amener à se construire une vision du monde. Le patrimoine est alors représenté dans ses formes matérielles et immatérielles et se verra confier un rôle actif et contemporain dépassant la simple formation du citoyen.

Finalement, nous pouvons suggérer un dernier type de relation au patrimoine qui pourra apparaître par l'entremise des représentations des enseignantes et des enseignants. Nous qualifions de type engagé des représentations du patrimoine faisant appel aux notions de préservation, de sauvegarde et de conservation du patrimoine commun de l'humanité. Même dans un contexte scolaire, il est possible que des enseignantes et des enseignants aient des représentations du patrimoine liées à un souci de pérennité des œuvres humaines plutôt qu'à un intérêt pédagogique. Ces représentations feront référence à ce qui menace le patrimoine et à l'intérêt de sa conservation plutôt qu'à l'importance de partager l'héritage du passé pour permettre aux générations actuelles de se forger une identité propre.

Cette typologie pourra servir d'assise à l'interprétation des résultats en fournissant un code de référence. Ce cadre interprétatif, appliqué aux objectifs de recherche, pourra être dépassé au besoin.

2.4 Objectifs de recherche

La recherche entreprise est de type exploratoire et non de type vérificatoire (Gohier, 2004). Par conséquent, aucune hypothèse n'a été émise avant d'entreprendre la cueillette des données. Il nous a semblé inutile de nous perdre en conjectures à propos de la nature des représentations sociales du patrimoine qu'ont des enseignants avant même d'entreprendre les entrevues et l'analyse des données qui en résultent.

Comme il a été précisé en introduction, à travers les nombreuses études portant sur la culture, le concept de patrimoine n'est pas un thème qui a été abordé de façon précise. Nous présumons que les enseignants possèdent une représentation de ce concept, sans toutefois en connaître la nature. Nous faisons donc le choix de présenter des questions de recherche auxquelles la recherche tente d'apporter des réponses plutôt que de confirmer ou d'infirmer des hypothèses préalablement déterminées.

Conséquemment, la recherche vise à connaître les représentations que se font des enseignantes et des enseignants du secondaire à propos du concept de patrimoine. Pour y arriver, les questions suivantes guident la démarche :

1. Quelles sont les représentations du patrimoine d'enseignantes et d'enseignants d'univers social au secondaire ?
2. Quelle proximité y a-t-il entre le concept de patrimoine présent dans le PFÉQ et les représentations du patrimoine d'enseignantes et d'enseignants d'univers social au secondaire.

Les réponses qui seront obtenues à ces questions permettront d'abord de vérifier si ces enseignants ont une représentation du patrimoine, concept que nous considérons important dans l'enseignement de l'univers social. À ce titre, puisque nous jugeons le concept de patrimoine essentiel à l'enseignement en histoire et en géographie, nous tenons pour acquis que les enseignants responsables de ces matières et formés pour les enseigner en possèdent une représentation.

De plus, sans porter de jugement sur le niveau de culture des enseignants qui participent à la recherche, il sera possible de voir quelle forme de culture ils valorisent à travers leurs représentations du concept culturel de patrimoine. De la même façon, étant donné que nous considérons que la culture est importante et doit

être présente à l'école, nous suggérons que les enseignants ont une préoccupation face à ce sujet.

Cette information sur les représentations du patrimoine des participants est particulièrement instructive pour l'analyse que nous prévoyons faire par l'entremise de la deuxième question de recherche. Alors que le PFÉQ est nouvellement instauré, il nous semble pertinent de savoir si les enseignants communiquent bien ce qu'on leur prescrit de faire.

Finalement, la recherche permettra de procéder à une réflexion plus poussée sur la place de la culture classique à l'école. Il sera possible de déterminer si le patrimoine et la culture qui s'y rapporte valorisés par les enseignantes et les enseignants interrogés se confond à celui proposé par le PFÉQ ou s'en éloigne.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre élabore sur l'ensemble des orientations théoriques et des procédures qui ont mené à la construction d'un outil de cueillette de données et à son utilisation auprès d'un échantillon déterminé. En premier lieu, nous présentons les principales caractéristiques de la méthodologie qualitative que nous avons choisie d'utiliser pour la recherche. Par la suite, il sera question d'exposer les raisons qui sont à l'origine de l'échantillon sélectionné et la façon dont nous l'avons constitué. Le choix de la méthode de cueillette des données par entrevues semi-dirigées et l'élaboration de l'outil de cueillette composent le troisième thème abordé dans ce chapitre. Nous traiterons aussi de l'analyse thématique qui est appliquée aux données. Ceci nous mène à produire le portrait des enseignantes et des enseignants qui ont été choisis et qui ont accepté de participer à la recherche. De la même façon, nous exposerons les différentes sections du PFÉQ qui ont servi à la cueillette des données. Finalement, il sera question de l'application des règles d'éthique qui régissent les recherches faites à l'aide de candidats volontaires.

3.1 Les données qui conditionnent la méthodologie

Par l'entremise d'entrevues avec des enseignantes et des enseignants préalablement choisis selon des critères précis, il a été possible de recueillir les données nécessaires pour comprendre leurs représentations du patrimoine et, ainsi, savoir quelle est la culture qu'ils véhiculent dans leur classe. Savoie-Zajc (2004) et Paillé et Mucchielli (2005) affirment que les données recueillies constituent l'élément déterminant pour la méthodologie qui est employée dans la recherche : « le terme qualitatif attribue en quelque sorte à la recherche les caractéristiques afférentes aux types de données

utilisées, soit des données qui se mesurent difficilement : des mots, des dessins, des comportements » (Savoie-Zajc, 2004, p. 126).

Les données qui ont été consignées lors des entretiens sont de nature complexe et ouverte (Paillé et Mucchielli, 2005). Elles prennent « la forme de mots, d'expressions, de phrases, de propositions textuelles exprimant un rapport de sens dans le moment présent du recueil » (*Ibid.* p. 19).

L'intérêt de cette recherche est de comprendre une réalité enseignante en adoptant une perspective systémique et interactive qui produira un savoir ancré dans une culture, un contexte et une temporalité (Savoie-Zajc, 2004). Les entrevues effectuées avec les participants ont permis de recueillir des données concernant leurs transactions avec le monde et leur vécu culturel. Par conséquent, la seule façon d'appréhender et de mesurer les réponses obtenues est l'approche qualitative (Paillé et Mucchielli, 2005). La nature qualitative des données recueillies par le chercheur détermine la méthodologie de la recherche.

Pour arriver à définir la recherche dite qualitative, Pires (dans Savoie-Zajc, 2004) énonce une série de caractéristiques qui s'associent pleinement à la méthodologie que nous utilisons. La méthodologie qualitative permet une souplesse d'ajustement pendant son déroulement qui autorise l'aller-retour entre la cueillette des données et l'analyse des discours. Elle possède la capacité de s'occuper d'objets complexes, comme les concepts de patrimoine et de culture, qui sont abordés de manière non statistique. De même, par la réalisation d'une recherche qualitative, il est possible de décrire en profondeur des aspects importants de la vie scolaire relevant de la culture et de l'expérience vécue. Finalement, la recherche s'effectue sur le mode de l'induction, c'est-à-dire qu'elle s'est faite sur un mode exploratoire à partir d'une problématique et d'objectifs de recherche sans hypothèses préalablement formulées.

Plusieurs procédures apparaissent nécessaires à l'obtention de résultats liés à la problématique déterminée. Selon Huberman et Miles (2003), réaliser une recherche qualitative représente un travail d'investigation où plusieurs actions sont mises en œuvre pour comprendre les phénomènes sociaux. On doit pouvoir contraster, comparer, reproduire, cataloguer et classifier dans le but de rechercher les variables et les constances d'un univers social. Toutes ces procédures ont été employées dans le cadre de la présente recherche.

3.2 L'échantillon

Lors de la création de l'échantillon, nous avons utilisé une méthode non probabiliste, ou méthode empirique, ne faisant pas appel au hasard. Cette méthode est souvent utilisée lorsque la démarche de recherche est de type qualitatif puisque, dès la création de l'échantillon, des données sont interprétées et des choix sont effectués. Ainsi, la notion de hasard est évacuée au profit d'un échantillon qui correspond aux objectifs de la recherche entreprise. L'échantillonnage à cas multiples que nous proposons n'a pas été réalisé dans un but de représentativité tel que celui recherché en statistique. L'objectif est d'abord d'obtenir « un portrait global d'une question de recherche » (Pires, 1997, p. 152). Aussi, l'échantillon d'où ont été tirées les informations a été formé à la suite de choix intentionnels du chercheur qui a sélectionné les individus selon des critères provenant du cadre théorique de la recherche. La méthode d'échantillonnage proposée par Savoie-Zajc (2004) pour la recherche interprétative/qualitative et celle énoncée par Pires (1997) pour les recherches à cas multiples servent de références.

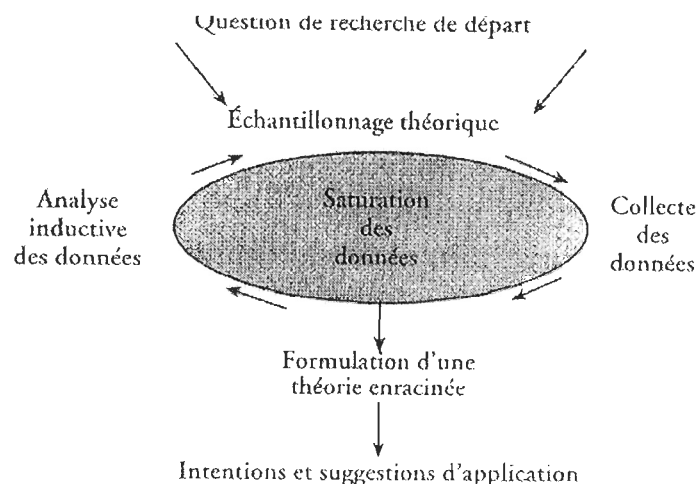
Savoie-Zajc (2004) propose l'échantillonnage intentionnel de type théorique. Cette façon de former l'échantillon représente un processus itératif dans la mesure où l'échantillon est révisé tout au long de la recherche et qu'il permet au chercheur

d'inclure d'autres participants. « C'est la compétence des personnes qui est perçue comme étant pertinente en regard de la problématique de recherche qui incite le chercheur à les inviter à participer à la collecte de données » (Savoie-Zajc, 2004. p. 132). Selon l'avancement de la recherche, le chercheur pourra sentir le besoin d'inclure des participants correspondants à des critères encore plus précis.

Pires (1997) propose une méthode d'échantillonnage basée sur un principe semblable nommé échantillon par contraste-saturation. La recherche ne s'inscrivant dans aucune démarche collective qui permettrait l'approfondissement de plusieurs cas uniques, on choisit plutôt de multiplier plusieurs cas moins complexes. Ainsi, il devient avantageux de réaliser plusieurs courtes entrevues avec une multitude d'individus plutôt que d'accumuler une somme d'heures avec un ou deux enseignants. De plus, comme dans le modèle de Savoie-Zajc (2004), l'échantillon de départ n'est pas nécessairement le même que l'échantillon final puisque, pour répondre à la problématique, on vise la saturation des informations.

La cueillette des données prend fin lorsque le chercheur juge que les informations supplémentaires qui pourraient être recueillies auprès d'autres enseignants n'apporteront rien de neuf. La saturation empirique (ou de connaissance) est alors atteinte et des entrevues supplémentaires s'avèreraient inutiles (Pires, 1997). De cette façon, nous avons prévu qu'un échantillon constitué de 10 à 13 enseignants serait suffisant pour recueillir les données nécessaires. La recherche qualitative se basant sur un processus itératif (voir figure 3.1), nous avons fait le va-et-vient entre les données recueillies dans l'échantillon et l'analyse des données pour connaître le moment de saturation des données. Savoie-Zajc (2004) illustre cette démarche par le graphique suivant :

Figure 3.1 : Démarche de recherche qualitative/interprétative.



Tiré de Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 129). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Nous avons cessé les entrevues après 10 rencontres avec les enseignantes et les enseignants. Deux raisons justifient cet arrêt. D'abord, nous avons jugé qu'une saturation était atteinte. Après coup et à la lumière de l'ensemble des données, nous avons constaté qu'il aurait été souhaitable de nuancer certaines informations. Toutefois, au moment de la cueillette des données et de l'analyse sommaire de ces dernières, nous avons constaté que les réponses données par les candidats et les candidates se répétaient. Les mêmes sujets étaient abordés dans leurs réponses. En deuxième lieu, le bassin dans lequel nous pouvions contacter les enseignants n'étant pas très grand, les candidats et les candidates disponibles n'étaient pas nombreux. Nous avons donc profité des enseignantes et des enseignants qui ont répondu favorablement à nos demandes d'entrevues.

Pour les besoins de la recherche, l'échantillon a été puisé dans la population des enseignantes et des enseignants en univers social ayant utilisé le Programme de

formation l'école québécoise (2006) au secondaire. Les enseignantes et les enseignants qui pratiquent uniquement en cinquième secondaire ont été exclus de l'échantillon puisque l'implantation du nouveau programme d'études n'était pas encore réalisée à ce degré au moment des entrevues.

Le choix de l'échantillon a été motivé par la nature de l'objet de recherche : la représentation du patrimoine. Il est nécessaire, dans l'étude descriptive d'une représentation sociale, de s'assurer que l'objet visé par l'étude a bel et bien suscité l'émergence d'une représentation (Moliner et coll., 2002). En questionnant des enseignantes et des enseignants d'univers social ayant enseigné la réforme, nous avons présumé que le patrimoine est un concept dont ils possèdent une représentation relativement stable. En effet, le PFÉQ (2006), en plus d'utiliser le concept en introduction, l'inclut dans le programme de géographie de première secondaire comme contenu précis à enseigner. De plus, le concept même de patrimoine s'associe directement à la notion d'histoire puisque cette dernière constitue la trame chronologique des faits qui ont engendré la production d'un patrimoine collectif au fil des générations. Le patrimoine est donc un concept important pour ces enseignants et sa maîtrise présente un intérêt réel pour l'enseignement de leurs contenus (Moliner et coll., 2002). Il est probable que des enseignantes et des enseignants d'autres domaines possèdent aussi une représentation du patrimoine, mais sans côtoyer d'aussi près la notion dans leur enseignement.

Nous avons choisi des enseignants ayant utilisé le PFÉQ puisque ce programme sert de cadre comparatif dans l'analyse des données fournies. En effet, l'un des objectifs de la recherche consiste à connaître les représentations du patrimoine d'enseignants du secondaire et de les comparer avec ce que le programme présente du même concept. Il semblait adéquat de garder une cohérence entre les contenus enseignés par les répondants et le programme qui sert de guide dans notre recherche. De plus, le langage lié aux compétences et les concepts liés à l'orientation constructiviste

présente dans le programme ont été utilisés lors des entrevues. Il apparaissait nécessaire que les répondants aient intégré ces notions et qu'ils aient déjà expérimenté des situations d'enseignement qui y correspondent.

Finalement, Savoie-Zajc (2004) souligne le caractère actif des échantillons qui sont identifiés et considérés comme des participants à la recherche. La recherche interprétative/qualitative se fonde sur le paradigme constructiviste et le participant devient coconstructeur de sens avec le chercheur. L'échantillon qui devient actif doit avoir l'occasion de faire des apprentissages et on doit s'assurer de la qualité des prises de conscience que les participants développeront au cours de la recherche (*Ibid.*). Ainsi, on peut supposer que l'entrevue a suscité des interrogations chez les enseignantes et les enseignants questionnés qui ont pu entamer un processus réflexif portant sur le concept du patrimoine lors de leur enseignement.

Bien que le champ d'enseignement et le programme soient communs à tous les enseignants que nous avons questionnés, nous avons utilisé le contraste à l'intérieur de l'échantillon. Il a été question d'interroger des enseignants issus de différentes tranches d'âge, possédant des dissemblances au niveau de l'expérience, de l'ancienneté, des niveaux d'enseignement et des matières. Nous pouvions supposer que les enseignants plus âgés, formés différemment des enseignants plus jeunes bénéficiaires du nouveau programme de formation en enseignement de quatre années, avaient des représentations du patrimoine différentes. Ces enseignants plus âgés devaient aussi être ceux qui cumulaient le plus d'ancienneté dans les écoles, ce qui pouvait amener une vision différente du nouveau programme d'enseignement qu'on leur impose depuis les dernières années. De plus, il était souhaitable que les enseignants interrogés aient le plus d'expériences variées possible en lien avec les contenus du PFÉQ. Nous souhaitions que toutes les matières d'univers social aient été enseignées par le plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants questionnés. Grâce à ces critères, nous avons réussi à constituer un échantillon varié et contrasté.

Cette variété au sein de l'échantillon a permis d'enrichir le discours et donc, d'avoir une image plus complète des représentations d'enseignantes et d'enseignants d'univers social. Finalement, pour des raisons pratiques, l'échantillon a été constitué d'individus provenant de la région du Bas-St-Laurent.

3.3 L'entrevue

L'entrevue semi-dirigée a été la méthode retenue pour la collecte des données. Savoie-Zajc (2004) définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 133). Selon Paillé (1991), l'entrevue semi-dirigée est probablement le type d'entrevue le plus souvent utilisé en recherche qualitative. En effet, le but de l'entrevue n'est pas de relever des fréquences, mais bien de découvrir un pan de la réalité d'un individu grâce à un témoignage complet (Paillé, 1991).

L'entrevue semi-dirigée (aussi nommée semi-structurée chez Van der Maren (2003) et semi-directive chez Paillé (1991)) représente la méthode de collecte de données idéale pour notre problématique puisqu'elle cherche à obtenir « des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence ». (Van der Maren, 2003, p. 155). Présentant plus de souplesse que l'entrevue clinique ou le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée répond néanmoins à une méthodologie plus stricte que l'entrevue non dirigée. Elle doit être préparée avec soin tout en demeurant ouverte au contexte de la discussion et aux réactions de l'interviewé. L'entrevue semi-dirigée se situe entre les deux extrêmes que présentent le questionnaire et la conversation (*Ibid.*). L'échange, proche de la discussion libre, demeure contrôlé par un schéma

d'entrevue qui s'organise autour d'une série de thèmes reliés à la problématique. Ces derniers pourront être suggérés par l'interviewer dans un ordre qui obéira à la dynamique de la discussion. (Savoie-Zajc, 2004).

Paillé (1991) insiste sur la préparation d'un guide d'entrevue réfléchi, mais qui laisse une ouverture « à la spécificité des cas et à la réalité de l'acteur » (p. 2). Aussi, bien que le guide d'entrevue ne soit pas un questionnaire, il permet de rendre l'entretien « prévisible, donc mieux contrôlable » (*Ibid.*). Il génère une organisation structurée des données qui sont recueillies selon des thèmes préétablis. Surtout, l'élaboration d'un guide d'entrevue donne une validité à l'outil de cueillette de données puisqu'il « permet d'obtenir sensiblement les mêmes informations d'une entrevue à l'autre » (*Ibid.*). Savoie-Zajc (2004) abonde dans le même sens. Elle affirme que l'utilisation d'un schéma d'entrevue entraîne « une certaine constance même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique particulière » varient d'une entrevue à l'autre (p. 133).

L'ensemble de cette démarche a permis d'aller recueillir des données dites « suscitées » chez les enseignants (Van der Maren, 2003). Ces données sont construites dans un cadre de recherche et sont « produites dans une interaction entre l'enquêteur et l'informateur dans un format qui dépend de l'un (celui qui pose la question initiale et les questions de relance), mais aussi de l'autre (celui à qui l'on pose la question parce qu'on sait qu'il peut répondre sans qu'on sache ce qu'il va répondre, celui dont la réponse conditionne les autres questions) » (p. 141).

On comprend que, dans le contexte de l'entrevue semi-dirigée, l'interviewé (ou l'informateur chez Van der Maren (2003)) doit donner son accord et être au fait de la recherche à laquelle il participe. L'enseignant interviewé doit comprendre la valeur que sa participation revêt pour la recherche qui est menée. La préparation des informateurs est même, selon Van der Maren (2003), un facteur de validité. En effet,

l'informateur doit être mis en confiance et doit se sentir prêt à répondre aux questions sans penser qu'il paraîtra inférieur ou impuissant à réagir correctement aux thèmes proposés. Ces sentiments pourraient entraîner des réponses biaisées par le désir de sauver la face. Dès le départ, il est important d'expliquer les objectifs poursuivis par la recherche et de bien mentionner le rôle que l'interviewé joue dans le processus. Les enseignants ont donc été informés de la durée de l'entrevue, du nombre de candidats entendus et de l'obligation de confidentialité à laquelle l'identité des informateurs est soumise (*Ibid.*). Aussi, lors de la première sollicitation qui a été faite auprès des enseignantes et des enseignants retenus dans l'échantillon, nous avons précisé clairement les objectifs de la recherche et les thèmes proposés lors de l'entretien. Les enseignants ont pu se présenter à l'entretien avec une amorce de réflexion sur le concept de patrimoine. L'entrevue s'en est trouvée enrichie et le dialogue a pu s'établir de manière plus complète et égale entre le chercheur et l'interviewé.

On doit néanmoins retenir certaines limites à la méthode de l'entrevue comme méthodologie de cueillette de données. Van der Maren (2003) expose correctement la tâche qui revient au chercheur dans la conduite de l'entrevue. Sa préparation doit être fine et, idéalement, il se pratiquera pour mener à bien l'entrevue. Le chercheur doit être attentif à ne pas influencer les réponses de l'informateur en introduisant « ses thématiques personnelles par les questions et par le vocabulaire utilisé dans ses interventions » (p. 156).

De plus, la qualité de l'entrevue repose en grande partie sur la relation qui s'installe entre les deux protagonistes (Savoie-Zajc, 2004). La sympathie et la confiance présentes durant l'entretien influencent la nature des échanges. Aussi, le matériel verbal recueilli représente une limite par le filtre qu'impose le langage. Selon Savoie-Zajc (2004), le chercheur filtre les discours en utilisant ses connaissances théoriques et ses attentes par rapport aux propos qu'il prévoit recevoir de la part de

l'interviewé. « Les informations recueillies doivent donc être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer » (p. 135). L'interviewé, dans un désir de répondre adéquatement aux questions, peut à son tour détourner le sens véritable de sa pensée.

Finalement, le temps, la disponibilité des participants et les contraintes géographiques ont empêché une triangulation approfondie des données. Parce que le temps des interviewés est limité et, à cause de leur dispersion géographique, il a été impossible de réaliser des entrevues de groupe. Il faut souligner que les informateurs ont participé de façon volontaire et gratuite à la recherche. Aussi, il a été hors de question d'organiser des séances de groupes, en plus des entrevues individuelles, demandant du temps et un déplacement aux participants. Les tâches quotidiennes de ces enseignants comportent suffisamment de lourdeurs sans qu'on en ajoute à leur horaire.

Nous avons néanmoins tenté une triangulation élargie (Van der Maren, 2003), c'est-à-dire que les informations sur le patrimoine ont été recueillies auprès de plusieurs informateurs ayant des points de vue différents selon leur expérience d'enseignement, les matières enseignées, le niveau des classes et les établissements scolaires qui les emploient. Le but n'était pas d'évaluer chacun d'entre eux, mais bien de comparer les entrevues et de compléter les informations recueillies à l'aide de ces différents points de vue.

3.3.1 Le guide d'entrevue

Le guide d'entrevue est construit de façon à soulever des points d'interrogation. Pour Paillé (1991), l'entrevue semi-directive doit être préparée, mais elle ne comprend pas de questions directement administrées aux individus. Il s'agit plutôt de rédiger des

interrogations sur un mode impersonnel classées selon des regroupements thématiques qui démontrent bien que c'est le chercheur qui se pose des questions. Le déroulement de l'entretien a déterminé la formulation exacte des interventions du chercheur qui décident, dans l'action, de l'orientation des questions à poser (voir l'Appendice A).

3.4 L'analyse thématique

L'analyse des données est une opération qui consiste à allouer un sens aux informations qui ont été recueillies lors des entretiens réalisés avec les enseignantes et les enseignants d'univers social. Nous désirons savoir ce qu'il y a d'essentiel dans le propos de chacun afin de répondre aux objectifs de la recherche. Aussi, pour arriver à extraire l'information qui permet de saisir les représentations du patrimoine chez les enseignantes et les enseignants questionnés, nous privilégions un codage thématique des données.

Paillé et Mucchielli (2005) décrivent la démarche de thématisation comme étant « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche » (p.124). Ainsi, l'analyse thématique consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (*Ibid*). Cette méthode d'analyse permet un classement efficace des informations qui, une fois ordonnées, pourront faire sens, c'est-à-dire qu'il sera possible de comprendre l'expérience humaine à laquelle se rapportent les mots ou les groupes de mots identifiés en faisant le lien avec le cadre conceptuel et la problématique (Paillé et Mucchielli, 2005).

La thématization des données se déroule en deux phases qui sont en lien étroit avec les objectifs de la recherche. Dans un premier temps, un codage thématique des entretiens semi-dirigés réalisés lors de la cueillette des données est effectué. Le codage (ou thématization dans ce cas) se fait de façon linéaire et continue dans une démarche où un arbre thématique rassemblant, discriminant et ordonnant les thèmes choisis se construit peu à peu. Les thèmes sont déterminés par le chercheur au fur et à mesure de sa lecture et ils sont inscrits en marge des textes. Aucun logiciel n'est utilisé pour ce codage. Le thème se présente sous une forme brève constituée «d'ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (*Ibid*, p. 133).

Cette première méthode de codage sert à répondre au premier objectif de la recherche qui consiste à identifier les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants. Aussi, chaque énoncé qui donne une indication sur des éléments clés (définition du patrimoine, critère de sélection du patrimoine, sensibilité au patrimoine, types de patrimoine) est dûment identifié à l'aide d'un thème adéquat. Par exemple, lorsqu'un enseignant définit ce qu'il considère être un patrimoine, on retrouve des thèmes comme : traces du passé, ce que nous sommes, traverse le temps, associé à un symbole, etc.

Par la suite, la démarche de thématization est appliquée au programme d'univers social du premier et du deuxième cycle du secondaire (MELS, 2006, 2007). L'identification des thèmes est possible puisque selon Van der Maren (2003), tout matériel peut être codé. Le programme, considéré comme un discours, constitue une source essentielle d'informations pour répondre aux objectifs de la recherche. Seulement, puisqu'une première analyse des données a déjà été effectuée, la démarche n'est plus faite en continu, mais plutôt selon une méthode dite séquencée : les listes de thèmes choisis et ordonnés à la suite de la thématization des entretiens

servent de grille de lecture pour le programme d'études (Paillé et Mucchielli, 2005). Ce dernier est annoté de la même façon que l'ont été les entretiens. Cette démarche d'analyse est nécessaire puisque le deuxième objectif de recherche tente de cerner la proximité présente entre le concept de patrimoine utilisé dans le programme d'études et les représentations du patrimoine que se font les enseignants d'univers social.

Le processus de thématization se termine par le programme d'études pour faciliter et enrichir l'analyse, et en prévision d'analyses ultérieures possibles. Comme tout programme d'études, le PFÉQ présente des orientations idéologiques et pédagogiques. Par exemple, dès le départ, le PFÉQ identifie comme culture de référence la culture francophone québécoise. Aussi, amorcer l'analyse thématique par le contenu du programme risque d'orienter considérablement la lecture des données recueillies chez les enseignants. Mais plus encore, le discours des enseignantes et des enseignants constitue un corpus riche où de nombreux thèmes peuvent être identifiés. Le choix méthodologique que nous faisons est donc de partir d'un contenu riche et de générer une grille de lecture consistante. Par la suite, il sera possible d'utiliser la grille pour faire l'analyse du PFÉQ qui correspond à un discours officiel offrant une vision unique et donc plus restreinte du sujet.

De plus, le cœur de la recherche consiste à identifier des représentations du patrimoine chez les enseignants. Une fois ces représentations identifiées et analysées au regard d'une définition neutre du patrimoine (Martin, 1990), il sera possible de les comparer au PFÉQ, mais aussi de les confronter à tout autre échantillon (groupes professionnels, organismes, enseignants d'autres régions, élèves) qui se préoccupe ou qui est touché par le concept de patrimoine. La méthode d'analyse séquencée et la grille de lecture qui sert à l'analyse du PFÉQ pourraient, si l'occasion se présentait, s'appliquer à d'autres sources traitant des thèmes de la culture et du patrimoine. Il apparaît donc nécessaire d'entreprendre l'analyse thématique par les données

recueillies chez les enseignantes et les enseignants alors que le regard du chercheur n'est influencé que par une référence neutre au concept de patrimoine.

L'analyse thématique est « un travail systématique de synthèse des propos » (Paillé et Mucchielli, 2005). Aussi, la démarche d'analyse des données par la thématization ne cherche pas uniquement à confirmer ou infirmer une hypothèse comme le soutiennent Demazière et Dubar (2004). Bien qu'ils déplorent l'utilisation de cette méthode, nous pensons qu'elle s'avère un choix judicieux pour donner du sens aux paroles des gens. Les objectifs de la recherche sont d'identifier les représentations du patrimoine d'enseignants et de les comparer aux concepts présents dans le programme d'études. Pour arriver à cibler les représentations, les procédures utilisées sont le repérage et l'isolement de thèmes dans les entretiens et dans le programme. Sans détruire le discours des enseignants, l'extraction de l'essentiel du contenu pouvant servir à déterminer leurs représentations du patrimoine est effectuée. Ainsi, des paroles d'enseignants telles *imaginaire collectif, ce qui nous identifie, valeur personnelle à chacun* sont extraites du discours continu et annotées comme thèmes essentiels. Au moment de la thématization, ce n'est plus le contexte de production du discours qui intéresse le chercheur, mais bien le sens qui peut être extrait des données analysées.

Démazière et Dubar (2004) ne retiennent de cette démarche que la décomposition du discours en fragments accommodants pour le chercheur. Nous nous opposons à cette vision puisque la thématization sert plutôt à organiser les données pour trouver un sens aux contenus des entretiens. Évidemment, le discours des enseignantes et des enseignants interrogés est « fragmenté en fonction de catégories qui *arrangent* le chercheur » (p. 18) selon une problématique et des objectifs de recherche précis et préalablement justifiés. D'ailleurs, pour Paillé et Mucchielli (2005), le sens contenu dans les données émerge grâce à la rencontre entre le chercheur, « cet être structuré en projet », les données et la situation problématique faisant l'objet de la recherche. Donner du sens aux paroles recueillies est donc un travail de l'esprit qui tente de

trouver une signification selon un contexte de lecture plutôt que selon le contexte de production des données.

Conséquemment, la démarche de codage ne suppose pas une destruction du discours, mais bien une réorganisation logique qui doit correspondre aux objectifs de recherche. « À la fin de cette phase [l'identification et le classement], le matériel est organisé, non plus selon le contexte où il a été produit ou recueilli, mais en fonction des questions de l'enquête. Ce ne sont plus les traces produites par les informateurs, mais les données retenues et organisées par l'enquêteur » (Van der Maren, 2003, p. 168).

Le statut qui est conféré à la parole des enseignants va au-delà de l'anecdote et de l'opinion. Les objectifs de recherche n'étant pas posés en termes d'hypothèses, le discours recueilli ne sert pas à prouver ou à infirmer. Il sert plutôt à identifier, cibler, et cerner les représentations. Pour y arriver, il est nécessaire de procéder à une analyse de contenu organisée et soutenue par une démarche rigoureuse comme le propose l'analyse thématique.

Bien que la méthodologie utilisée soit d'abord et principalement l'analyse thématique, des indices du discours sont spécialement révélateurs des représentations contenues dans les propos des enseignants et permettent un éclairage supplémentaire. Certains mots du discours des enseignants permettent d'identifier des segments particulièrement porteurs de sens et orientent de façon importante la thématization. L'utilisation de l'analyse de discours permet, dans le cadre de cette recherche, de donner un sens supplémentaire à la parole prononcée et à situer la proximité des enseignants interrogés par rapport à leur discours. Par exemple, l'usage du pronom *nous* permet de voir que le participant s'inclut dans la collectivité à laquelle il appartient et qu'il s'identifie lui aussi au patrimoine qu'il décrit. Ensuite, l'usage de qualificatifs tels que *monstrueux*, *beau*, *intéressant* ou *grandiose* suggère une

appréciation d'un certain type de patrimoine au détriment de certains autres et démontre le caractère subjectif des classifications du patrimoine faites par les enseignants interrogés. Aussi, certaines expressions ou formulations témoignent de la proximité ou de la distance existant entre l'énonciateur et le PFÉQ. Finalement, l'utilisation très fréquente du pronom *je* indique que les enseignants donnent un caractère personnel à leur pensée.

3.4.1 La validation de l'analyse thématique

La validation de la démarche de thématisation se situe dans le choix des étapes de classification des données et dans la validité des thèmes eux-mêmes. D'abord, la logique d'attribution des thèmes n'est pas une méthode de classification en soi. C'est une étape d'identification et d'analyse qui sera, par la suite, classée selon des rubriques. Aussi, ce n'est qu'une fois les thèmes établis et associés aux diverses sections des entretiens que des rubriques sont déterminées et associées à l'arbre thématique. La rubrique représente une unité de codage plus abstraite que le thème qui lui, se rapproche de la parole de l'enseignant et cerne véritablement le contenu des entretiens. La rubrique détermine non pas ce qui a été dit par les enseignants, mais plutôt de ce dont il a été question dans de plus larges sections. La rubrique n'est donc pas un outil d'analyse, mais plutôt un moyen de classification qui intervient lorsque l'ensemble de la thématisation est complété. Son degré de généralité est par conséquent plus grand. Cette façon de procéder assure, selon Paillé et Mucchielli (2005) une validité à la démarche « puisque l'accent est mis d'emblée sur la dénomination plutôt que sur la classification » (p. 136)

D'autre part, la validation des thèmes relève, entre autres, de deux éléments importants qui peuvent se présenter ensemble ou isolément : la répétition et la signifiante. Paillé et Mucchielli (2005) indiquent que la répétition donne une valeur

et un statut à certaines données qui sont plus prévisibles au sein du corpus, ce qui les valide d'emblée. De plus, la signifiante et la précision d'une donnée inattendue permettent de renforcer la valeur d'un thème même s'il ne se retrouve pas de façon répétée dans les entretiens.

Cependant, en plus d'analyser la répétition des thèmes et de déterminer leur signifiante, il est nécessaire de revoir aussi le discours d'origine dans une perspective d'ensemble. En effet, on doit nécessairement tenir compte de la cohérence interne du discours de chacun des enseignantes et des enseignants interrogés pour confirmer que les thèmes sont fidèles aux propos réels de la personne interrogée. Dans le contexte de la recherche, on doit garantir que l'enseignant interrogé fait une utilisation semblable des concepts même si les interventions et les questions du chercheur se présentent de façons différentes. Le chercheur devrait donc être en mesure d'obtenir des réponses apparentées lorsqu'il sollicite l'enseignant sur des concepts similaires. Par exemple, un enseignant qui associe le patrimoine à un objet ancien peut, durant l'entrevue, nuancer son discours et apporter des précisions, sans néanmoins renier son idée première d'accoler le patrimoine au passé. De cette façon, le thème identifié à partir des propos (*objet ancien*) sera validé par la cohérence interne du discours du candidat interrogé.

Finalement, le niveau d'inférence du thème déterminera aussi sa valeur et sa fiabilité. Le thème se décide par le chercheur à la lecture des données. La thématique n'est pas un procédé d'interprétation ni de théorisation et il ne sert pas à dégager l'essentiel d'une expérience vécue (Paillé et Mucchielli, 2005). Les thèmes choisis doivent donc avoir une inférence du plus faible niveau possible, c'est-à-dire qu'on doit observer un « rapport étroit et direct entre les indices et le thème » (p. 136). Plus le thème correspond au réel, plus l'inférence sera mince et plus grande sera sa validité.

3.4.2 La sensibilité théorique

La détermination des thèmes lors de l'analyse du contenu ne se fait pas au hasard. La posture du chercheur et le cadre théorique influencent de façon notable les thèmes qui sont identifiés. Paillé et Mucchielli (2005) parlent de la sensibilité théorique du chercheur qui est liée à sa formation fondamentale et continue ainsi qu'à son expérience de recherche. Le fait que la chercheuse soit elle-même enseignante d'univers social au secondaire et que sa formation initiale soit l'enseignement teinte et oriente la perception des données. Paillé et Mucchielli (2005) indiquent que « cette sensibilité va se traduire par des préférences au moment d'assigner un thème ou de fournir une interprétation » (p. 130). Pour contrer ce biais, la définition du patrimoine établie dans le cadre théorique des travaux est une référence importante dans l'identification des thèmes et des sous-thèmes liés aux représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants. Cette définition, centrale dans la démarche de recherche, se justifie par les travaux de Martin (1990) et permet un processus d'analyse exempt de considérations trop personnelles. Par sa complexité et sa profondeur, la définition de Martin (1990) offre une base d'analyse neutre et complète par rapport aux représentations présentes chez la chercheuse, les enseignantes et les enseignants interrogés et le PFÉQ.

Néanmoins, la sensibilité théorique, loin de constituer une faiblesse, pourra orienter de façon intéressante la discussion des résultats. En effet, le fait que la chercheuse soit enseignante d'univers social génère une acuité particulière pour la compréhension des expériences vécues par les enseignantes et les enseignants et permet de saisir plus aisément les représentations qu'ils partagent. Par conséquent, les référents expérientiels et culturels de la chercheuse (Paillé et Mucchielli, 2005) offrent une validité nouvelle au processus d'analyse. Les résultats qui sont obtenus, en plus de relever d'un cadre théorique et de données valides, sont incarnés dans une

interprétation contextualisée par la posture et l'attitude de la chercheuse, elle-même détentrice de représentations du patrimoine issues de sa pratique enseignante.

3.5 Portrait des enseignantes et des enseignants

Le choix des candidats s'est fait selon un échantillonnage intentionnel de type théorique (Savoie-Zacj, 2004). La compétence des candidats était un critère essentiel pour qu'ils participent à la recherche. Il est nécessaire que tous aient enseigné l'univers social dans le cadre du nouveau pédagogique puisque leurs représentations du patrimoine sont apposées à celles véhiculées par le PFÉQ (2006, 2007). De plus, en tant qu'enseignantes et enseignants d'univers social, on suppose que ces individus possèdent une représentation de l'objet dont la recherche traite : le patrimoine. Par la nature de leur travail et par leur rôle de passeur culturel, ils pourront témoigner des discours présents dans leur milieu professionnel. N'étant pas coupés des discours sociaux et institutionnels présents dans le milieu régional et éducatif, on suppose que ces enseignants ont élaboré leurs représentations des objets culturels (dont le patrimoine) de façon similaire aux autres enseignants d'univers social qui proviennent de la même région et qui utilisent le PFÉQ dans leur enseignement.

La formation des enseignantes et des enseignants correspond à la matière enseignée (voir le tableau 3.1). Neuf enseignants sur dix possèdent un baccalauréat. Les candidats A, D, I et J ont reçu une formation de quatre ans à l'université dans le cadre du baccalauréat en enseignement au secondaire (BES). La candidate C et le candidat G ont fait des baccalauréats spécialisés en géographie pour la première et en histoire pour le second. Ce dernier a complété sa formation par un baccalauréat en enseignement de l'histoire. Le candidat H n'a pas précisé sa formation autrement qu'en disant qu'il était formé en enseignement au secondaire de la géographie.

Tableau 3.1 : Formation initiale des enseignantes et des enseignants

CANDIDATS	Formation initiale
A	BES géographie et histoire
B	Baccalauréat en enseignement de l'histoire
C	Baccalauréat en géographie
D	BES univers social
E	Baccalauréat en enseignement de l'histoire
F	Baccalauréat en enseignement de la géographie
G	Baccalauréat spécialisé en histoire et baccalauréat en enseignement de l'histoire
H ²	Formation en enseignement au secondaire de la géographie
I	BES géographie et histoire
J	BES en univers social

Les dix candidats se répartissent également entre hommes et femmes. L'âge des candidats varie entre la mi-vingtaine et la fin cinquantaine (voir le tableau 3.2).

Tableau 3.2 : Âge et sexe des enseignantes et des enseignants

CANDIDATS	ÂGE	SEXE H/F
A	32	H
B	36	F
C	43	F
D	27	H
E	37	F
F	50	F
G	34	H
H	58	H
I	30	F
J	30	H

On constate une corrélation entre l'âge des candidats et les années d'expérience d'enseignement dans la discipline visée par la recherche : les plus âgés

² Le candidat n'a pas précisé sa formation exacte. Il a plus de 25 ans d'expérience. On présume qu'il a fait des études classiques.

sont ceux qui cumulent le plus d'années d'expérience en enseignement des sciences humaines au secondaire (voir le tableau 3.3). Toutefois, le PFÉQ ayant été implanté en 2006 dans les écoles secondaires, aucun enseignant n'a pu enseigner l'univers social plus de trois ans au moment des entrevues.

La plupart des enseignantes et des enseignants interrogés ont accumulé une somme d'expérience dans diverses matières scolaires (voir le tableau 3.3). Comme il est courant lorsqu'un enseignant commence sa carrière, les premiers contrats attribués relevaient de plusieurs matières. Aussi, les candidats ont dû enseigner d'autres matières que celles reliées à leur formation initiale. Seuls deux candidats (E et H) n'ont enseigné que les sciences humaines tout au long de leur carrière.

Tableau 3.3: Nombre d'années d'expérience en enseignement et matières enseignées

CANDIDATS	ÂGE	SEXE	Années d'expérience en enseignement	autres matières enseignées
A	32	H	8 ans d'expérience dont 7 en univers social.	Français
B	36	F	13 ans d'expérience en enseignement de l'histoire et de la géographie à tous les niveaux.	Arts plastiques, éducation économique, économie familiale, morale, enseignement religieux, musique
C	43	F	Plus de 10 ans d'expérience en enseignement de l'histoire et de la géographie à tous les niveaux	Cuisine, arts plastiques, économie familiale
D	27	H	5 ans d'expérience en enseignement de l'univers social	Mathématiques, français, musique, adaptation scolaire
E	37	F	15 ans d'expérience en enseignement de l'histoire et de la géographie à tous les niveaux.	Aucune
F	50	F	25 ans d'expérience dont 20 en enseignement de l'histoire et de la géographie à tous les niveaux.	Primaire
G	34	H	12 ans d'expérience en enseignement de l'histoire et de la géographie à tous les niveaux.	Informatique, bureautique, morale, enseignement religieux, éducation économique, mathématique
H	58	H	25 ans d'expérience en enseignement de l'histoire et de la géographie au secondaire	Aucune
I	30	F	8 ans d'expérience en enseignement de l'histoire et de la géographie.	Arts plastiques, informatique, enseignement religieux
J	30	H	5 ans d'expérience en enseignement	Anglais, français, mathématiques

Au moment où les entretiens se sont déroulés, sept enseignants étaient en poste et enseignaient l'univers social (voir tableau 3.4). Un candidat avait un contrat dont la tâche était composée d'univers social et d'une autre matière alors qu'un candidat était toujours dans l'attente d'un contrat d'embauche et effectuait de la suppléance principalement en univers social. Le candidat G n'était pas en poste d'enseignement au moment des entretiens. Toutefois, la tâche professionnelle qu'il occupe à la commission scolaire concerne l'enseignement de l'univers social.

Tableau 3.4 : Matières enseignées au moment des entretiens

CANDIDATS	Matières enseignées au moment de l'entretien
A	Univers social deuxième année du premier cycle
B	Univers social deuxième cycle et éducation économique de cinquième secondaire
C	Univers social premier cycle.
D	Éducation physique et remplacement temporaire en univers social au premier cycle
E	Univers social première année du deuxième cycle
F	Univers social première année du deuxième cycle
G	Occupe actuellement un poste professionnel au sein d'une commission scolaire.
H	Univers social deuxième année du deuxième cycle
I	Univers social premier cycle
J	Aucun contrat au moment de l'entretien. Fait de la suppléance

Les candidats avaient la possibilité de consulter le cadre de l'entrevue. Trois candidats (A, C, G) ont affirmé avoir pris connaissance des questions avant l'entretien. Toutefois, nous ne pouvons affirmer que la consultation préalable du cadre de l'entrevue amène une réflexion différente ou plus approfondie du sujet. Les entretiens se sont déroulés dans le milieu de travail des enseignants et ils ont duré en moyenne 20 minutes (le plus long ayant duré 40 minutes et le plus court 10 minutes). Tous les candidats interrogés ont été capables de réfléchir au sujet du patrimoine et ont participé pleinement à l'entretien semi-dirigé. Une candidate (C) a émis une réserve relativement à sa formation : étant formée en enseignement de la géographie, elle avait des craintes quant à sa capacité à répondre adéquatement aux questions. Comme nous le verrons, cet élément renseigne déjà sur la représentation du patrimoine de cette enseignante. Finalement, la candidate F a refusé d'être enregistrée, mais elle a accepté de participer à l'entretien et le verbatim extrait de son discours a été élaboré grâce aux notes prises durant l'entretien.

3.6 Les parties du PFÉQ analysées

À l'instar de l'échantillon créé pour les besoins de notre recherche, nous avons sélectionné des parties du PFÉQ qui nous semblent les plus révélatrices des représentations du patrimoine présentes dans le discours du MELS. Par conséquent, ce n'est pas le PFÉQ dans son entier qui est analysé, mais des sections précises.

D'abord, les programmes de premier et de deuxième cycle du secondaire sont également utilisés dans la cueillette des données puisque le domaine de l'univers social est présent à tous les niveaux du secondaire. Toutefois, comme il a été précisé précédemment, le cours *Monde contemporain* de cinquième secondaire a été exclu. Au moment d'amorcer la recherche, ce cours n'était pas encore donné dans les écoles du Québec. Par la suite, trop peu d'enseignants avaient eu la chance d'expérimenter ce cours ou d'en approfondir le contenu pour justifier l'inclusion du cours dans la recherche.

Pour comprendre le discours ministériel à travers le programme de formation, nous avons d'abord analysé en profondeur l'introduction du programme nommée « Un programme de formation pour le XXI^e siècle » (MELS, 2006, 2007). Cette introduction, tant pour le premier que pour le deuxième cycle, révèle les orientations du programme au regard des éléments qui définissent l'éducation dans la société québécoise actuelle. Entre autres, on y expose les trois missions de l'école québécoise et on explique les visées de formation en lien avec la langue et la culture. La section suivante du programme concernant les domaines généraux de formation a aussi été analysée tant pour le programme de premier que de deuxième cycle. Finalement, l'analyse s'est portée sur le domaine d'apprentissage de l'univers social. La présentation du domaine (MELS 2006, 2007) explique l'organisation des disciplines d'univers social et leur rôle dans le programme formation. On y définit ensuite les contenus d'enseignement pour les cours de géographie (premier cycle

uniquement) et d'histoire et éducation à la citoyenneté de chacun des cycles (MELS 2006, 2007). Les autres domaines d'enseignement ne sont pas considérés puisque les objectifs de la recherche concernent uniquement l'univers social.

Toutes les parties du PFÉQ analysées l'ont été selon une méthodologie identique, c'est-à-dire qu'elles ont été soumises à l'analyse thématique. L'analyse de discours a aussi été sollicitée puisque des expressions ou des mots particuliers ont été recherchés dans le texte du PFÉQ. Il a été question de repérer le pronom *nous* et de voir si sa signification était la même pour le Ministère que pour les enseignants qui l'ont utilisé. De plus, les mots *Québécois*, *culture*, *patrimoine* et *identité* ont spécialement été recherchés dans le contenu du programme, toujours avec l'objectif de les comparer avec l'utilisation qu'en font les enseignantes et les enseignants interrogés.

3.7 Le respect de l'éthique

La recherche s'est entièrement déroulée en conformité avec la politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains en vigueur à l'UQAR (C2-D32). Une demande de certificat d'éthique étudiant a été soumise au Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR (CÉR-UQAR) avant le début des entrevues. Le CRÉ a reconnu, par l'attribution du Certificat, que toute la démarche de cueillette des données et d'analyse se ferait de façon à ce que les droits, la dignité, le bien-être et l'intégrité des candidats soient en tout temps assurés (Voir l'appendice B).

Tous les participants choisis pour la recherche sont d'âge adulte et déclarés aptes. Ils ont été recrutés sur une base volontaire par la chercheuse en fonction de caractéristiques liées aux objectifs de la recherche. Aucune rétribution n'a été proposée en échange de leur participation à la recherche. Une seule rencontre par candidat a été nécessaire pour procéder à la cueillette des données. Cette unique

rencontre s'est déroulée sur les lieux de travail des enseignants au moment qu'ils ont eux-mêmes déterminé.

En participant à cette recherche, les candidats volontaires ne courraient aucun risque et n'avaient à subir aucun inconvénient particulier. Au contraire, leur participation pouvait entraîner un approfondissement d'un concept lié à leur profession. Lors des entretiens, les participants avaient aussi la possibilité de procéder à une analyse réflexive de leur pratique en lien avec l'objet de la recherche.

Tous les participants rencontrés ont été, dans un premier temps, informés verbalement des objectifs de la recherche et de la démarche entreprise par la chercheuse. Par la suite, chacun des participants a pris connaissance d'un formulaire de consentement où les renseignements concernant les objectifs de la recherche et les modalités de cueillette des informations étaient exposés. Tous les participants ont signé ce formulaire de consentement.

Lors des entretiens, les candidats ont été enregistrés. Les enregistrements ont ensuite été traduits sous forme de verbatim écrits. Une seule candidate a refusé d'être enregistrée et son choix a été respecté. Il a été précisé sur le formulaire de consentement que les enregistrements des entretiens et les verbatim qui en résultent seront conservés sous clé durant la durée de la recherche et qu'ils ne seront consultés que par la chercheuse et son directeur de recherche.

Tout au long de la recherche et lors de la diffusion des résultats, les participants sont identifiés par des pseudonymes sans permettre leur identification. Aucune information nominative n'est diffusée dans les résultats. À la fin de la recherche, il est entendu que les enregistrements numériques des entrevues seront effacés et que les verbatim utilisés seront déchiquetés. Finalement, tous les candidats ont été

informés qu'à tout moment, ils étaient libres de se retirer de la recherche sans avoir à se justifier.

CHAPITRE 4

L'ANALYSE DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre présente en détail le contenu de l'analyse des données. Le chapitre s'amorce par l'énumération des thèmes et des rubriques qui ont émergé des entretiens avec les candidats. La démarche employée et la façon dont les nombreuses informations ont été classées sont expliquées. Par la suite, les différentes sections explorent les thèmes qui, une fois organisés, révèlent ce qui compose les représentations sociales du patrimoine des enseignants et des enseignants participant à la recherche.

4.1 Thèmes et rubriques

Comme il a été précédemment établi, nous avons analysé les données recueillies lors des entretiens selon une méthode de thématization (Paillé et Mucchielli, 2005). Chaque entretien a été lu et des thèmes ont été ressortis des discours des enseignantes et des enseignants interrogés. Par la suite, ces thèmes ont été classés par rubriques qui correspondent à l'idée prédominante qu'ils véhiculent.

Par exemple, la candidate E explique ce qu'elle considère être du patrimoine :

« Ce que j'essaie de montrer aux élèves c'est qu'on est parti de quelque chose et que notre patrimoine, c'est ce qui nous reste à travers le temps et ce qui nous identifie en tant que population... »

Dans cet extrait, deux thèmes sont identifiés : *traverse le temps* et *ce qui nous identifie*.

Lorsque tous les entretiens sont ainsi codifiés, les thèmes sont classés selon une rubrique qui se compose de tous les thèmes semblables :

Thèmes	Rubriques
<i>Traverse le temps</i>	Lien avec le passé
<i>Ce qui nous identifie</i>	Identité

Conséquemment, des thèmes tels *fait partie de notre identité culturelle* et *ce que nous sommes* ont tous deux été intégrés dans la rubrique *Identité*. De la même façon, des thèmes comme *peut servir à éduquer* et *transmission de valeurs et de croyances* ont été placés sous la rubrique *Rôle du patrimoine*.

En tout, 29 rubriques et 4 sous-rubriques ont émergé des thèmes identifiés (voir le tableau 4.1). Toutefois, chaque entretien ne recoupe pas toutes les rubriques. Nous verrons que certaines se retrouvent dans les propos de tous les participants alors que d'autres ne sont issues que d'un seul entretien.

Tableau 4.1 : Liste des rubriques

Identité	Lien avec le passé	Manuels scolaires
Fierté	Héritage	Comparaison
Collectivité	Fonction du patrimoine	Élèves
Patrimoine local et régional	en lien avec le passé	Citoyens
Conditions pour être patrimonial	Connaissance	Compétences et orientations pédagogiques
- Conditions de temps	Rôle du patrimoine	Contenus du programme d'enseignement
- Possède une valeur propre	Rôle de l'adulte dans la transmission	Critiques des contenus du programme d'enseignement
- La justification qui en est donnée	Société	Contenu du programme d'univers social
- N'est pas patrimoine	Culture	Autres contenus
Types de patrimoines identifiés	Besoins	Futur
Valeur personnelle	Enjeux	Désengagement
Échelles de patrimoine	Restauration	
	Conservation	
	Relation entre l'enseignant et le concept	
	Rôle de l'enseignant	

4.2 Entre identité et passé historique

À une exception (candidat D), tous les enseignants mentionnent, d'une façon ou d'une autre, l'idée que le patrimoine représente l'identité d'un peuple, d'une collectivité, d'une ville, d'un pays ou d'une nation. Les termes suivants sont abondamment utilisés par les candidats lorsqu'on leur demande ce qu'est le patrimoine : *identité sociale, identité nationale, identité culturelle, patrimoine identitaire, référent identitaire*. Un candidat (H) affirme qu'à son avis, « nier le patrimoine revient à nier l'identité d'un peuple puisque les deux, patrimoine et identité, sont indissociables ».

Tous les enseignants vont utiliser, à un moment de l'entretien, le pronom *nous* et l'associer à leur définition du patrimoine. Ainsi, des enseignants diront que le patrimoine :

- « nous représente »
- est « ce que nous sommes »
- ce sont « les traces de ce que nous sommes ou avons été »
- « nous maintient comme peuple »
- « c'est un peu nous-mêmes »
- est « ce qui nous identifie »
- « nous définit »
- est « indissociable de nous »
- « nous rassemble »

On peut donc dire que les enseignantes et les enseignants interrogés reconnaissent que le patrimoine sert à définir l'identité de la collectivité à laquelle ils appartiennent en s'incluant explicitement en son sein. Drouin (2005) a défini l'identité collective comme étant « une sorte d'image à laquelle une collectivité se reconnaît » (p. 20). Les enseignantes et les enseignants se reconnaissent dans le patrimoine et ce sont les exemples qu'ils donnent de ce patrimoine et le rôle qu'ils lui font jouer qui déterminent quelle est l'image qu'ils perçoivent de leur communauté.

Dans le même ordre d'idée, des enseignants (candidats A, B, E et F) parleront de fierté face au patrimoine. Selon eux, le patrimoine est un élément qui démontre la fierté d'un peuple. Voici ce qu'en dit la candidate F : « le patrimoine est rassembleur. Il est un témoignage de la fierté d'un peuple ou d'une société. Il doit être un symbole d'appartenance ».

Les exemples de patrimoine donnés par les enseignants illustrent le lien qu'ils font entre le patrimoine et l'identité d'un peuple ou d'une communauté. Les exemples donnés de patrimoines locaux, propres à la région et les considérations envers le patrimoine local sont suffisamment nombreux pour justifier une rubrique particulière : *Patrimoine local et régional*. En effet, tous les enseignants ont nommé au moins un élément de patrimoine propre à la région bas-laurentienne ou ont énoncé des thèmes en lien avec le patrimoine local au cours de l'entretien.

Ces exemples donnés du patrimoine régional propre à la région sont variés. Certains bâtiments historiques de la région tels *la maison Lamontagne*, *la maison Gauvreau*, *le Château Landry* sont cités. On retrouve aussi des allusions aux cimetières et aux églises de la région, au CÉGEP de Rimouski, à *l'Empress of Ireland* et aux différents villages qui composent la région. Trois enseignants parlent de bâtiments plus contemporains qui, à leur avis, deviendront du patrimoine : le *Colisée de Rimouski* et la *salle Desjardins-Telus*. De même, les enseignantes et les enseignants se prononcent sur l'importance que revêt le patrimoine local pour la communauté en disant que :

- « tout le monde a son patrimoine local »
- « le patrimoine doit avoir une valeur pour la région »
- « pour les Rimouskois, la cathédrale est aussi importante que St-Pierre de Rome »
- « il y a une valeur reliée au patrimoine local de la communauté »
- « c'est le phénomène de proximité qui est important »

Selon Drouin (2005), un patrimoine n'existe que si l'opinion publique est convaincue de sa valeur identitaire. Aussi, en reconnaissant l'importance du patrimoine local et

en le citant abondamment lorsqu'il est question de donner des exemples de patrimoine ou d'en définir le concept, les enseignantes et les enseignants prouvent sa valeur identitaire et leur attachement au bâti de leur région.

4.3 La notion de passé liée au patrimoine

L'autre pôle autour duquel s'organisent les représentations des enseignants concerne la notion d'histoire et de passé. Tous, sans exception, expliquent le concept de patrimoine comme étant lié à la notion de passé. Bien qu'ils y fassent tous référence, les candidats varient la façon dont ils nomment le passé dans leur représentation. Ainsi, le candidat A associe le patrimoine à un *avant* : « moi, ce que je définis comme patrimoine, c'est surtout ce qui est venu avant ». De leurs côtés, les candidats D et I se réfèrent à quelque chose de *vieux*. La candidate I parle de « vieilles églises, de vieilles granges ou de vieilles « affaires » » qu'on désire *garder* alors que le candidat D identifie de « vieilles églises ou de vieilles forêts ».

Les candidats B, F, H et J font un lien très fort entre patrimoine, legs et héritage :

- « héritage des pairs »
- « legs qu'on reçoit et celui qu'on laisse »
- « héritage commun »
- « héritage tangible de l'histoire »
- « héritage des sociétés »
- « legs culturel des générations antérieures »

La façon dont les concepts d'héritage et de legs sont utilisés ne relève pas des sphères privées et juridiques qui concernent les biens de la famille ou l'héritage qu'on reçoit d'un tiers (Desvallées, 2003). Les candidats évoquent une dimension beaucoup plus large où le patrimoine est vu comme ce qu'un peuple, une communauté, une société laisse aux générations qui vont suivre. Le candidat J apporte un élément supplémentaire en affirmant que c'est un *legs qu'on reçoit*, mais aussi un *legs qu'on*

laisse aux générations qui suivent. Sans le dire explicitement, l'enseignant établit que le patrimoine se crée d'une génération à l'autre et qu'il ne cesse de se renouveler.

Pour exprimer le passé et l'histoire, l'idée de mémoire est présente dans les discours des candidats. Le candidat A dit que le patrimoine « doit demeurer dans les mémoires » alors que le candidat D affirme qu'il doit être « incroyable pour la mémoire ».

La conception que le patrimoine est une *trace* du passé se retrouve chez les candidats B, C, F, G, I et J. Cette conception que le patrimoine soit une *trace* se manifeste des façons suivantes :

- « traces du passé »
- « traces non écrites du passé »
- « traces ancrées dans la société et durables »
- « traces de ce que nous sommes ou de ce qu'on a été »
- « traces d'une culture passée »

Ainsi, la candidate B dit du patrimoine que « ce sont des traces non écrites du passé ». En mentionnant que les traces sont non écrites, elle signifie que le patrimoine n'est pas nécessairement identifié comme tel bien qu'il nous entoure. Elle cite à ce propos :

«Le patrimoine c'est quelque chose qui parle et quelque chose qui est là. C'est pour ça qu'une ancienne bijouterie peut être du patrimoine parce que ça fait partie de l'histoire. L'histoire d'un village ou d'une ville ça parle. Ce sont les traces non écrites du passé qu'on peut avoir autour de nous. »

En nommant une bijouterie comme pouvant être une trace du passé, la candidate B réfère à un objet patrimonial bâti. À l'opposé, lorsque la candidate F précise ce qu'elle entend comme traces du passé, elle cite l'exemple des sciences qui ont laissé un impact fort et durable sur la société. Selon elle, pour qu'un élément devienne patrimoine, « les traces de son impact doivent être visibles », donc importantes et

durables et ce, même si le patrimoine dont il est question est immatériel. Pour sa part, le candidat G lie identité et passé en disant que le patrimoine peut représenter « des traces de ce que nous sommes » actuellement tout autant que ce que « nous avons été » en tant que peuple ou communauté.

Tous ces candidats utilisent le mot *trace* dans le même sens. On pourrait lui apposer comme synonymes les mots empreintes ou marques qui ont été laissés par le passé. Cette façon de caractériser le patrimoine permet une large étendue de possibilités quant à ce qui peut être ou non du patrimoine. Aussi, bien que ces candidats utilisent un même mot pour définir le patrimoine, on ne peut pas affirmer qu'ils se réfèrent au même type de patrimoine ou qu'ils en ont la même représentation. Pour certains candidats, les traces du patrimoine réfèrent à un passé lointain issu de l'héritage matériel du Québec, alors que d'autres les associent à la sphère plus restreinte de la culture populaire illustrée par les constructions locales. De même, les traces du passé sont, pour certains, immatérielles et liées à l'identité, pendant que des candidats identifient des preuves matérielles et construites illustrant concrètement le passage du temps.

Durant les entretiens, le mot patrimoine a aussi été associé au concept d'histoire. Étant enseignants d'histoire, les candidats font le lien avec leur matière d'enseignement et leurs intérêts :

- « c'est l'histoire qui fait que le patrimoine est important »
- « partie de l'histoire indissociable de nous »
- « héritage tangible de l'histoire »
- « constitue les preuves de l'histoire »
- « il faut connaître l'histoire pour connaître le patrimoine »
- « il faut savoir son histoire pour comprendre le patrimoine »
- « le patrimoine, c'est l'histoire »
- « le patrimoine fait partie de notre histoire »
- « l'enseignement de l'histoire ne peut éviter le patrimoine »
- « on ne peut enseigner l'histoire sans faire référence à la dimension patrimoniale »

On remarque que trois aspects sont énoncés dans ces thèmes. D'abord, le patrimoine est, pour les candidats F et H, lié à l'enseignement de l'histoire puisqu'en enseignant l'histoire, on partage le patrimoine. Les candidats B et D associent la connaissance du patrimoine à la connaissance de l'histoire. La candidate C, pour sa part, établit un lien très fort entre histoire et patrimoine. Elle affirme, au tout début de l'entretien que n'étant pas formée en histoire, elle doute de pouvoir approfondir le concept. À son avis, le concept de patrimoine est réservé à la sphère historique et non à la géographie. Toutefois, malgré cette réserve, l'enseignante C démontrera une maîtrise du concept et une réflexion liée à ce sujet très étendues. Finalement, les candidats A, B et E font un lien entre le patrimoine identitaire et l'histoire d'un peuple ou d'un groupe, sans nécessairement préciser s'ils l'associent à des moments clés de l'histoire de cette collectivité. Ils inscrivent le patrimoine dans la trame historique d'un peuple, mais sans l'associer à des événements historiques concrets.

4.4 Les différentes fonctions du patrimoine

Les candidats décrivent le patrimoine en lui donnant une fonction. Une rubrique regroupant tous les rôles que les candidats font jouer au patrimoine a été créée et regroupe tous les thèmes où le patrimoine est mis en lien avec une fonction associée au passé. Voici les thèmes qui composent cette rubrique :

- Sert de lien entre le passé et le présent
- Outil pour comprendre les événements passés
- Permet de comprendre l'avant
- Savoir les infrastructures qu'il y avait avant
- Avancer en tenant compte de ce qu'il y avait avant
- S'ancrer dans ce qui est venu avant
- Peut apprendre des connaissances sur ce qu'il y avait avant
- Voir comment les gens vivaient
- Regarder ce qui a été fait
- Sert à rappeler comment on vivait
- Repère historique

On remarque que la fonction qui est octroyée au patrimoine concerne surtout le rappel et la mémoire. Le patrimoine est utile pour se rappeler la vie d'avant. Il est aussi une source de renseignement pour savoir et comprendre comment on vivait. Il est une preuve visible puisqu'il permet de voir la vie passée et de regarder ce qui s'est produit. On touche donc à l'aspect matériel du patrimoine qui reste pour témoigner du passé. Finalement, il représente aussi un repère et aide à avancer en tenant compte du temps qui passe.

Il apparaît aussi que les enseignantes et les enseignants jugent que le patrimoine peut jouer un ou plusieurs rôles dans la société actuelle. Ainsi, le principal rôle contemporain du patrimoine est d'être éducatif et de pouvoir aider à développer le sens critique lorsqu'on en discute (candidats D, E et G). La candidate E accorde au patrimoine le rôle de transmetteur de valeurs et de croyances de la collectivité. Il peut aussi servir à développer un sentiment d'appartenance. Le candidat J insiste sur le rôle de repère que peut jouer le patrimoine qui est selon lui un *checkpoint*. Finalement, ce candidat affirme que le patrimoine peut jouer un rôle utilitaire dans la société :

« Mais comme il y a du patrimoine récent, il peut encore avoir des fonctions fonctionnelles comme des lieux de rassemblement ou des lieux de diffusion de la culture [...] Tu peux changer la vocation : ce bâtiment [le musée régional de Rimouski], mais il a aussi une vocation directe de diffusion de la culture ».

Cette façon de voir le patrimoine rejoint Dumont (1979) qui affirme que le patrimoine « n'est pas un ensemble de bâtiments morts » (p. 37). Il est nécessaire de donner une fonction au patrimoine afin d'assurer une « continuité » dans le milieu humain.

4.5 Des exemples de patrimoine

Plusieurs exemples de patrimoine sont donnés par les enseignantes et les enseignants (voir le tableau 4.2). Tous les enseignants vont mentionner l'existence du patrimoine matériel et immatériel. Le tableau suivant présente tous les genres de patrimoine que les enseignantes et les enseignants nomment à un moment ou à un autre des entretiens.

Tableau 4.2 : Types de patrimoine nommés par les enseignantes et les enseignants

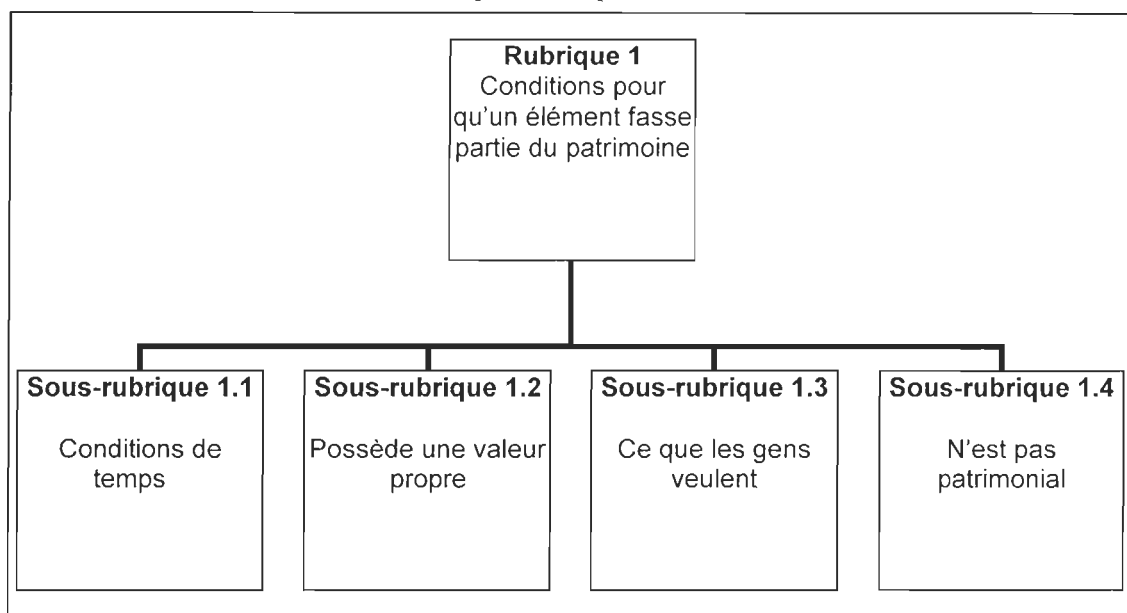
- Patrimoine local	- Patrimoine de culture classique
- Patrimoine religieux	- Patrimoine scientifique
- Patrimoine récent	- Patrimoine mondial naturel
- Monuments historiques patrimoniaux	- Patrimoine bâti
- Patrimoine architectural	- Patrimoine invisible
- Patrimoine des arts	- Patrimoine associé à un pays spécifique
- Patrimoine social	- Patrimoine bâti autre que religieux
- Patrimoine à l'échelle mondiale	- Patrimoine universel
- Patrimoine géographique	- Patrimoine culinaire
- Patrimoine humain	
- Patrimoine humain (gens)	

4.6 Conditions pour être patrimonial

L'une des rubriques les plus importantes qui a émergé des entretiens avec les enseignantes et les enseignants concerne les critères qui, selon les candidats, déterminent qu'un élément fera ou non partie du patrimoine. L'une des questions de l'entretien amenait les enseignantes et les enseignants à réfléchir sur ce qui était, pour eux, de caractère patrimonial. Leurs réponses à cette question ont généré des thèmes qui ont été classés dans une rubrique qui se déploie en quatre sous-rubriques (voir figure 4.1). Durant les entretiens, plusieurs enseignants sont revenus sur ce point identifiant ou précisant les conditions qui faisaient qu'un élément était inclus ou était

rejeté du patrimoine d'une collectivité. La figure 4.1 présente la classification en rubriques qui a été faite de ces thèmes.

Figure 4.1 : Rubriques et sous-rubriques concernant les conditions pour qu'un élément fasse partie du patrimoine.



Sauf les candidats H et E, tous les autres se sont prononcés sur le temps nécessaire qui devait s'écouler avant qu'un objet entre dans le patrimoine d'une collectivité (sous-rubrique 1.1). Pour ces deux candidats, d'autres conditions prédominent sur la question du temps écoulé. Les candidats A, D, F et G optent pour un recul. Sans dire exactement combien de temps est nécessaire, tous les quatre affirment qu'un objet a « besoin de temps avant de devenir du patrimoine ». Le candidat G précise sa pensée plus loin dans l'entrevue en affirmant qu'une « cinquantaine d'années » est nécessaire « pour qu'un bâtiment prenne de la valeur ».

La candidate B, pour sa part, dit que l'objet n'a pas besoin d'être « si ancien que ça », mais qu'il doit tout de même receler des traces d'une présence historique ou avoir une

fonction historique. Elle réfère donc au passé qu'elle associe à l'histoire. La candidate C et le candidat D s'accordent pour dire que l'objet n'a pas besoin d'être très vieux pour être patrimonial. Toutefois, le candidat D indique que l'entrée dans le patrimoine n'est pas un phénomène instantané. Bien qu'on puisse prévoir par l'importance contemporaine de certains éléments qu'ils feront partie du patrimoine, un recul de temps est nécessaire. Finalement, la candidate I affirme n'avoir aucune idée du moment où un objet devient patrimonial.

Les candidats se situent donc presque tous dans une perspective semblable en affirmant que le patrimoine n'est pas nécessairement ancien, mais qu'il demande un temps d'attente avant d'être reconnu comme tel. De cette façon, ils rejoignent l'idée mise en place par la Commission des biens culturels du Québec (2005) qui accepte de considérer comme patrimoniaux des biens se trouvant à une distance historique d'une ou de deux générations. On ne donne pas de nombre d'années exact, mais on s'entend pour dire qu'un recul est nécessaire.

Dans un même ordre d'idées, les candidats acceptent la perspective que des éléments issus d'un passé récent fassent partie du patrimoine (Martin, 1990). Ce faisant, ils instaurent une forme de dynamisme dans le patrimoine qui se renouvelle au fil des générations présentes et passées.

Pour qu'un objet fasse partie du patrimoine, les candidats reconnaissent qu'il doit aussi posséder une valeur particulière (sous-rubrique 1.2). La valeur symbolique est importante pour les candidats D et E. La candidate B les rejoint en disant que le patrimoine est quelque chose « qui parle, qui est central ». Pour les candidats G et E, la rareté et le fait d'être unique procurent une valeur particulière à un objet. Les candidates F et E parlent de l'impact de l'objet qui doit être durable pour qu'il présente une valeur. Finalement, le candidat H, n'ayant mis aucune condition de

temps pour qu'un objet entre dans le patrimoine, élabore sa pensée pour qu'un objet soit reconnu dans le patrimoine en lien avec sa valeur :

« Les critères, c'est très vaste, mais je pense que la notion d'esthétique, la notion d'historique, la notion reliée à l'architecture sont des éléments qui permettent d'évaluer un élément qui a des qualités patrimoniales et un autre qui n'en a pas... Si on fait référence à des éléments qui sont bâtis de façon industrielle, en série, ça n'a pas une valeur patrimoniale comme si c'était un artisan qui l'avait fait ».

Le candidat J rejoint cette façon de voir. Il affirme que le temps n'est pas important s'il y a une volonté de legs. Par contre, l'objet pourra être considéré comme patrimonial s'il possède une valeur esthétique, historique et architecturale qui vaut la peine d'être conservée. Le caractère unique d'un objet patrimonial devient donc un témoignage d'un savoir-faire ou d'une époque passée et le fait qu'il soit unique lui donne sa valeur et justifie sa conservation.

Les candidats B, H et I reconnaissent aux spécialistes la capacité de décider et de classer les objets possiblement patrimoniaux. Les autres candidats n'abordent pas directement cette question. Ils associent plutôt le patrimoine à la collectivité qui décide de le reconnaître et de se l'approprier comme preuve identitaire. De cette manière, ils rejoignent Desvallées (2003) qui affirme que la collectivité, par la reconnaissance qu'elle donne à certains objets, peut déterminer elle-même son patrimoine.

On arrive donc à la troisième condition permettant à un objet d'être considéré comme patrimonial. La justification, ou l'argumentaire, qui est donnée pour décréter un objet patrimonial est essentielle (sous-rubrique 1.3). Cette justification se rapproche de la fonction identitaire du patrimoine. Comme on l'a vu avec Drouin (2005) et Bergeron (2003) l'objet patrimonial mérite d'être protégé s'il est reconnu et approprié collectivement. Les justifications que les enseignants donnent pour affirmer qu'un

objet fait partie du patrimoine, au-delà de sa valeur ou de son témoignage lié au temps, sont le plus souvent en lien avec la fonction identitaire du patrimoine. Plus importantes que la valeur architecturale, artistique ou esthétique, les raisons qui sont énoncées pour conserver un objet par la collectivité prennent le dessus. Les enseignantes et les enseignants démontrent qu'ils ont conscience de cet aspect lorsqu'ils donnent les conditions qui permettent à un objet de faire partie du patrimoine :

- « c'est lorsque la population le prend en considération »
- « c'est n'importe quoi que les gens désirent garder »
- « il doit avoir une valeur aux yeux des gens »
- « les gens vont lui donner un sens patrimonial »
- « devient patrimonial dans le cœur des gens »
- « c'est la justification qui en est donnée qui est prédominante »
- « il est patrimonial si on lui accorde une valeur »
- « a marqué le peuple pour rester »
- « tous peuvent se l'approprier »
- « c'est ce que l'on veut garder pour les générations futures. »

On constate que les enseignants accordent une grande importance aux choix de la population. Ils lui reconnaissent le pouvoir de décider elle-même de son patrimoine. Ce n'est donc pas seulement la qualité d'un objet qui prédomine aux yeux des enseignantes et des enseignants, mais la reconnaissance dudit objet par la population. On voit clairement émerger un aspect affectif dans ce qui détermine si un objet devient ou non patrimonial. Ces derniers commentaires cités des enseignantes et des enseignants démontrent que l'attachement émotif est aussi un critère très important dans leur choix.

Certains candidats ont aussi identifié ce qui ne pouvait faire partie du patrimoine (sous-rubrique 1.4). La candidate B écarte tout ce qui est de nature économique du patrimoine. Ainsi, les témoignages de l'industrialisation (tour Eiffel) et « les monstruosité industrielles » (tour du CN) ne peuvent être considérés, à son avis, comme patrimoniaux. Le qualificatif « monstruosité » utilisé par la candidate indique que l'aspect esthétique est aussi pris en compte. Le candidat H tend vers le même

sens en refusant le patrimoine issu de courants économiques. Selon lui, la mondialisation ne crée aucun patrimoine.

En éliminant ainsi une catégorie d'objets ou de bâtiments, les enseignants posent encore cette fois un jugement affectif sur le patrimoine. Le patrimoine économique est pourtant un témoignage d'une époque ou de courant important de la société. En rejetant les créations de la mondialisation ou les vestiges de l'industrialisation, ces enseignants excluent des objets ou des bâtiments importants pour une société à un moment donné de son évolution à cause de leurs jugements affectifs.

4.7 Les différentes échelles du patrimoine

Cela amène vers une rubrique qui s'est élaborée avec les thèmes liés aux différentes échelles du patrimoine. Des enseignants placent sur le même pied d'égalité le patrimoine régional et le patrimoine mondial alors que d'autres différencient des échelles de patrimoine, sans dire lequel est le plus important. Le candidat A affirme que le patrimoine de proximité doit être enseigné au même titre que le patrimoine mondial puisqu'ils sont placés sur le même pied d'égalité. La candidate F ne distingue pas non plus les patrimoines, affirmant qu'ils sont tous importants. La candidate B parle plutôt de réalité régionale tout en reconnaissant l'existence d'un patrimoine canadien, québécois, national et même international. De semblable façon, le candidat G nomme trois échelles de patrimoine : l'échelle internationale, l'échelle québécoise et l'échelle locale. La candidate C trie l'importance du patrimoine par les masses de personnes qui se déplaceront pour le voir. Plus le patrimoine est important, plus les gens se déplaceront pour le voir. Aussi, elle hiérarchise le patrimoine selon une échelle logique, du régional à l'international, sans toutefois l'expliquer de cette façon. Finalement, le candidat H affirme que le patrimoine doit être hiérarchisé selon sa valeur et la société qui en est responsable : « Ça reste qu'il y a une gradation

importante, mais de la plus humble des constructions à la plus sophistiquée des constructions, il y a bien entendu une échelle. Mais tous ont une importance qui est caractéristique en fonction de la société qui les porte ».

4.8 Transmission du patrimoine

Lorsqu'il est question de transmettre le patrimoine d'une génération à une autre, les enseignants s'entendent tous, sans exception, pour dire que l'univers social est le meilleur domaine d'enseignement pour le faire. Certains émettent des réserves sur le temps d'enseignement disponible et la qualité des manuels scolaires fournis en classe. De même, plusieurs discutent de la qualité des contenus du renouveau pédagogique et du concept de compétence qu'on leur impose. Toutefois, aucun ne remet en question le rôle privilégié de l'univers social, particulièrement de l'histoire, pour communiquer le patrimoine aux élèves. Ainsi, le candidat G, résumant bien les autres interventions des enseignantes et des enseignants affirme que « l'univers social est une porte privilégiée par nos objets d'études axés sur le passé » pour communiquer le patrimoine.

Les enseignantes et les enseignants reconnaissent aussi d'autres disciplines scolaires comme étant propices à la communication du patrimoine. Encore une fois, ils sont unanimes pour dire que bien que l'univers social soit idéal plusieurs autres matières, spécialement le français, les arts et l'éthique et la culture religieuse, peuvent très bien communiquer le patrimoine aux élèves. Dans l'extrait suivant, la candidate E exprime bien ce que les enseignants pensent de cette question :

« Je pense que ça peut se faire ailleurs [la communication du patrimoine], mais peut-être moins facilement. Ce n'est pas juste une affaire d'histoire le patrimoine. Le prof de maths, de français ou de sciences peut avoir plus de difficultés à l'amener facilement dans ses cours, sauf qu'il y a des moments où

ça se prêterait bien. Il pourrait relier sa théorie à des exemples qu'on a autour de nous. Pour l'univers social, la porte est grande ouverte et c'est beaucoup plus facile. »

Dans ce contexte où les enseignantes et les enseignants affirment que leurs matières ont plus de possibilités de communiquer le patrimoine, ils s'octroient un rôle d'éveilleurs de conscience. Les candidats B, E, C et J se sentent responsables d'éveiller les élèves, de les ouvrir au patrimoine et d'allumer des « lanternes ». Ils doivent aider les élèves à prendre conscience de l'existence du patrimoine en les guidant plutôt qu'en les dirigeant. Ils ont un rôle de stimulateurs et ils doivent leur montrer que le patrimoine existe. Pour leur part, les candidats A et C indiquent qu'ils doivent permettre aux élèves de faire des liens entre les divers contenus qui leur sont proposés avec pour objectif une meilleure connaissance ou compréhension du concept. Les candidats D, H et J voient dans ce rôle d'éveilleur et de communicateur un devoir qui doit animer les enseignants d'univers social. À l'opposé, deux enseignants, A et F, affirment que la communication du patrimoine se fait selon les affinités de l'enseignant. Ainsi, les préférences des enseignants et leurs affinités avec les contenus à caractère culturel sont plus importantes que la matière elle-même. Finalement, deux enseignants, G et J, associent clairement le rôle de l'enseignant à celui de passeur culturel.

Des enseignants accordent aussi à d'autres le rôle de communiquer le patrimoine aux générations plus jeunes. La candidate E affirme que les parents ont la responsabilité de transmettre le patrimoine à leurs enfants. De son côté, la candidate F considère comme le devoir de l'adulte en général d'éveiller au patrimoine. Le candidat H pense aussi que l'adulte en général a un rôle de sensibilisation. Il précise que la transmission du patrimoine doit être la responsabilité de tout individu préoccupé par le patrimoine.

Il n'est pas possible d'affirmer que tous les enseignantes et les enseignants interrogés ont clairement adopté et intégré à leur pratique le rôle de passeur culturel prescrit par le programme. Alors qu'ils se décrivent comme des stimulateurs, des allumeurs, des éveilleurs et des guides, on peut supposer qu'ils ont conscience de ce rôle de passeur. Toutefois, ils affirment aussi que les préférences de chacun guideront leurs actions. On peut donc penser que puisque le programme demeure flou au niveau des contenus culturels, les enseignants, pour leur part, feront leurs propres choix en fonction de leurs goûts. Reste à voir si les préférences des uns et des autres coïncident avec les quelques indications présentes dans le PFÉQ.

CHAPITRE 5

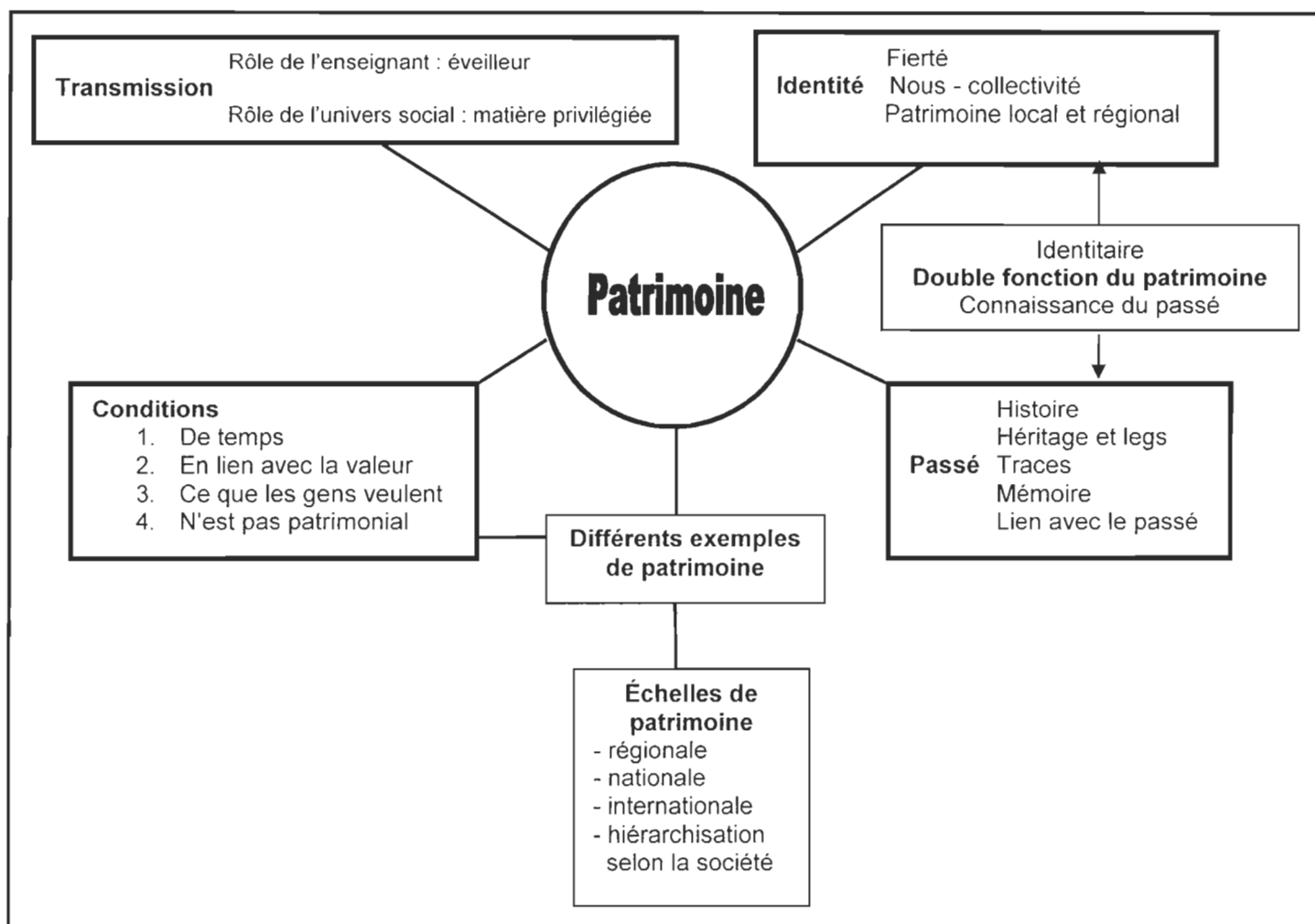
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les sections qui composent le cinquième chapitre exposent les résultats obtenus grâce à l'analyse des données. Par conséquent, ce chapitre permet la présentation des représentations sociales du patrimoine des enseignantes et des enseignants d'univers social qui ont participé à la recherche. Par la suite et grâce à l'analyse des données des discours des enseignants, nous avons la possibilité d'aller extraire les représentations du patrimoine contenues dans le PFEQ. Nous présentons ces résultats dans la deuxième partie de ce chapitre.

5.1 Les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants interrogés

De nombreuses autres informations peuvent être tirées des entrevues réalisées avec ces dix enseignantes et enseignants. Grâce aux discours recueillis, il serait possible de connaître leurs représentations de leurs disciplines d'enseignement, de l'univers social ou de la culture. Toutefois, pour les besoins des objectifs de la recherche, nous avons procédé à l'analyse plus approfondie des données incluses dans les rubriques se référant spécifiquement au patrimoine.

Figure 5.1 : Les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants d'univers social au secondaire interrogés.



Une fois les données analysées et organisées sous forme de schéma (voir figure 5.1), il est possible de voir ce qui constitue les représentations que les enseignantes et les enseignants interrogés ont du patrimoine. On retrouve quatre grandes catégories reliées aux représentations des enseignantes et des enseignants. Des nuances sont évidemment présentes chez chacun des candidats interviewés. Certains insistent particulièrement sur des aspects que d'autres traitent très peu. Toutefois, l'organisation synthétique de leurs discours en lien avec les représentations se résume à ces quatre catégories qui expriment ce que les candidats pensent du patrimoine.

Pour les enseignantes et les enseignants interrogés, le patrimoine est intimement lié à la notion d'identité. Il est un symbole de la fierté pour les peuples et les sociétés qui le mettent en valeur. Il représente le « nous » collectif auquel ces enseignants, en tant qu'individus membres d'une collectivité, s'associent. Cette notion d'identité collective se matérialise dans le patrimoine local et régional qui sera valorisé et protégé dans les collectivités, villages et villes qui l'adoptent. La première fonction du patrimoine est donc de préserver l'identité et de perpétuer la définition de l'identité collective.

Bien que ce discours se rapproche intimement d'un discours nationaliste, les enseignants n'ont pas associé distinctement la préservation du patrimoine à la sauvegarde de la nation québécoise ou au fait francophone. Tout du discours des participants questionnés est caractéristique des préoccupations d'un peuple qui s'interroge sur son identité qu'il sent menacée. Les représentations que les enseignants communiquent illustrent bien cette préoccupation qui est présente ailleurs dans la société québécoise. Toutefois, les discours des enseignantes et des enseignants ne se veulent pas délibérément politiques. Le « nous » que les enseignants associent au patrimoine illustre d'abord un sentiment d'appartenance régional et communautaire plutôt qu'une revendication politique nationaliste forte.

Le passé est aussi associé à la notion de patrimoine. Ce dernier représente les traces visibles et durables que les sociétés, présentes et passées, laissent derrière elles. Il consiste en un héritage ou un legs que les générations passées laissent aux générations actuelles. Le patrimoine fait donc figure de mémoire collective pour les sociétés qui le considèrent. Le patrimoine est aussi ce que la société d'aujourd'hui désire laisser aux futures générations qui découvriront et se souviendront de leur passé. On retrouve ici la deuxième fonction du patrimoine qui est de faire connaître le passé aux générations actuelles et de faire un legs à celles qui arrivent.

Toutefois, tout n'est pas patrimonial. Certaines conditions doivent être respectées pour qu'un élément, matériel ou non, devienne patrimonial. D'abord, on doit retrouver une distance temporelle. Il n'est pas nécessaire que ce délai soit long, mais le patrimoine ne se produit pas de façon instantanée. On peut aussi prévoir qu'un élément particulièrement important pour une collectivité deviendra éventuellement du patrimoine.

Ensuite, le patrimoine doit présenter une forme de valeur. Il doit être unique ou artisanal. Par exemple, on doit reconnaître dans l'objet un caractère architectural particulier, une valeur artistique importante ou une richesse esthétique digne de mention. L'élément patrimonial doit être représentatif de quelque chose d'important. De cette façon, les objets fabriqués en série et les produits servant à la consommation courante ne sont pas, pour la plupart, considérés comme patrimoniaux puisqu'ils ont peu de valeur aux yeux des gens.

D'ailleurs, ce sont les gens qui vont déterminer si un objet sera inclus dans leur patrimoine ou non. L'argumentation qui entoure la qualité, l'importance et la valeur d'un objet doivent être reconnues par tous pour que cet objet entre dans le patrimoine. Si la collectivité ne reconnaît pas un élément comme représentatif de son identité, cet objet sera simplement oublié. C'est la collectivité qui décide de ce qu'elle désire

comme objet la représentant et, par l'entremise des ses groupes de protection du patrimoine local, elle pourra assurer la préservation des objets et des constructions qu'elle choisit.

On retrouve ainsi une dimension affective importante dans les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants. La valeur qui sera donnée à un objet par un groupe détermine son statut patrimonial. Cette valeur n'est pas nécessairement objective ou basée sur des critères raisonnés. Par conséquent, un objet témoignant d'une époque particulière et marquante pour une société peut être rejeté par les enseignants interrogés pour des raisons affectives ne se basant que sur les perceptions et les jugements de valeur.

Les exemples de patrimoine donnés par les enseignantes et les enseignants interrogés sont nombreux et se déclinent selon diverses échelles. On peut parler de patrimoine local faisant référence spécialement à l'identité collective à laquelle s'associent les enseignants eux-mêmes. Ils nomment des éléments régionaux propres aux villages, paroisses et villes de leur région. On retrouve aussi des éléments patrimoniaux qui représentent des collectivités plus grandes, c'est-à-dire nationales ou universelles. Par exemple, le patrimoine géographique planétaire, le patrimoine scientifique, le patrimoine mondial naturel sont reconnus comme étant représentatifs et importants pour la population du monde en général. Néanmoins, le patrimoine est, aux yeux des enseignantes et des enseignants interrogés, fondamentalement lié à l'identité puisqu'ils jugent qu'on ne retrouve pas de patrimoines plus importants que d'autres. Seulement, il se trouve des objets architecturaux, artistiques, religieux ou littéraires auxquels s'associe une plus grande quantité de personnes. On assiste donc à une hiérarchisation du patrimoine qui se base d'abord sur des critères identitaires et affectifs.

Finalement, deux intervenants ont un rôle à jouer dans la transmission du patrimoine. D'abord, l'enseignant, dans son rôle d'adulte, devrait être sensibilisé à la transmission du patrimoine. Ses intérêts personnels et sa matière enseignée faciliteront son rôle qui est d'éveiller les élèves à ce sujet culturel. L'enseignant a le devoir d'ouvrir l'élève à l'existence du patrimoine, de faire des liens et de lui faire prendre conscience de son existence. Deuxièmement, l'univers social est la matière la plus propice à la transmission du patrimoine. Particulièrement par l'entremise de l'histoire, le programme d'univers social permet la communication du patrimoine avec plus de facilité. D'autres matières peuvent aussi transmettre le patrimoine aux élèves, mais tous les enseignants interrogés ont affirmé que l'univers social était la meilleure discipline pour le faire.

5.2 Les représentations du patrimoine dans le PFÉQ

Le deuxième objectif de la recherche est d'établir les rapprochements qui peuvent être faits entre les représentations du patrimoine chez des enseignants d'univers social et le programme qu'ils utilisent pour enseigner. Ce programme, vu comme un discours s'adressant aux enseignants, comporte aussi des représentations du patrimoine. Nous ferons donc des comparaisons entre les grandes catégories issues des discours enseignants et le contenu du PFÉQ (MELS, 2006, 2007).

La première caractéristique que les enseignantes et les enseignants associent au patrimoine est sa nature identitaire. Le patrimoine est l'illustration matérielle ou immatérielle de l'identité collective. Il sert à déterminer « qui nous sommes » en tant que groupe social. Le PFÉQ traite lui aussi de l'identité, mais sans l'associer au pronom « nous ». En fait, l'identification du patrimoine à un « nous » collectif est absente du PFÉQ alors qu'il est central dans le discours des enseignantes et des enseignants. Néanmoins, la structuration de l'identité est au cœur des visées de

formation. On souhaite que l'élève puisse définir son identité en entrant en contact avec la diversité ethnique et culturelle qui l'entoure. L'école doit aider à ce qu'il reconnaisse son appartenance à une collectivité. Pour y arriver, le PFÉQ indique deux pôles d'identification : la culture francophone et l'héritage culturel de l'humanité.

Le PFEQ ne se prononce pas de prime abord sur l'aspect régional de l'identité que l'élève doit acquérir ou parfaire. Il choisit plutôt de joindre le concept d'identité à celui de la francophonie en prenant position sur la langue d'appartenance issue du patrimoine francophone québécois. Il favorise les œuvres littéraires, cinématographiques, musicales, poétiques et théâtrales issues de la culture francophone du Québec. Parce que le PFÉQ parle de ces œuvres en utilisant les termes « points d'ancrage » pour qualifier ces éléments, il les associe à un patrimoine québécois francophone qui représente l'identité culturelle du Québec.

Le PFÉQ reconnaît ainsi un patrimoine commun à la société québécoise autour duquel l'élève doit définir son identité. Dans cet énoncé, le programme est plus précis. Il vise spécifiquement au développement d'une identité qui doit prendre racine dans la culture francophone du Québec. Toutefois, il ne parle pas de cette identité comme associée au peuple, à la mémoire ou à la fierté. Le discours ministériel reste le plus neutre possible et il ne fait qu'énoncer un repère culturel évident. De leur côté, les enseignants parlent plutôt d'une l'identité propre au « nous » collectif qu'ils associent à leur région. Ils insistent sur la fierté du peuple auquel on appartient et, sans politiser leurs discours, ils prennent position pour un groupe culturel précis.

On demande aussi à l'école de permettre à l'élève de définir son identité par rapport à l'héritage culturel de l'humanité. L'élève doit structurer son identité face à son groupe d'appartenance, le Québec francophone, mais en tenant compte de l'apport de

la culture mondiale. Le PFÉQ considère donc l'existence d'un patrimoine universel dont découle la culture mondiale.

Cette façon de polariser la structuration de l'identité de l'élève vers la langue francophone d'abord et vers l'héritage culturel de l'humanité ensuite correspond à l'image que revêt la culture dans le programme de formation. Ainsi, le programme de formation désire que l'élève aborde en premier lieu sa culture d'appartenance. Les représentations, les valeurs et les symboles de son milieu l'amèneront à définir son identité personnelle et sociale. Le PFÉQ rejoint donc les représentations des enseignantes et des enseignants qui valorisent particulièrement le patrimoine de leur région et de leur communauté. Toutefois, il est à noter que tous les enseignantes et les enseignants interrogés proviennent d'une même région francophone et qu'ils appartiennent tous à une même collectivité. En ce sens, leur vision rejoint celle du PFÉQ qui privilégie la culture francophone.

Par la suite, l'apport culturel dans les contenus pourra se tourner vers une culture élargie construite au fil du temps. On reprend donc l'idée de l'héritage culturel de l'humanité qu'on associe aux productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines. Puisque ces dernières sont tellement abondantes dans la société actuelle, le PFÉQ juge préférable de ne pas se concentrer sur une seule culture, mais de privilégier une large ouverture à la culture en général. Il n'y a donc pas de hiérarchisation dans l'importance des patrimoines mondiaux. La définition de culture élargie proposée dans le programme correspond au patrimoine universel nécessaire à la définition de l'identité de l'élève. On affirme que la culture élargie est une « culture qui puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face » (MELS, 2006, p. 7). À l'instar des enseignantes

et des enseignants, le PFÉQ associe le patrimoine à un héritage issu du passé et qui se construit de façon continue.

Par conséquent, on retrouve des similitudes entre les représentations des enseignants et ce que le programme valorise au niveau de la fonction identitaire du patrimoine. Les enseignantes et les enseignants interrogés se centrent d'abord sur le patrimoine local et sur ce que l'élève connaît autour de lui. Progressivement, l'héritage mondial lié aux découvertes et aux créations humaines sera aussi présenté. Toutefois, le programme d'études ne tend pas vers la primauté d'un type d'héritage culturel ou d'une provenance culturelle particulière. Le programme demande seulement de ne pas se concentrer sur une seule culture.

Une distance s'installe aussi entre les représentations du groupe d'enseignants interrogé et le PFÉQ. Le lien important que les enseignantes et les enseignants font entre l'enseignement de l'histoire et la communication aux élèves du patrimoine n'est pas aussi fort dans le programme. Le programme *histoire et éducation à la citoyenneté* n'est pas présenté de manière à créer un « nous » collectif en se basant sur le patrimoine identitaire issu du passé. Il cherche plutôt à construire une identité citoyenne contemporaine qui permettra à l'élève de s'inscrire dans la société démocratique d'aujourd'hui. Des objets patrimoniaux seront cités et utilisés afin de développer les compétences prescrites dans le programme, mais on ne définit pas ce qu'est le patrimoine et on n'identifie pas ces objets comme étant patrimoniaux. De cette façon, le patrimoine est un outil pour développer des compétences plutôt qu'un sujet d'étude.

Lorsqu'on examine le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* de deuxième cycle, il apparaît que l'héritage des générations précédentes n'est pas enseigné dans un but de mémoire ou de fierté identitaire. On désire surtout que l'élève exerce son rôle de citoyen dans le monde actuel. Le programme *histoire et éducation à la*

citoyenneté du deuxième cycle indique que « les situations d'apprentissage et d'évaluation exigent des élèves qu'ils étudient les réalités sociales à partir du présent, c'est-à-dire de ce qu'ils connaissent, observent et perçoivent de la société au sein de laquelle ils évoluent » (MELS, 2007, p.8). Ce n'est pas d'abord le lien avec les générations précédentes et l'héritage culturel identitaire qui prime, mais bien la compréhension du monde actuel grâce à l'application d'une méthode historique. Ce faisant, on s'attend à ce que l'élève arrive à exercer avec efficacité son rôle citoyen. Les enseignantes et les enseignants interrogés n'ont pas insisté sur le lien qui existe entre enseignement de l'histoire, patrimoine et rôle citoyen. L'accent a été mis sur l'identité et sur la compréhension du passé dans le but de se définir en tant que collectivité et non pas dans l'objectif, pour l'élève, de devenir un citoyen efficace.

Dans ce même ordre d'idées, dans la présentation du domaine de l'univers social, on ne définit pas l'histoire comme étant en lien avec le patrimoine tel que le conçoivent les enseignantes et les enseignants. On dit bien que *l'histoire et l'éducation à la citoyenneté* « cerne la perspective temporelle, qui permet de comprendre les racines du présent ainsi que les processus liés au changement social » (MELS, 2006, p. 64). Mais l'histoire n'est pas décrite comme le transmetteur d'une mémoire identitaire.

Cette distance entre les orientations du PFÉQ et les représentations des enseignantes et des enseignants que nous avons interrogés est importante. Le programme tente de rester le plus idéologiquement neutre possible, touchant toutes les cultures, dont la culture québécoise, s'inspirant du présent plutôt que du passé et prônant une ouverture aux cultures. N'encourageant pas la fierté identitaire et valorisant à la place la fonction utilitaire citoyenne de l'histoire, le programme fait un effort de dépolitisation de ses contenus. Il n'y a pas de prise de position claire, mais un survol de tous les courants, particulièrement de ceux qui permettront à l'élève de devenir un citoyen du monde actuel. À l'opposé, même si leurs représentations du patrimoine n'ont pas été associées clairement à une pensée nationaliste québécoise, le discours

sous-jacent des enseignants offre une prise de position qui valorise la fierté et la mémoire du peuple d'appartenance. Aussi, là où le programme tente de rester neutre, les enseignantes orientent leurs propos. L'utilisation du pronom *nous*, de la mention d'être *Québécois*, et l'identification au *peuple fier de son patrimoine* par les enseignantes et les enseignants ne trouvent pas écho dans le programme. Ce dernier préfère parler de *francophonie* et de *culture francophone* et de *conscience citoyenne* plutôt que de peuple et de fierté. La dépolitisation du PFÉQ offre donc la possibilité aux enseignants d'aller dans les directions idéologiques qu'ils souhaitent et de donner une fonction différente à l'histoire puisqu'aucune indication formelle ne les en empêche.

D'ailleurs, alors que les enseignantes et les enseignants interrogés identifient l'univers social comme étant la meilleure discipline pour transmettre le patrimoine en milieu scolaire, le PFÉQ remet entre les mains de toutes les disciplines le rôle de transmetteur culturel. Plutôt que d'instituer certaines matières plus propices que d'autres pour la transmission du patrimoine culturel, le PFEQ fait de l'école la responsable de la culture. On octroie la tâche de diffuser le contenu culturel à toutes les disciplines puisqu'enseigner dans une perspective culturelle consiste à « faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite » (MELS, 2001, p. 7). Encore cette fois, les enseignantes et les enseignants interrogés ne partagent pas cette vision. Certes, ils affirment que d'autres matières peuvent transmettre le patrimoine aux élèves, mais l'univers social est, selon eux, la porte d'entrée vers la transmission culturelle et la communication du patrimoine.

Cela dit, le PFÉQ ne précise pas de quelle façon les enseignants de toutes les disciplines doivent procéder pour transmettre la culture. On explique cependant quel rôle on s'attend à ce que les enseignants jouent dans le processus d'acquisition des compétences par les élèves. Les enseignantes et les enseignants interrogés partagent

tous la vision du programme lorsqu'ils affirment être des guides, des éveilleurs, des éclaireurs de conscience. Le PFÉQ approfondit le rôle de l'enseignant en le situant comme un accompagnateur qui doit aider « ses élèves à devenir conscients de ce qu'ils savent et à l'explicitier clairement, et à repérer leurs erreurs et à reconnaître par eux-mêmes ce qui fait défaut, de façon à pouvoir réguler avec autonomie leur propre démarche d'apprentissage. » (MELS, 2001, p.19). Les enseignantes et les enseignants interrogés ont précisé ne pas pouvoir faire apprendre le patrimoine aux élèves. Ils ne peuvent que les aider à faire des liens avec leurs différentes connaissances et les conscientiser au sujet du patrimoine. Les enseignants peuvent donc, dans le but de développer les compétences des élèves, prendre le patrimoine ou un objet patrimonial et orienter les démarches d'apprentissage autour de ce thème. En ce sens, la représentation qu'ils ont de leur rôle de transmetteur de culture est harmonisée avec les recommandations du PFÉQ qui qualifie l'enseignant de « médiateur culturel » qui peut offrir « un soutien professionnel au développement des compétences de l'élève » (MELS, 2007 p. 23).

Une réserve doit être apportée. Puisque le programme précise peu le patrimoine qu'il désire promouvoir par l'entremise de son médiateur culturel, le choix des contenus culturels demeure la responsabilité de l'enseignant. Les enseignantes et les enseignants interrogés ont bien fait ressortir cet aspect : l'enseignant choisira son contenu patrimonial en lien avec ses affinités personnelles et ses goûts. Aussi, un enseignant peu porté sur la culture ou peu connaissant du patrimoine et de ce concept évincera ces préoccupations de son enseignement. Si l'enseignant n'a pas fait une réflexion personnelle à propos du concept du patrimoine, le PFÉQ ne lui donnera pas de définition précise de ce qu'il considère être du patrimoine. Aussi, toute la catégorie qui réfère aux conditions pour qu'un objet devienne patrimonial, très présente chez les enseignantes et les enseignants interrogés, ne se retrouve pas dans le programme d'études. On ne définit pas le patrimoine autrement que pour dire qu'il représente un héritage culturel des sociétés, sans préciser ce qui compose cet héritage.

Néanmoins, les enseignantes et les enseignants interrogés avaient tous une représentation du patrimoine et un intérêt face à la culture à transmettre aux élèves. On peut donc supposer que ces enseignants d'univers social sont outillés pour répondre aux exigences du PFÉQ lorsque celui-ci demande à l'enseignant de s'appuyer sur sa culture disciplinaire pour « relier les questions inhérentes à sa matière aux grands enjeux contemporains et d'établir des ponts avec les autres disciplines » (MELS, 2007, p. 17).

Bien que le patrimoine soit peu présent dans les chapitres qui présentent les orientations du nouveau programme d'études, le concept est très bien exploité dans le contenu disciplinaire du programme de géographie de première secondaire (MELS, 2006). Le patrimoine est utilisé comme outil servant au développement des compétences de géographie de l'élève. Dans cette section du programme, on définit ce qu'est le patrimoine en prenant pour assises le patrimoine mondial établi par l'UNESCO. Durant la réalisation des situations d'apprentissage reliées au territoire patrimonial, l'élève aura la possibilité de comprendre les critères qui amènent l'UNESCO à reconnaître certains sites mondiaux et à les inclure sur sa liste du patrimoine mondial à préserver. On parle d'attrait patrimonial en lien avec ces sites qui sont représentés par Québec *intra-muros*, Athènes, Paris, Rome et Beijing. L'objectif est de faire comprendre que la « protection de ces sites patrimoniaux entraîne des défis particuliers d'organisation pour ces villes » (MELS, 2006, p. 320). Ce n'est donc pas tant le patrimoine lui-même qui revêt de l'importance, mais les enjeux qui y sont liés et qui servent de prétexte au développement des compétences de géographie.

Les enseignantes et les enseignants interrogés ont fait peu de cas de ce module de géographie de premier cycle. En fait, une seule enseignante a clairement élaboré sa représentation en lien avec les contenus notionnels présents dans les manuels de géographie de première et de deuxième secondaire. Autrement, tous les enseignants

ont associé le concept de patrimoine à l'histoire plutôt qu'à la géographie. Peu d'entre eux ont mentionné le rôle de l'UNESCO au regard de la conservation et de la valorisation du patrimoine. Une enseignante a même précisé que la tour Eiffel n'était pas patrimoniale pour l'humanité alors qu'elle figure dans les repères culturels du programme.

Les enseignants du premier cycle du secondaire n'ont pas toujours le temps de toucher à chacun des thèmes présents dans le programme. Étant donné que le programme de géographie s'organise autour de la notion de territoire pour développer les compétences, il est possible que, par manque de temps, les enseignants choisissent de ne pas traiter du territoire patrimonial et de ses enjeux. Aussi, ni l'élève ni l'enseignant n'aborderont le thème du patrimoine en lien avec ses modes de sélection et sa définition propre au niveau universel.

De plus, ce territoire géographique à étudier se situe dans une perspective universelle. La vieille capitale de Québec est un territoire obligatoire dans ce thème, mais les enseignantes et les enseignants interrogés n'enseignent pas dans cette ville. Le programme doit rejoindre le plus grand nombre possible d'élèves au Québec. Le choix de la ville de Québec est logique pour le contenu, mais elle ne touche pas les enseignants interrogés qui eux, valorisent le patrimoine local et identitaire. De même, ce n'est pas la notion identitaire qui prime dans ce thème puisque le patrimoine est abordé sous l'angle des enjeux de conservation par rapport au développement des villes. Par conséquent, si l'enseignant désire enrichir le contenu de ce module de géographie, il devra s'en remettre à ses connaissances personnelles et à son intérêt face au patrimoine local ou universel.

En résumé, les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants interrogés se rapprochent généralement de ce que le programme valorise et plusieurs points en commun peuvent être identifiés. Seulement, un élément est central dans les

représentations des enseignants et il ne se retrouve pas de manière aussi forte dans le PFÉQ. La notion d'identité collective et de mémoire commune issue du passé et définissant le « nous collectif » n'apparaît pas dans le programme aussi fortement que chez les enseignants. Nous expliquons cela par le fait que le programme s'adresse à l'ensemble du Québec qui présente aujourd'hui un portrait multiple et éclaté entre les régions et les milieux urbains, entre les centres d'immigration et l'uniformité de certains milieux régionaux. Le programme se garde une réserve idéologique et tente de dépolitiser les contenus.

Pour leur part, tous les enseignants interrogés travaillent et vivent dans un milieu où il est plus facile de trouver une cohésion identitaire. Il est même valorisé de développer un sentiment d'appartenance à son village ou à sa ville et d'en connaître le patrimoine. Aussi, la culture d'appartenance de l'élève prime sur la culture issue du patrimoine universel dans les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants puisqu'elle est garante de l'identité collective de la communauté. Ainsi, là où le programme tente une neutralité idéologique en ne valorisant pas le « nous » collectif issu de la mémoire commune, les enseignantes et les enseignants prennent une position claire et encouragent la fierté d'appartenir à un milieu.

Le PFÉQ, s'adressant à l'ensemble des régions du Québec, doit garder une ouverture face à la diversité de chacun. La culture d'appartenance de l'élève doit être le départ du développement de son identité. Toutefois, selon les milieux, cette culture d'appartenance se diversifie et est multiple. En situant la culture francophone québécoise comme identité de base pour tous, le PFÉQ tente de respecter les différences de chacun, mais d'orienter le développement identitaire vers un point de convergence commun. Le patrimoine universel commun est le deuxième pôle rassembleur qui permettra aux élèves de tous les milieux de s'inscrire dans l'actualité contemporaine qui elle, est commune à l'ensemble du monde.

Finalement, le rôle que s'octroient les enseignantes et les enseignants d'univers social interrogés dans la transmission du patrimoine est conforme à ce que le PFÉQ attend des enseignantes et des enseignants. Ils se voient comme des guides, des passeurs culturels, des éveilleurs de conscience présents pour aider l'élève à entrer en contact avec le patrimoine. Les enseignants, comme le prévoit le programme, désirent faire des liens entre les divers constituants culturels qui entourent l'élève. Ce dernier, responsable de la construction de son savoir, doit pouvoir saisir ces opportunités pour développer ses compétences.

CHAPITRE 6

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Pour arriver à comprendre les représentations du patrimoine d'enseignantes et d'enseignants d'univers social au secondaire, nous avons procédé par entrevues. Les entrevues ont été par la suite codifiées et analysées au regard des objectifs de la recherche. Les thèmes et les rubriques qui ont émergé des discours des enseignantes et des enseignants ont été réduits à quatre grandes catégories servant à illustrer leurs représentations du patrimoine. Le résultat qu'on obtient par l'entremise de cette démarche répond au premier objectif de recherche qui est de connaître les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche.

Lorsqu'on appose le résultat obtenu par l'analyse des entrevues à la définition du patrimoine déterminée en début de recherche, on arrive à la conclusion que les enseignantes et les enseignants interrogés ont une représentation du patrimoine plutôt fidèle à la définition de Martin (1990). Pour arriver à cette conclusion, la définition de Martin est soumise au même processus de thématisation (Paillé et Mucchielli, 2005) utilisé durant l'analyse des données recueillies chez les enseignants. Les thèmes ressortis de la définition ont été classés selon les mêmes rubriques qui avaient émergé des discours des enseignantes et des enseignants. Il est donc possible d'affirmer que tous les thèmes de la définition sauf trois se classent dans les rubriques les plus importantes présentes dans les entrevues des enseignants.

Trois thèmes rencontrés chez Martin (1990) sont restés inclassables à l'aide des rubriques disponibles. Dans sa définition, Martin (1990) indique clairement le caractère dynamique du patrimoine. Il déclare que le patrimoine « constitue une *réserve dynamique*, qui dans un *processus d'échange*, contribue à définir et à caractériser... » (p.1). Selon lui, le patrimoine est fait « *d'emprunts, et d'adaptations,*

d'inventions et de répétitions » (p. 1) qui ne sont pas nécessairement liés au passé. Or, les enseignantes et les enseignants interrogés ne font pas ressortir de façon évidente ce caractère dynamique du patrimoine qui se constitue non pas uniquement en lien avec le passé, mais qui se forme activement dans la contemporanéité. Certains mentionnent que le legs patrimonial se fait d'une génération à l'autre et que la génération actuelle laissera un patrimoine aux générations futures. Toutefois, cette information n'est pas donnée de façon évidente et récurrente et elle ne se retrouve que chez deux enseignants. De même, les notions d'emprunts et d'échanges n'apparaissent pas chez les enseignantes et les enseignants interrogés. Par conséquent, une rubrique nouvelle est présente chez Martin (1990) alors qu'elle ne l'est pas chez les enseignants interrogés.

Les autres thèmes de la définition s'inscrivent très bien dans les rubriques déjà existantes issues du discours des enseignantes et des enseignants (voir le tableau 6.1). La définition offerte par Martin (1990) suggère un spectre large de ce qu'est le patrimoine, tout en l'encadrant très précisément. Les enseignantes et les enseignants réfèrent tous, à un moment ou à un autre, à plusieurs rubriques présentes dans la définition de Martin (1990). On relève dans leurs discours des thèmes très semblables.

Tableau 6.1 : Thématisation de la définition de Martin (1990)

Thèmes contenus dans la définition	Rubriques
<ul style="list-style-type: none"> • Le patrimoine culturel d'un peuple • Participent au sentiment d'identité collective 	Identité
<ul style="list-style-type: none"> • Comprend un vaste héritage 	Héritage
<ul style="list-style-type: none"> • Biens matériels mobiliers et immobiliers • Biens immatériels • Traditions littéraires, orales et artistiques, savantes ou populaires • Savoir-faire • Savoir technique 	Types de patrimoine
<ul style="list-style-type: none"> • Fonds culturel • Caractériser la culture actuelle 	Culture
<ul style="list-style-type: none"> • Fonds s'accumule au fil des générations 	Lien avec le passé
<ul style="list-style-type: none"> • Jusqu'à constituer un ensemble particulier et différencié 	Possède une valeur propre
<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance en tant que telle 	Justification qui en est donnée
<ul style="list-style-type: none"> • Réserve dynamique • Processus d'échange • Fait d'emprunts et d'adaptations, d'inventions et de répétitions 	Dynamisme

Source : Martin, P.-L. (1990). *Les chemins de la mémoire. Tome . Monuments et sites historiques du Québec*. Québec : Les publications du Québec.

Force est de constater que les enseignantes et les enseignants ont une représentation du patrimoine très près du concept théorique établi dans le cadre conceptuel. Leurs descriptions ne sont certes pas aussi savantes que celle de Martin (1990), mais on peut affirmer que les thèmes qui en sont issus sont semblables. Puisque la représentation sociale est d'abord un « savoir naïf » qui se distingue de la connaissance scientifique (Bertrand, 1993; Jodelet 1989), il est normal que les enseignantes et les enseignants n'utilisent pas un langage aussi pointu que celui des spécialistes du patrimoine cités. Dans ce cas, l'analyse thématique des discours est particulièrement adéquate pour déterminer les rapprochements entre les uns et les autres qui, malgré des expressions langagières différentes, conçoivent le patrimoine de très semblable façon.

6.1 La fonction identitaire du patrimoine

Les thèmes reliés à l'identité, concept neutre chez Martin (1990), prennent un tout autre sens chez les enseignants. Les enseignantes et les enseignants interrogés s'inscrivent profondément dans leur milieu de vie et d'enseignement. Ils valorisent la transmission d'un patrimoine identitaire fondé sur la région et la collectivité auxquelles ils appartiennent. Cet aspect identitaire local revêt une importance particulière lorsque les enseignantes et les enseignants sont appelés à identifier divers patrimoines et à les classer en ordre d'importance. Ils diront que le patrimoine régional est, pour les gens de la région, plus important que tout autre.

Durant les entretiens, les enseignantes et les enseignants avaient la possibilité de nuancer cette information. Alors qu'on présentait divers éléments patrimoniaux, les enseignantes et les enseignants devaient dire lesquels ils considéraient les plus importants. À tout coup, ils arrêtaient leur choix sur le patrimoine local, au détriment de patrimoines universels, arguant qu'aux yeux des gens de la région, la *cathédrale* régionale ou le *phare* local étaient les plus importants. Les réponses données par les enseignantes et les enseignants étaient, à ce sujet, plus émotives que théoriques. Le sentiment d'appartenance à leur communauté amenant une dimension très personnelle chez les enseignants, il était possible de percevoir l'attachement à leur collectivité.

Cette façon de valoriser de manière systématique le patrimoine local peut s'expliquer par la façon dont s'organise et se construit la représentation sociale. La représentation sociale a été définie comme étant « des univers d'opinions propres à une culture, une classe sociale, ou un groupe et relatifs à des objets de l'environnement social » (Moscovici (1961) cité par Moliner et coll., 2002, p. 12). La représentation sociale permet aussi de « maîtriser son environnement et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou à ses groupes d'appartenance » (Roussiau et Bonardi cités dans Moliner et coll., 2002, p. 13). On peut penser qu'œuvrant dans un

milieu régional éloigné des grands centres urbains, les enseignantes et les enseignants d'univers social interrogés ont développé une conscience importante de ce milieu de vie. Entourés de villages parfois dévitalisés, le dynamisme et la pérennité de la région sont tributaires des gens qui y résident et qui y développent un sentiment d'appartenance. Les représentations sociales du patrimoine que possèdent ces enseignants sont donc teintées par cette considération accordée au développement de la région qui constitue l'environnement social. Les éléments du patrimoine nommés par les enseignants sont particulièrement symboliques pour la ville ou le village (*maison Lamontagne, maison Gauvreau, château Landry, CÉGEP de Rimouski, Empress of Ireland*). Par la reconnaissance de l'importance de ces éléments, on assiste à une appropriation du milieu en lien avec « le passé symbolique propre au groupe d'appartenance » (*Ibid*). On peut donc supposer que des enseignantes et des enseignants issus d'autres milieux régionaux présenteraient des traits semblables si on les interrogeait sur les représentations qu'ils ont du patrimoine de leur région.

On peut aussi faire le rapprochement avec le travail de Drouin (2005) sur la ville de Montréal. Ce dernier affirme que, grâce aux différents groupes de pression au sein de la ville, on a réussi à produire un patrimoine identitaire à Montréal distinct de celui du reste du Québec. Bien qu'étant un centre urbain, Montréal constitue un environnement social distinct que les résidents vont privilégier et auquel ils vont s'identifier. De la même manière, les candidats interrogés, bien que reconnaissant l'existence et l'importance du patrimoine national et international, portent un attachement précis au patrimoine régional qu'ils jugent distinct et unique à leur région.

Un deuxième élément est susceptible aussi d'expliquer cette importance du patrimoine local dans les représentations des enseignantes et des enseignants interrogés. Puisque la représentation se forme en lien avec l'environnement social propre à un groupe ou à une classe sociale, on peut penser que le type de culture à

partager indiqué dans le programme de formation a été intégré par les enseignantes et les enseignants interrogés et inclus dans leur représentation. En effet, le PFÉQ (2006, 2007) valorise d'abord la culture première de l'élève pour structurer l'identité. On demande aux enseignants de promouvoir en premier la culture immédiate de l'élève pour l'aider à se définir et à comprendre son milieu. Par la suite seulement, la culture universelle issue du patrimoine mondial sera mise en valeur. Alors que les enseignantes et les enseignants interrogés l'étaient dans un contexte où on joignait leur définition du patrimoine et leur rôle d'enseignant, ils ont répondu en lien avec les exigences du programme qui les guide. Les représentations du patrimoine des candidats correspondent donc à une disposition du programme qui valorise d'abord un patrimoine local intégré dans la culture immédiate de l'élève pour définir son identité.

Évidemment, les enseignantes et les enseignants interrogés sont aussi ouverts à la diversité et le patrimoine issu de la culture universelle est existant dans leurs discours. Seulement, il apparaît que ce patrimoine est moins présent que ce que nous supposions lors du début des entrevues. Les participants ne se sont pas spécialement prononcés en faveur ou en défaveur d'une culture universelle à acquérir par l'entremise d'un patrimoine humain. Certains enseignants ont appuyé leurs propos par des références à la culture universelle humaine et presque tous ont mentionné des éléments de patrimoine mondial. Toutefois, aucun des enseignants ne s'est restreint à exposer que le patrimoine mondial connu. De même, aucun enseignant n'a véritablement insisté sur l'héritage culturel universel que présente le patrimoine. Contrairement à ce que la chercheuse s'attendait, aucun enseignant n'a mentionné par exemple les pyramides d'Égypte, les grandes œuvres artistiques mondialement célèbres, les œuvres musicales classiques ou les ruines des civilisations antiques comme patrimoine essentiel à la connaissance humaine.

Pour exprimer leur reconnaissance du patrimoine universel, plutôt que de nommer des constructions, des œuvres ou des objets précis, les enseignantes et les enseignants ont plutôt énoncé des grandes catégories les englobant : patrimoine artistique, patrimoine scientifique, patrimoine architectural, bâtiments patrimoniaux, patrimoine oral, patrimoine religieux, patrimoine visible ou invisible. Lorsqu'ils étaient amenés à donner des exemples plus précis de ce qu'était le patrimoine, les candidats ont été portés à nommer des exemples du patrimoine régional ou provincial.

Cet élément confronte les représentations du patrimoine que la chercheuse s'attendait de trouver chez les enseignantes et les enseignants d'univers social. Alors qu'elle prévoyait des définitions du patrimoine représentant une culture universaliste et unitaire, c'est la culture identitaire et la culture sociologique qui ont été prédominantes (Forquin, 1989). Les candidats interrogés ont associé le patrimoine d'abord à la mémoire de leur peuple et à son identité pour ensuite le joindre aux réalisations reliées à l'ensemble de l'humanité.

Cette fonction identitaire du patrimoine est présente dans tous les aspects des représentations des participants. L'une des conditions qu'ils posent pour qu'un objet devienne patrimonial concerne les gens d'une communauté qui vont décider eux-mêmes du patrimoine. Ils rejoignent ainsi Desvallées (2003) qui attribue aux populations la possibilité d'édifier le patrimoine. Bergeron (2003) et Drouin (2005) affirment aussi que le patrimoine doit être approprié collectivement pour qu'il soit reconnu comme tel. Toutefois, ces deux spécialistes soutiennent aussi qu'il doit y avoir l'intervention d'experts pour reconnaître le caractère patrimonial des objets. En fait, Bergeron (2003) rejette l'idée qu'un objet puisse devenir patrimonial uniquement par sa valeur et ses qualités propres s'il n'est pas reconnu par des spécialistes. Par cette affirmation, il va à l'encontre des considérations des enseignantes et des enseignants qui ne jurent que par la valeur que revêt l'objet aux yeux des gens qui l'érigent comme un symbole de leur mémoire.

D'ailleurs, l'aspect muséal n'est pas présent dans les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants. Aucun enseignant n'a vu dans le patrimoine une richesse si grande qu'il soit nécessaire de le conserver dans un musée ou d'en contrôler l'accès. Certains ont mentionné l'importance de la valeur artistique ou esthétique d'un objet. Une autre a parlé d'objets valant « cher » et très célèbres, mais sans toutefois considérer cet aspect plus important que l'acceptation communautaire. De même, seul un enseignant s'est prononcé sur la perte du patrimoine, mais en faisant référence au patrimoine religieux québécois. Cependant, bien que les enseignants en aient peu fait mention, la région qu'ils habitent est riche en musées, centres d'interprétation et lieux de diffusion culturels. On peut donc supposer que la sphère muséale est associée, par les enseignantes et les enseignants interrogés, à la culture universelle plutôt qu'à la culture identitaire et patrimoniale qu'ils privilégient.

Encore une fois, cette façon de banaliser l'objet patrimonial et de l'ancrer dans le bien commun collectif a surpris la chercheuse. Alors que le patrimoine représenté par la chercheuse relève d'abord de la culture universaliste et classique (Forquin, 1989), elle perçoit le patrimoine comme une richesse immense, issue en premier lieu des grandes œuvres humaines. Le patrimoine sera d'abord reconnu par les collectivités qu'il marque et, s'il est jugé digne de mention, la communauté mondiale et les experts se chargeront de lui donner un statut patrimonial. Selon la conception de la chercheuse, le patrimoine doit être reconnu, étudié et validé par des spécialistes, ce qui permettra à l'objet patrimonial d'atteindre un statut qui transcende sa fonction de base pour devenir un objet mémoriel (Bergeron, 2003). Par conséquent, les musées, les centres d'interprétation et les endroits où l'accès est contrôlé sont les sites idéaux pour recevoir, présenter et sauvegarder les richesses patrimoniales. Les participants n'ont pas insisté sur cet aspect de protection. Ils ont plutôt misé sur la reconnaissance par le groupe d'appartenance qui assurera le maintien de l'objet patrimonial tant qu'il reflétera les valeurs et la mémoire identitaire du groupe.

De la même façon, l'UNESCO, organisme mondialement reconnu pour l'identification, la sauvegarde et la mise en valeur du patrimoine mondial, n'est pas généralement inclus dans les représentations du patrimoine des enseignants puisque seulement trois d'entre eux l'ont mentionné. La chercheuse s'attendait d'obtenir cet organisme comme première référence. Elle-même, lorsqu'il est question de patrimoine, se tourne d'abord vers cette institution centrale pour définir le concept de patrimoine et pour donner des exemples. Pour la chercheuse, tous les patrimoines ne se valent pas et certains possèdent une valeur indiscutable pour l'ensemble de l'humanité. Bien que le patrimoine régional et local soit important pour les collectivités, il ne peut être mis sur le même pied d'égalité que le patrimoine universel. De leur côté, plutôt que de se référer à l'UNESCO pour circonscrire le patrimoine et en citer des exemples, les enseignantes et les enseignants interrogés se sont tournés vers des objets et des bâtiments à proximité de leur lieu de vie et de travail. L'aspect affectif devient donc un critère primordial dans leurs choix patrimoniaux. Cette dimension affective teinte l'ensemble des représentations du patrimoine recueillies dans les discours. L'aspect affectif engendre une vision très locale patrimoine, liée à l'univers immédiat des participants qui, par leur conscience de la réalité régionale, peuvent manquer de recul face à la culture nationale et même internationale.

Il est important de mentionner que les enseignants et la chercheuse ont les mêmes représentations de deux aspects du patrimoine : le patrimoine naturel et le patrimoine immatériel. Ainsi, tous les enseignants ont mentionné le patrimoine naturel de l'humanité, élargissant par le fait même leur échelle de référence. Parce que l'environnement concerne le monde entier et qu'on le perçoit comme étant une richesse qui peut se perdre, le patrimoine naturel fait l'unanimité. Les forêts, les arbres, l'eau et les merveilles naturelles sont des référents identitaires pour le genre humain et les enseignantes et les enseignants d'univers social y sont sensibles. Cette sensibilité ne relève toutefois pas du hasard. Le patrimoine naturel correspond à une

préoccupation environnementale actuelle qui correspond à une tendance importante au niveau mondial. La préservation des écosystèmes, le réchauffement climatique, le renouvellement des ressources et la conservation du patrimoine naturel s'inscrivent dans des discours sociaux très populaires qui obtiennent une large place dans les espaces de discussions de l'actualité en général.

D'autre part, le patrimoine immatériel du peuple de référence est aussi très important pour les enseignantes et les enseignants interrogés. Tous ont mentionné l'importance de la tradition orale de la collectivité. Certains ont été plus en détail en expliquant ce qu'ils considèrent comme le patrimoine culturel immatériel : recettes, contes, chants, traditions orales, légendes, musiques, valeurs. De caractère plus ethnographique (Forquin, 1989), ces éléments sont centrés sur la définition culturelle du peuple d'appartenance. Les exemples cités par les enseignantes et les enseignants réfèrent au mode de vie et aux traditions québécoises.

6.2 Deux types de rapport à la culture prédominants

La recherche ne permet pas de savoir comment les enseignantes et les enseignants procèdent pour choisir le contenu culturel qu'ils vont communiquer aux élèves. De même, il est impossible de confirmer s'ils communiquent réellement ou non le patrimoine dans leur classe. Puisqu'ils n'ont pas été spécialement questionnés sur la didactique employée et sur les moyens pédagogiques utilisés, la recherche ne peut témoigner de la présence d'un enseignement culturel de la part de ces enseignants. Par contre, grâce à leurs représentations du patrimoine, nous pouvons avoir une appréciation de la façon dont ils perçoivent la culture.

Lors de l'énoncé de la problématique de recherche, nous avons exposé des types de rapport à la culture susceptibles de correspondre aux représentations du patrimoine

des enseignantes et des enseignants interrogés. Le tableau 6.2 résume ces types de rapport élaborés à l'aide des travaux de Simard et coll. (2008). Le type classique et le type engagé ont été créés pour les besoins de la recherche.

Tableau 6.2 : Les types de rapport à la culture

Types de rapport à la culture	Explications
Type scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Identifie les éléments issus du contenu notionnel sans chercher à les investir d'une dynamique propre à faire un lien entre la culture du passé et celle de l'élève. - Dépositaire des connaissances - Rôle de transmettre les connaissances.
Type classique	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rôle de donner une formation générale de type classique.</i> - <i>Valorise une culture bonne en soi</i>
Type instrumentaliste	<ul style="list-style-type: none"> - Fait appel aux concepts de formation du citoyen et de travailleur efficace. - Le patrimoine et la culture sont des outils parmi d'autres
Type désimpliqué	<ul style="list-style-type: none"> - Possède une représentation inachevée du patrimoine. - L'intérêt pour le concept et la notion de culture n'est pas une préoccupation - N'est pas conscience du rôle de passeur culturel ou non intéressé à y répondre.
Type intégratif-évolutif	<ul style="list-style-type: none"> - Intérêt développé pour le patrimoine ou la culture - Le patrimoine peut servir à faire un lien réflexif entre l'individu et le monde qui l'entoure - Favorise le développement de l'identité - Tient compte de la culture de l'élève pour l'amener à se construire une vision du monde
Type engagé	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Fait appel aux notions de préservation, de sauvegarde et de conservation du patrimoine.</i> - <i>Valorise la conservation et la protection du patrimoine.</i>

Source : Simard, D., Falardeau, E., Émery-Bruneau, J. et Côté, H. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 287-304.

On ne peut classer de façon unilatérale les participants dans l'un ou l'autre des types de rapport à la culture puisqu'il n'est question, dans cette recherche, que d'un seul concept de nature culturelle. Malgré cela, il est possible de trouver des parentés entre les types de rapport à la culture et les représentations du patrimoine qu'ont les enseignantes et les enseignants interrogés. Tous, sans exception, ont un souci pour l'élève et sa compréhension du milieu où il vit. De la même manière, le fait de lier identité et patrimoine démontre que les enseignantes et les enseignants désirent intégrer le patrimoine à la culture identitaire de l'élève.

Nous en venons à la conclusion que tous les enseignants interrogés tendent vers le type intégratif-évolutif. Ils ont un intérêt pour le concept de patrimoine et ils désirent faire le lien entre la culture de l'élève et le monde qui l'entoure. Parce qu'ils privilégient le patrimoine local, ils favorisent le développement de l'identité en lien avec la communauté d'appartenance. Ils portent leur attention sur la région immédiate pour montrer à l'élève ce qui le définit et tenter de le sensibiliser à son milieu culturel environnant. Ils ont conscience d'avoir un rôle à jouer face à la communication du patrimoine et, bien qu'ils se centrent sur la région, ils offrent en plus une ouverture au monde.

Seulement, on note aussi que plusieurs de ces mêmes enseignants possèdent des caractéristiques proches du type instrumentaliste. Le patrimoine, comme la culture, sont des outils intéressants pour développer des compétences et arriver à ce que l'enseignement corresponde aux visées de formation du programme d'enseignement. Le développement des compétences peut avoir priorité sur les concepts culturels. Le patrimoine devient donc, conformément aux demandes du programme d'études, un objet parmi d'autres pour que l'élève saisisse les enjeux d'un territoire ou développe sa conscience citoyenne. Il devient aussi un instrument utile à la définition de l'identité de l'élève en lien avec son milieu d'appartenance.

Deux enseignants ont eu des commentaires s'apparentant au type désimpliqué. Bien qu'ils possèdent une représentation du patrimoine, leurs réponses durant l'entrevue ont démontré un désintérêt pour la chose culturelle en dehors des contenus obligatoires prescrits par le programme. Leurs propos ont été plus orientés vers la critique des contenus. Même s'ils en possèdent une représentation, leur idée du patrimoine est peu approfondie et ils ont soutenu rencontrer ce concept rarement durant leur enseignement.

Finalement, un seul enseignant s'est approché du type de rapport engagé face au patrimoine. Il a émis très clairement sa préoccupation quant à la sauvegarde et à la protection du patrimoine. Toutefois, son intérêt concernant la communication du concept est nettement plus présent, priorisant par le fait même le développement de l'élève par l'entremise de la connaissance du patrimoine québécois.

On ne sait si, au-delà des considérations émises durant les entrevues, les actions des enseignantes et des enseignants en classe reflètent leurs préoccupations face à la culture de l'élève et à sa compréhension de son milieu environnant. Alors que nous avons prévu un plus grand éventail de types de rapport à la culture, nous devons affirmer que les types scolaire, classique et engagé n'ont pas émergé de façon évidente des représentations des enseignantes et des enseignants interrogés. Malgré cela, il est permis de penser que les représentations du patrimoine que nous avons récoltées chez ces enseignants d'univers social donnent un juste aperçu du rapport qu'ils entretiennent avec la culture (Simard et coll., 2007). C'est ce rapport qui influencera par la suite l'approche culturelle et les activités pédagogiques privilégiées par les enseignantes et les enseignants interrogés.

6.3 Proximité entre représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants interrogés et le PFÉQ

Comme nous l'avons exposé précédemment, les enseignantes et les enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche possèdent des représentations du patrimoine qui s'accordent très bien avec le contenu culturel du programme de formation qui guide leur enseignement. À première vue, cette proximité est très positive puisque les enseignants répondent aux exigences ministérielles. Le programme recommande de se centrer sur la culture première de l'élève pour l'aider à définir son identité. Face à la prolifération des productions culturelles, le PFÉQ privilégie la valorisation de la culture immédiate de l'élève pour lui permettre de se définir par rapport au reste de l'univers. La référence pour y arriver est la culture québécoise et francophone.

Grâce aux données recueillies, on peut affirmer que le premier souci des enseignants en matière de culture est de faire connaître à l'élève ce qui l'entoure. Ils privilégient le patrimoine local et régional, accordant une importance majeure à l'aspect identitaire contenu dans le patrimoine. En ce sens, on observe une parenté entre les demandes ministérielles et les représentations de ces enseignants et ces enseignantes. Puisque ces enseignants et leurs élèves sont majoritairement issus d'un milieu régional francophone et québécois, l'identité des élèves est forgée à partir d'une culture de référence parfaitement en accord avec le PFÉQ.

Seulement, alors qu'on élabore beaucoup sur l'importance de la culture vivante et identitaire dans le PFÉQ, les aspects liés à la culture universaliste sont laissés vagues et imprécis. La culture valorisée dans les visées de formation est présentée comme un outil qui permettra à l'élève de définir son identité, de développer ses compétences et de comprendre son milieu de vie. Dans les domaines généraux de formation, on insiste sur l'importance de la compréhension que l'élève doit développer quant à la

culture vivante à laquelle il participe. Dans ces deux sections du programme, il n'est pas question de la valorisation d'une culture classique à laquelle on attribue un contenu. On retrouve plutôt une dimension culturelle qui devrait être présente dans toutes les disciplines scolaires, mais qui ne réfère à aucune notion précise (Saint-Jacques et coll., 2002).

Dans ce contexte, on peut faire un deuxième rapprochement entre des aspects des représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants d'univers social interrogés et le programme de formation. Les participants interrogés ont été très peu portés sur le patrimoine universel et la culture universaliste (Forquin, 1989). Ils ont énoncé de grandes catégories de patrimoine, sans toutefois se référer précisément au patrimoine hérité du genre humain. À l'instar du programme qui les dirige, ils ont préféré une vision du patrimoine et de la culture plus instrumentaliste, liant profondément la communication du patrimoine au développement identitaire et à la compréhension de la société grâce au passé.

Nous ne pouvons affirmer si cette corrélation entre la conception de la culture présente via les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants et celle exigée par le programme est fortuite ou intentionnelle. Comme nous l'avons énoncé précédemment, il est possible que les tous les candidats aient parfaitement intégré les demandes du PFÉQ dans leurs représentations. Toutefois, il est aussi envisageable que les contenus culturels du PFÉQ relèvent d'une logique suffisamment évasive pour que les enseignants de tous les milieux s'y conforment sans trop de difficultés.

Si la culture présente en classe doit être critiquée, nous pensons que c'est d'abord le programme de formation qui doit recevoir ces critiques. En effet, les représentations du patrimoine que nous retrouvons chez les enseignantes et les enseignants d'univers social interrogés correspondent aux exigences culturelles du programme. Ces

exigences consistent à partir d'abord de la culture de l'élève pour établir des repères identitaires. Par la suite, on pourra le mettre en contact avec une culture élargie et universelle. Les enseignantes et les enseignants respectent le programme puisqu'ils procèdent de la même façon lorsqu'ils exposent leurs réflexions face au patrimoine. Cependant, lorsque le programme laisse place à l'interprétation, les enseignants ne se gênent pas pour combler ces vides et orienter les contenus selon leurs buts pédagogiques et leurs idéologies. Ainsi, alors que le programme tente de dépolitiser le discours identitaire, les enseignants contournent cette neutralité et insistent sur la fierté générée par un « nous » collectif fort. À force de vouloir fournir une image d'ouverture et de non-engagement, le PFÉQ voit son contenu détourné par les enseignants qui eux, vivent dans un monde partisan et politique.

Le programme n'est donc pas le seul véhicule de la culture à l'école. Le programme, en laissant une large place (volontairement ou non) aux choix des enseignantes et des enseignants lorsqu'il est question des contenus culturels (Laroui, 2007), valorise leur rôle. Il s'en remet aux connaissances personnelles de chacun. L'enseignant doit, en plus de maîtriser son contenu disciplinaire, être en mesure de placer l'élève en contact avec sa culture proche et celle plus élargie de son pays et du monde entier. La culture personnelle, les intérêts des enseignants et les choix qui en résultent font que le patrimoine présenté aux élèves dans leur cours d'univers social est variable. Les candidats l'ont mentionné : le patrimoine communiqué en classe dépend des affinités et des goûts des enseignantes et des enseignants concernés.

La recherche entreprise ne permet pas de vérifier si les enseignants procèdent à des choix de contenus culturels qui en valent réellement la peine (Zakhartchouk, 1999). Ce n'était d'ailleurs pas le but premier de la recherche. Par contre, on peut affirmer sans doute que les enseignantes et les enseignants d'univers social interrogés sont sensibles à la culture et au patrimoine proche de l'élève. Ce patrimoine permet de définir l'identité et d'entraîner un sentiment d'appartenance à la collectivité. En ce

sens, cette culture en vaut la peine. En revanche, à la lumière de leurs représentations du patrimoine, on ne peut affirmer que les candidats portent autant d'attention à la culture universaliste (Forquin, 1989). Certains enseignants interrogés ont mentionné cet aspect du patrimoine découlant des réalisations humaines à plus grande échelle. Mais la plupart d'entre eux ont valorisé très clairement la culture de proximité portée par un patrimoine identitaire et local.

Les enseignantes et les enseignants que nous avons interrogés sont plus portés sur le patrimoine local et identitaire que sur le patrimoine universel issu des grandes œuvres de l'humanité qui ne se démarque pas dans leurs représentations. Est-ce à dire que la culture classique n'est pas présente dans l'univers mental de ces enseignantes et enseignants ? Nous ne pouvons et nous refusons de l'affirmer. Le patrimoine a été associé à la culture identitaire locale par ce groupe d'enseignants. Or, il est possible qu'un autre thème de nature culturelle fasse ressortir leurs connaissances liées à un autre type de culture.

CONCLUSION

Cette recherche de nature qualitative se situe dans une perspective théorique, c'est-à-dire qu'il n'a pas été question d'enquêter sur des actions posées par les enseignantes et enseignants en classe ni de façonner un outil pédagogique ou didactique. Les efforts ont plutôt porté vers la compréhension et l'analyse des représentations d'un concept théorique bien précis relié à la culture (Simard et coll., 2007). Les deux objectifs de la recherche étaient 1) de connaître les représentations du patrimoine d'enseignantes et d'enseignants d'univers social au secondaire et 2) de saisir les proximités existantes entre ces représentations du patrimoine et celles présentes dans le programme de formation de l'école québécoise (2006, 2007).

Ces objectifs de recherche sont issus d'une problématique plus large touchant le rôle de passeur culturel des enseignants. Pendant que la société québécoise cherche une identité propre ainsi qu'une définition culturelle qui touche le plus grand nombre par l'entremise de ses programmes d'enseignement, il a paru justifié de regarder ce qui génère la culture chez les enseignements et selon quels repères elle se transmet en milieu scolaire. Nous avons jugé que le concept de patrimoine peut constituer un bon indicateur des tendances culturelles chez les enseignantes et les enseignants que nous avons interrogés.

Une méthodologie qualitative s'est imposée pour cette recherche puisque le but n'était pas une généralisation imposée à tous les enseignants. Il était plutôt question de comprendre en profondeur une réalité liée à un objet complexe que nous considérons influant dans la pratique enseignante en univers social au secondaire. L'échantillon a été constitué en conséquence, ne supposant pas une représentativité statistique, mais regroupant des candidats sélectionnés selon des critères établis par la chercheuse. La cueillette des données a nécessité dix entretiens semi-dirigés avec les participants sélectionnés. Une saturation satisfaisante des données, la quantité

importante de matériel recueillie et la disponibilité des enseignants ont justifié l'arrêt des entrevues et la fin de la cueillette des données. Toutefois, à la suite de l'analyse complète des données, il apparaît que des entrevues supplémentaires auraient enrichi davantage la discussion des résultats. Un cadre d'entrevue plus restreint aurait permis de diminuer la quantité de matériel recueilli à chaque entrevue, autorisant ainsi l'augmentation du nombre de candidats interrogés. Néanmoins, les données ont permis de répondre adéquatement aux objectifs déterminés en début de recherche.

Le sujet étant de nature culturelle, nous avons entrepris la recherche par l'énoncé des diverses conceptions de la culture qui ont guidé l'analyse des données. Nous avons aussi consulté le PFÉQ (2006, 2007) pour en comprendre les orientations culturelles en général. Puisque la recherche ne portait que sur un champ disciplinaire, le domaine de l'univers social au secondaire a été exposé plus spécifiquement. Par la suite, il a été question de définir le patrimoine et d'en cerner tous les contours. La définition élaborée par Martin (1990), complète et exhaustive, a été utilisée comme référence tout au long de l'analyse des données. Finalement, le choix de considérer le patrimoine par l'entremise des représentations sociales a été justifié. Nous avons établi qu'il était possible de cerner les discours tant dans un programme de formation qu'à travers des entrevues faites avec des enseignants pour comprendre les représentations sociales. Ces deux acteurs du système d'éducation que sont les enseignants et le PFÉQ possèdent des représentations d'objets complexes, comme le patrimoine, et il a été faisable de les extraire de leurs discours et de les analyser de manière semblable.

Durant la recherche de type exploratoire, nous avons choisi d'aborder l'analyse des données selon la démarche de thématization exposée par Paillé et Mucchielli (2005). Cette méthode a été sélectionnée pour son efficacité de classement. Débutant par les données recueillies par les entrevues, il a été possible de constituer une banque de thèmes riche. Par la suite, ces thèmes émergeant du discours des enseignantes et des

enseignants ont été classés selon des rubriques plus générales. Durant une deuxième séquence d'analyse, le PFÉQ (2006, 2007) a été examiné à la lumière des thèmes et des rubriques déterminés par les discours des enseignants. Cette façon de procéder a engendré une lecture du programme en profondeur puisque les thèmes disponibles déjà créés étaient nombreux et la grille de lecture qui en découlait, consistante.

Cette manière d'analyser les données a permis de cerner véritablement les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants d'univers social interrogés. Nous avons été en mesure de produire un schéma des représentations à l'aide de quatre grandes catégories qui identifient les divers aspects que les enseignants ont touchés en exposant leurs conceptions du patrimoine. Les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants sont donc rattachées à l'identité et au passé qui sont les constituants de la double fonction du patrimoine : définir l'identité d'une collectivité et connaître son passé. Les enseignantes et les enseignants ont établi des conditions pour qu'un objet fasse partie du patrimoine et ils ont statué sur le rôle de transmission que l'enseignant d'univers social possède par rapport au patrimoine.

Grâce à cette synthèse des représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants, trois constats sont apparus. D'abord, nous pouvons affirmer que les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants interrogés correspondent, à un thème près, à la définition du patrimoine établi en début de travail. Ils possèdent bel et bien des représentations de cet objet culturel et la majorité y porte un intérêt.

Ensuite, les représentations du patrimoine des enseignants sont teintées par leur attachement à leur milieu. Ils associent au patrimoine une importante fonction identitaire et ils valorisent le patrimoine local, le jugeant plus important que tout autre pour les gens de la région. Ils reconnaissent l'existence et l'importance du patrimoine

universel, mais leurs représentations touchent davantage un patrimoine de proximité et identitaire.

Le troisième constat est fait en lien avec les représentations du patrimoine des enseignantes et des enseignants interrogés et le contenu culturel du PFÉQ (2006, 2007). Il apparaît que les représentations du patrimoine de ces participants offrent une proximité avec le contenu culturel exigé par le PFÉQ. En effet, alors que le programme de formation favorise des contenus culturels qui vont permettre la formation de l'identité de l'élève liée à son milieu proche, les enseignants privilégient un patrimoine local et ils valorisent la fonction identitaire présente dans les objets patrimoniaux. L'un comme les autres portent leurs préférences vers une culture identitaire qui permettra à l'élève de comprendre son milieu, de se forger des repères et de s'intégrer dans sa culture d'appartenance québécoise et francophone. Aussi, le patrimoine, objet parfaitement culturel, est utilisé pour forger l'identité et développer des compétences. Il permet à l'élève de s'intégrer en tant que citoyen dans la société et de mieux la comprendre. Bien qu'ayant un rapport à la culture qui tend vers le type intégratif-évolutif (Simard, et coll., 2007), les candidats interrogés partagent avec le programme de formation une vision instrumentaliste de la culture.

Nous pouvons affirmer que la plupart des enseignantes et des enseignants interrogés possèdent des représentations du patrimoine élaborées et riches. Ils ont le souci de partager le patrimoine et la culture qui en découle. Cette conclusion est particulièrement réjouissante et offre une vision positive de la transmission du patrimoine aux nouvelles générations. Par contre, bien qu'ayant des représentations du patrimoine construites, on ne sait si les enseignantes et les enseignants ont nécessairement l'opportunité, le temps et le matériel nécessaire pour exploiter la richesse de ce concept en classe. Des recherches plus poussées sur les situations d'apprentissage utilisées par les enseignants, le matériel didactique et les façons

d'aborder les contenus pourraient démontrer si le concept de patrimoine est intégré efficacement à l'enseignement.

En terminant, une question d'importance préoccupante subsiste à la fin de cette recherche. Dans le contexte où les enseignantes et les enseignants interrogés et le programme partagent un type de rapport à la culture à tendance instrumentaliste et où ils attribuent une forte fonction identitaire au patrimoine, comment les élèves peuvent-ils développer une sensibilité et une connaissance du patrimoine culturel humain et accéder à une culture plus classique ? Même si le rôle de l'enseignant passeur culturel est mis de l'avant (Gohier, 2002, Laroui, 2007), nous ne pouvons savoir si la culture qui est présente en classe en vaut la peine (Zakhartchouk, 1999) au sens où le temps et la reconnaissance universelle ont prouvé sa valeur. Les contenus culturels indiqués par le programme sont vagues et la latitude laissée à chacun des enseignants est très grande. Par les résultats obtenus, on suppose que la culture de proximité de l'élève servant à définir son rapport à sa communauté est présente. Par contre, il est impossible de dire, dans le cadre de cette recherche, si d'autres formes de culture (particulièrement la culture classique) sont aussi partagées et valorisées que la culture identitaire issue du patrimoine collectif régional.

Pour arriver à répondre à cette interrogation, il faudrait mener des recherches plus larges et selon des objectifs de recherche différents. Maintenant que nous avons établi que les enseignants interrogés possèdent des représentations du patrimoine, il serait intéressant de savoir de quelle façon leur culture personnelle et la somme des représentations de plusieurs concepts culturels interviennent dans leur enseignement. En utilisant les résultats obtenus par cette recherche sur le patrimoine, nous confirmons que des enseignants d'univers social possèdent des représentations sociales d'un objet culturel. D'autres représentations concernant divers sujets d'ordre culturel sont certainement présentes. Au regard de cette dernière supposition, une démarche quantitative pourrait être entreprise pour connaître les référents culturels

personnels chez plus d'enseignants et ainsi, dresser un portrait plus général de représentations culturelles variées.

APPENDICE A

LE GUIDE D'ENTREVUE

PATRIMOINE : CONCEPT

1. Quelle définition l'enseignant donne-t-il du patrimoine ?
 - a. *As-tu une définition du patrimoine ?*
 - b. *D'où connais-tu ce concept ?*

2. Quels sont les exemples que l'enseignant fournit ?
 - *Si tu n'as pas de définition, peux-tu dire ce que tu penses être patrimonial ?*
Suggestions : église de Ste-Luce, Église Ste-Odile, Oratoire St-Joseph, Notre-Dame-de-Paris, St-Pierre de Rome.
Suggestions : phare de Pointe-au-Père, métro de Montréal, Stade olympique, Statut de la Liberté, Tour Eiffel, Pyramide de Kheops.
Suggestions : œuvre de Michel Tremblay, le manifeste du FLQ, le refus global, les archives nationales du Québec, l'œuvre de Balzac, la musique de la Bolduc, les symphonies de Beethoven.
 - *Peux-tu maintenant trouver des exemples ?*

3. Quelles difficultés sont éprouvées dans l'énoncé d'une définition par l'enseignant ?
 - a. *Pourquoi est-ce difficile de décrire ou de donner des exemples de ce concept ?*

4. Quelles facilités sont observées dans l'énoncé d'une définition par l'enseignant ?
 - a. *Tu sembles bien connaître le concept de patrimoine et avoir une opinion à son sujet, pourquoi ?*

5. Quelles distinctions l'enseignant fait-il entre des sujets (objets) patrimoniaux et des sujets (objets) non patrimoniaux ?
 - a. *À ton avis, y a-t-il des conditions pour que quelque chose devienne du patrimoine ?*
 - b. *Est-ce que n'importe quoi peut être du patrimoine ?*
 - c. *Comment faire la différence entre un sujet du patrimoine et un simple objet ou construction qui n'en est pas ? (maison de banlieue ou maison canadienne)*

6. Quelle distinction l'enseignant fait-il entre les diverses échelles de patrimoine ?
 - a. *En lien avec les exemples donnés. Par exemple, l'Oratoire St-Joseph a-t-il la même importance que St-Pierre de Rome au niveau patrimonial ?*
 - b. *Y a-t-il des patrimoines plus importants que d'autres ?*
7. Quelle temporalité l'enseignant accorde-t-il au patrimoine ?
 - a. *Combien de temps avant qu'un sujet soit inclus dans le patrimoine ?*
 - b. *Est-ce que tous les éléments patrimoniaux sont anciens ?*
8. L'enseignant se sent-il à l'aise avec le concept ?
 - a. *Référer aux questions 1 à 4.*
 - b. *Est-ce que c'est un mot que tu utilises souvent ?*
9. Quel lien l'enseignant fait-il entre la culture et le patrimoine ?
 - a. *Y a-t-il un lien entre la culture et le patrimoine ?*
 - b. *Est-ce qu'il y en a un qui détermine l'autre ?*
 - c. *Est-ce que l'un est plus important que l'autre ?*
10. Quel rôle social l'enseignant accorde-t-il au patrimoine ?
 - a. *Y a-t-il une utilité à identifier ou à réfléchir sur le patrimoine ?*
 - b. *Penses-tu que c'est d'actualité de discuter de patrimoine ?*
11. Quel intérêt l'enseignant voit-il dans la mise en valeur et dans la protection du patrimoine ?
 - a. *Est-ce que c'est important de préserver le patrimoine ?*
 - b. *Qu'est-ce que tu penses essentiel de conserver pour l'avenir ?*
 - c. *Connais-tu des groupes de protection du patrimoine ?*
 - d. *Peux-tu donner des exemples de sujets du patrimoine qui sont protégés ou qui devraient l'être ?*
 - e. *Quels sentiments le patrimoine mis en valeur t'inspire-t-il ?*
 - f. *Qui doit décider de la protection du patrimoine ? Au Canada ? Dans le monde ?*
 - g. *Chaque pays est-il responsable de son patrimoine ou bien l'humanité est-elle toujours concernée ?*
 - h. *Au niveau québécois, peux-tu nommer des sujets qui sont protégés et que tu juges importants ?*
 - i. *Penses-tu qu'on accorde trop d'importance à la protection et à la mise en valeur du patrimoine ?*

PATRIMOINE : ENSEIGNEMENT

12. Quel patrimoine doit être véhiculé par l'école selon l'enseignant ?
- Local ou universel ?*
 - National ?*
13. Quelle responsabilité l'enseignant s'accorde-t-il dans le partage du patrimoine aux élèves?
- Quel est ton rôle à ce sujet ?*
 - Vas-tu plus loin que le programme ?*
 - Te sens-tu outillé pour parler de patrimoine ?*
 - Te sens-tu apte à communiquer ce sujet aux élèves ?*
 - Est-ce que partager le patrimoine t'intéresse ?*
14. Quel rôle l'enseignant accorde-t-il au **programme** dans le partage du patrimoine aux élèves ?
- Penses-tu que le programme traite de ce sujet?*
 - Dans quelle mesure ?*
 - De quelle façon ?*
 - Qu'en penses-tu ?*
15. Quel rôle l'enseignant accorde-t-il à l'**école** dans le partage du patrimoine aux générations nouvelles ?
- L'école a-t-elle une responsabilité dans la préservation du patrimoine ou est-ce la communauté qui doit s'en occuper ?*
16. Quel lien l'enseignant fait-il entre son domaine d'enseignement (univers social) et le partage du patrimoine ?
- Y a-t-il des matières plus propices que d'autres ?*
 - Penses-tu que la matière que tu enseignes est propice au partage du patrimoine ? Pourquoi?*
17. Quel impact l'enseignant accorde-t-il au patrimoine dans le développement des compétences ?
- Est-il utile de savoir ce qu'est le patrimoine pour arriver à développer les compétences du programme d'univers social ?*

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

- Âge

- Sexe

- Tâche et niveau d'enseignement actuels

- Nombre d'années d'expérience en enseignement

- Nombre d'années d'expérience en enseignement de l'univers social (ou sciences humaines au secondaire).

- Matières et niveaux déjà enseignés en univers social (sciences humaines) avec ou sans le PFÉQ.

- Autres matières enseignées

- Formation initiale

APPENDICE B



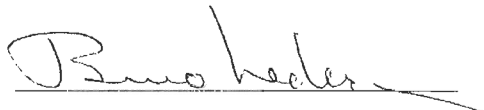
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Lucie Dionne
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom du directeur :	Bastien Sasseville
Titre du projet :	Les représentations du patrimoine chez des enseignants en univers social au secondaire
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Remarque :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-52-201
Période de validité :	Du 22 mai 2008 au 22 mai 2009
Durée de l'expérimentation :	Du 01 mai 2008 au 31 octobre 2008



Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

BIBLIOGRAPHIE

- Ile Congrès international des architectes et des techniciens des monuments historiques. (1964). *Charte de Venise*, Venise. [En ligne] Accès : <http://www.icomos.org/docs/venise.html>
- Audigier, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France, Habitat commun, voisinages et distances. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 395-412.
- Bergeron, Y. (2003). De la notion privée d'héritage matériel au concept universel et extensif de patrimoine. Dans Cardin M. *Médias et patrimoine. Le rôle et l'influence des médias dans la production d'une mémoire collective. Actes du colloque international de la Chaire UNESCO en patrimoine mondial*. (p. 45-54). Québec : Université Laval.
- Bertrand, L. (1993). Réflexions sur la notion de « représentation ». Définir le concept pour éviter les fausses représentations. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 9, 102-114.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil
- Choay, F. (1999). *L'allégorie du patrimoine*. Paris : Seuil.
- Commission des biens culturels du Québec, Gouvernement du Québec. (2005). *Comment nommer le patrimoine quand le passé n'est plus ancien ?* Québec.
- Demazière D. et Dubar C. (2004) Analyser les entretiens biographiques, l'exemple de récits d'insertion. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desvallées, A. (2003). De la notion privée d'héritage matériel au concept universel et extensif de patrimoine : retour sur l'histoire et quelques ambiguïtés sémantiques. *Médias et patrimoine. Le rôle et l'influence des médias dans la production d'une mémoire collective. Actes du colloque international de la Chaire UNESCO en patrimoine mondial*. (p. 19-35). Québec : Université Laval.
- Drouin, M. (2005). *Le combat du patrimoine à Montréal (1973-2003)*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Dumont, F. (1979). Le patrimoine : pourquoi faire ? *Actes du Colloque Place Royale*. (p.35-39). Québec : Publication du centre de documentation, Direction de l'inventaire des biens culturels.
- Dumont, F. (1968) *Le lieu de l'homme*. Montréal : HMH Hurtubise (Bibliothèque québécoise pour l'édition poche 2005)
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Belgique : De Boeck.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 81-108). Sherbrooke : Éditions du CRP
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236.
- Grize, J.-B. (1989). Logique naturelle et représentations sociales. Dans Jodelet D. (Dir.), *Les représentations sociales*. (p. 170-186). Paris : Presses universitaires de France.
- Huberman A.M. et Miles, M.B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e ed.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales, un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*. (p. 47-78). Paris : Presses universitaires de France.
- Laroui, R. (2007). L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 371-381.
- Laurin (1998). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. Dans Klein, J-L. et Laurin S. (Dir), *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale*. (p.9-31). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.) Montréal : Guérin.
- LeVasseur, L. (2002). Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 21-38.

- Martin, P.-L. (1990). *Les chemins de la mémoire. Tome 1. Monuments et sites historiques du Québec*. Québec : Les publications du Québec.
- Martin, P.-L. (2002). Le patrimoine. Dans D. Lemieux. *Traité de la culture*. (p.65-80). Québec : Éditions de l'IQRC.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école, Rapport du groupe de travail présidé par Paul Inchauspé*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec.
- Moliner, P. Rateau, P. Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales, pratiques des études de terrain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Paillé, P. (1991) *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Paillé P. et Mucchielli A. (2005) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pires, P.A. (1997) Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Pourpart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.115-169). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, M-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, D., Falardeau, E., Émery-Bruneau, J. et Côté, H. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 287-304.
- Simard, D. (2005). Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves. Dans D. Simard et M. Mellouki (Dir.), *L'enseignement Profession intellectuelle* (p. 49-74). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Sorin, N. Pouliot, S. et Dubois-Marcoïn, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.
- Tardif, M. et Mujawamariya, D. (2002). Introduction. Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 3-20.
- Tardif, M et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- UNESCO (1972). *Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel*. [En ligne]. Accès : <http://whc.unesco.org/fr/182>
- Van der Maren. (2003) *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement, deuxième édition*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999) *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF Éditeur.

