

La culture générale au collégial : anatomie d'un fossé entre étudiants et professeurs

**Recherche menée dans le cadre du programme de recherche et d'expérimentation
pédagogique (PREP) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur**



**Félix-Antoine Désilets-Rousseau
Daniel Landry**



LAFLÈCHE

**Collège Laflèche
Mai 2023**

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP).

Publication sous la responsabilité du Collège Laflèche.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2023

ISBN 978-2-922157-22-2

La reproduction d'extraits de ce document est autorisée avec mention de la source.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES) qui, par l'entremise du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP), nous a accordé la subvention rendant possible cette recherche. Cette aide effective lors des sessions d'automne 2021 et d'hiver 2022 nous a permis d'accroître notre savoir-faire en recherche, mais aussi de consacrer du temps à un objet de recherche que nous jugeons crucial. Nous sommes également reconnaissants envers l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) pour l'importance qu'elle accorde, année après année, au développement de la recherche.

Au sein de nos collèges, il s'avère essentiel d'avoir des individus qui valorisent et facilitent la recherche. L'avenir de la recherche au collégial en dépend. En ce sens, nous remercions tous les intervenants (organisations scolaires et professeurs) qui ont servi de facilitateurs entre nous et les participants à notre étude (professeurs et étudiants collégiaux) au moment de réaliser notre collecte de données.

De même, nous devons souligner l'apport important de notre collègue et ami Sébastien Gélinas qui a contribué à accroître nos connaissances en analyse quantitative, ainsi qu'à Christiane Lacombe pour sa célérité dans son travail de transcription des entretiens.

Enfin, nous tenons à rendre hommage à Florian Péloquin, ancien chercheur et professeur au Cégep régional de Lanaudière à Joliette. Au début des années 2000, il s'était penché sur le thème de la culture générale au collégial. Au printemps 2019, c'est à la lecture de son *Plaidoyer pour la culture générale au Cégep* que l'idée nous est venue de mener une recherche sur cette thématique et de travailler à la valorisation de la culture générale au sein de notre propre établissement. Nous soulignons d'ailleurs sa générosité, puisqu'en septembre 2021, il avait accepté de nous rencontrer et discuter avec nous de nos intentions de recherche. Sans complaisance, il nous avait partagé ses questionnements par rapport à notre problématique de recherche et nous avait mis en garde contre certains pièges à éviter. Nous terminions alors la rencontre en nous promettant de nous revoir pour discuter de nos résultats. Cette rencontre n'aura malheureusement pas lieu, puisqu'elle survenait quelques mois avant sa disparition, le 1^{er} janvier 2022.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la place occupée par la culture générale au niveau collégial québécois. Financée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), elle s'est déroulée au sein d'établissements collégiaux de la Mauricie de 2021 à 2022. L'administration d'un questionnaire et la réalisation d'entrevues semi-dirigés auprès de professeurs et d'étudiants du collégial ont permis de poser un regard critique sur le rôle de la culture générale dans ce niveau d'enseignement. Il a permis également d'entrevoir et de mesurer partiellement l'existence d'un fossé entre professeurs et étudiants quant aux attentes de chacun eu égard à la culture générale à acquérir.

Par ailleurs, cette recherche fait ressortir la nécessité de reconnecter et de revaloriser une culture générale répondant à une perspective humaniste, tant dans ses lieux formels, comme l'enseignement, que dans ses lieux informels. Elle place la relation pédagogique au cœur des réformes à apporter.

Bien que cette étude se veuille exploratoire, elle présente des constats et des recommandations visant à placer la culture générale au cœur des priorités des établissements collégiaux québécois.

Concepts-clés : Culture générale, enseignement collégial, relations pédagogiques, réussite éducative, transmission.

ABSTRACT

This research focuses on the place occupied by general knowledge at the Québec college level. Funded by the ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), it took place in college establishments in Mauricie from 2021 to 2022. The administration of a questionnaire and the carrying out of semi-structured interviews with professors and college students allowed us to take a critical look at the role of general knowledge in this level of education. It also made it possible to glimpse and partially measure the existence of a gap between teachers and students as to the expectations of each regarding the general knowledge to be acquired.

Moreover, this research highlights the need to reconnect and revalorize a general knowledge responding to a humanist perspective, both in formal education and informal places. It places the educational relationship at the heart of the reforms to be made.

Although this study is intended to be exploratory, it presents findings and recommendations aimed at placing general culture at the heart of the priorities of Québec colleges.

Keywords: College Education, Educational Success, General Culture, General Knowledge Pedagogical Relations, Transmission.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
RESUME	IV
ABSTRACT	V
TABLE DES ILLUSTRATIONS	VIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION	4
A. UNE CULTURE GENERALE EN PERIL ?	4
B. LA TYRANNIE PRESENTIELLE : LA CULTURE GENERALE ET LE PASSAGE (OBLIGE) AU NUMERIQUE	15
C. ANATOMIE D'UN FOSSE	21
D. UNE NECESSITE D'INTERROGER	26
CHAPITRE II : CADRE METHODOLOGIQUE	28
A. METHODES ET OUTILS DE COLLECTE	29
1. <i>Le questionnaire</i>	30
2. <i>L'entretien semi-dirigé</i>	31
B. LA DESCRIPTION DES PARTICIPANTS ET LES MODALITES DE RECRUTEMENT	33
1. <i>Considérations éthiques</i>	33
2. <i>Critères de sélection, description des participants et modalités de recrutement</i>	34
C. ANALYSE DES DONNEES ET LES OUTILS EXPLOITES	42
D. RETOUR SUR LES ETAPES DE REALISATION	42
CHAPITRE III : PRESENTATION DES RESULTATS	45
A. RESULTAT DU QUESTIONNAIRE : ETUDIANTS	45
B. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE : PROFESSEURS	50
C. RESULTATS DES ENTRETIENS : ETUDIANTS	54
1. <i>Conception personnelle de la culture générale et son apport</i>	56
2. <i>État et attentes : ma culture générale par rapport à l'autre devant moi</i>	57
3. <i>Imputabilité de la culture générale</i>	58
4. <i>Les moyens de transmission et d'acquisition de culture générale</i>	59
D. RESULTATS DES ENTRETIENS : PROFESSEURS	60
1. <i>Conception personnelle de ce qu'est la culture générale et son apport</i>	60
2. <i>État et attentes : ma culture générale par rapport à l'autre devant moi</i>	61
3. <i>Imputabilité de la culture générale</i>	63
4. <i>Les moyens de transmission et d'acquisition de culture générale</i>	64
E. SYNTHESE DES RESULTATS	66
CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RESULTATS	68
A. UNE CULTURE GENERALE EN PERIL	68
B. LA TYRANNIE PRESENTIELLE : LA CULTURE GENERALE ET LE PASSAGE (OBLIGE) AU NUMERIQUE	70
C. ANATOMIE D'UN FOSSE	73
D. CONSTATS ET RECOMMANDATIONS	76
1. <i>Les constats</i>	77
2. <i>Les recommandations</i>	79

CONCLUSION.....	84
MEDIAGRAPHIE.....	87
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE	93
ANNEXE 2 : PROTOCOLES D'ENTRETIEN	111
ANNEXE 3 : LETTRE D'INFORMATION ET DE SOLLICITATION.....	113
ANNEXE 4 : LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	115

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des figures :

Figure 1 : Répartition des répondants en fonction du collège d'appartenance	37
Figure 2 : Niveau de connaissances perçu par les répondants, sur une échelle de 0 à 100	52
Figure 3 : Test des échantillons indépendants concernant la perception de ses connaissances personnelles (comparaison professeurs-étudiants)	52
Figure 4 : Faits saillants de la comparaison entre les approches théoriques et les résultats de notre étude	76

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Rôle de l'animateur lors de l'entretien	32
Tableau 2 : Répartition des répondants en fonction de leur statut.....	36
Tableau 3 : Répartition des professeurs en fonction de la discipline enseignée	39
Tableau 4 : Répartition des étudiants en fonction du programme d'études	40
Tableau 5 : Caractéristiques des professeurs rencontrés lors des entretiens	41
Tableau 6 : Caractéristiques des étudiants rencontrés lors des entretiens	41
Tableau 7 : Calendrier de réalisation du projet de recherche	43
Tableau 8 : Répartition des répondants étudiants en fonction de la moyenne au secondaire qu'ils prétendent avoir obtenue.....	46
Tableau 9 : Répartition des étudiants en fonction de leur impression de répondre adéquatement aux attentes des professeurs eu égard à la culture générale	46
Tableau 10 : Importance de plusieurs médiums dans l'acquisition de la culture, selon la perception des répondants .	47
Tableau 11 : Perception des étudiants concernant l'importance occupée par certains domaines dans leur enfance	48
Tableau 12 : Place occupée par la lecture dans l'enfance, selon le niveau de connaissances perçu dans le domaine de la politique	48
Tableau 13 : Répartition des professeurs en fonction de leur satisfaction par rapport au niveau de culture générale de leurs étudiants	51
Tableau 14 : Principaux moyens de transmettre la culture générale évoqués par les professeurs	54
Tableau 15 : Synthèse des principaux résultats de l'étude.....	67
Tableau 16 : Synthèse des constats et recommandations de la présente étude	82

« La culture ne s'hérite pas, elle se conquiert. »
André Malraux (1959)

« La culture, c'est la mémoire du peuple, la
conscience collective de la continuité historique, le
mode de penser et de vivre. »
Milan Kundera

INTRODUCTION

Les deux premières décennies du XXI^e siècle ont été marquées par de profonds bouleversements sociétaux. En effet, l'entrée dans ce siècle ne s'est pas faite doucement : les attentats du 11 septembre 2001 ont jeté la première pierre d'un basculement de l'Occident, et de son modèle, dans une ère de l'incertitude. Puis, c'est quand la pandémie de SRAS CoV-2 a frappé qu'une prise de conscience en Occident s'est manifestée quant à l'ampleur de ce qui se jouait : une vie transformée, entre autres, par la technologie, le rapport à la sécurité, les changements climatiques, et surtout par la montée d'une certaine forme de relativisme modifiant au passage le rapport aux savoirs des sociétés occidentales, et corollairement, le cœur des démocraties. Qu'il s'agisse de l'essor des différentes théories conspirationnistes, de la dictature communicationnelle des réseaux sociaux (Facebook et ses dérivées, dès 2004) ou des vérités alternatives liées à la montée du populisme, il semble que le savoir ne passe plus par les mêmes voies qu'autrefois. La science ne serait-elle finalement qu'une question d'opinion ou d'idéologie ? L'École ne serait-elle pas finalement qu'une nouvelle Église (d'où la majuscule) de laquelle plusieurs appellent à la méfiance ?

Ce portrait sombre s'avère évidemment caricatural et reconnaissons d'emblée que notre société héritée des Lumières (la raison, la science) est encore bien vigoureuse. En effet, les mois ayant suivi l'écllosion d'une pandémie de coronavirus (2020-2022) ont permis d'entendre la voix de conspirationnistes de tout acabit, mais ils ont surtout permis de constater que la science domine toujours et que son édifice tient le coup, malgré quelques fissures apparentes. Néanmoins, un autre édifice semble moins bien vivre cette époque relativiste, celui de la culture commune. Il s'agit d'ailleurs du concept sur lequel nous nous attarderons dans les pages du présent rapport. Cette « culture commune » (ou générale, selon les auteurs) est-elle toujours commune ? Se voit-elle mise

à mal par ce relativisme et ces transformations sociétales ? Ne doit-elle pas servir à « transmettre le monde » en héritage ? Ne doit-elle pas servir de socle au vivre-ensemble d'une société ? Si oui, de quoi doit-elle être composée ? Les réponses risquent de varier autant que le nombre de personnes cherchant à y répondre. D'où la nécessité de nous intéresser au concept, non tant pour chercher à le définir et à établir une liste de connaissances qu'un bon citoyen devrait posséder dans les années 2020, puisque plusieurs chercheurs se sont déjà heurtés à la polysémie du terme et à la complexité du concept¹, mais plutôt pour nous intéresser aux perceptions des citoyens.

Assurément, le monde de l'éducation représente alors un secteur tout désigné pour interroger cette notion de culture générale. Plus précisément, l'enseignement collégial s'avère d'une immense pertinence, ne serait-ce que par l'éternel débat qui l'habite autour de ses finalités. Doit-on former des citoyens ou des travailleurs ? Si une majorité d'acteurs de l'éducation affirme qu'on peut – qu'on doit – faire les deux en même temps, il n'en demeure pas moins qu'une telle confrontation se ressent pleinement et qu'il faille justifier de manière récurrente les fonctions de la formation dite « générale² », tant aux yeux des administrateurs et professeurs qu'aux yeux des étudiants³ assis sur les bancs d'école. Qui plus est, des fossés peuvent se créer entre les attentes des uns et celles des autres, surtout lorsqu'il vient le temps de se questionner sur ce qu'un étudiant du collégial devrait maîtriser après son passage dans ce réseau. Ainsi, le contexte de relativisme des connaissances mentionné d'entrée de jeu ne peut qu'exacerber (ou creuser davantage) un tel fossé.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous ne chercherons certainement pas à figer un concept aussi mouvant, éclectique et polysémique que celui de la culture générale. L'exercice est trop périlleux, voire déjà sclérosé. Que pourrions-nous dire que les grands n'ont pas déjà dit ? En

¹ Parmi les auteurs auxquels nous faisons référence – et dont nous évoquerons les travaux – notons : Hannah Arendt, Fernand Dumont, Guy Rocher, Normand Baillargeon, Edgar Morin, George Steiner, Martha Nussbaum, Boris Cyrulnik.

² Nous rappellerons que la formation générale dans le réseau collégial québécois correspond à la langue d'enseignement et la littérature (9 ½ unités), à la philosophie (6 ½ unités), à la langue seconde (4 unités), à l'éducation physique (3 unités) et à une formation générale complémentaire (4 unités).

³ Pour ne pas alourdir le texte, l'utilisation du genre masculin a été adoptée sans aucune intention discriminatoire. Cela permet également d'empêcher l'identification des participants à l'étude.

revanche, nous chercherons tout de même à comprendre son importance à la lumière d'une pluralité de perspectives, alliant la sociologie, la philosophie et la littérature. Nous emprunterons les propos de plusieurs auteurs et intellectuels pour déterminer l'importance de nous intéresser à la notion de culture générale dans le contexte scolaire québécois de la première moitié du XXI^e siècle. Il s'agira du cœur de notre premier chapitre établissant notre problématique et notre état de la question. Nous conclurons d'ailleurs ce premier chapitre par la formulation claire de nos objectifs de recherche. Le deuxième chapitre du rapport permettra de décrire notre cadre méthodologique. Travaillant sur la notion de perception de la culture générale, il s'avère fondamental de laisser la parole aux acteurs concernés, en l'occurrence les professeurs et les étudiants du collégial. Nous décrirons donc nos choix d'enquête en expliquant en quoi ils s'inspirent de la sociologie compréhensive et d'approches visant à saisir les perceptions et les valeurs de nos répondants. Nous préciserons également les raisons pour lesquelles cette étude s'inscrit dans un cadre exploratoire. Le troisième chapitre rendra compte des résultats et laissera la parole aux acteurs interrogés. C'est l'heure de faire ressortir les éléments au cœur de l'enquête ou, en d'autres mots, de rendre compte des matériaux au fondement même de notre analyse. C'est d'ailleurs cette analyse, et l'interprétation qui s'en suit, qui constituera le quatrième et dernier chapitre du rapport. Nous en profiterons également pour établir une réflexion et des recommandations à l'aune des résultats d'enquête.

Quand l'homme politique et intellectuel français André Malraux mentionne que la culture ne « s'hérite pas, mais se conquiert », il faisait référence à l'histoire et à la culture de la Grèce antique qui devait continuer de vivre par l'action des hommes et des femmes contemporains. Nous partageons cette vision d'une culture qui se transmet par l'effort. Le terme « conquête » présuppose une action forte des acteurs concernés – l'acte pédagogique des professeurs et des étudiants, en l'occurrence. Elle nous rappelle ne pas tenir pour acquis le « territoire » de la culture commune, d'accepter ses transformations et mutations, mais de se méfier de ce qui guette notre société tout juste au-delà de la frontière, là où la connaissance et le savoir ne sont pas valorisés.

*« La culture, c'est comme de la confiture :
moins on en a, plus on l'étale. »*
Françoise Sagan

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Une pléthore d'auteurs s'inquiète de l'appauvrissement de la culture générale et des risques qui y sont associés « pour la suite du monde¹ ». Ce chapitre s'amorce (section A) sur cette interrogation ouverte : la culture générale est-elle en péril? Si oui, par quoi peut-elle bien être menacée sinon que par de nouveaux critères pour définir la culture générale de demain ? Nous ne prétendons pas détenir l'ensemble des clés pour répondre à une question aussi alambiquée. Or, nous croyons certainement que maints intellectuels sont en mesure de nous offrir des pistes de réflexion riches et étoffées pour amorcer notre recherche. Dans une deuxième sous-section (B), nous faisons ensuite apparaître les enjeux liés à cette mutation culturelle, tantôt applaudie, tantôt dénoncée, à l'intérieur de laquelle l'être humain numérique émerge (Doueïhi, 2011). Faute de pouvoir disséquer *in vivo* cet enjeu croissant, nous tâchons de le « radiographier » et poser un diagnostic provisoire, empreint de doutes et de faillibilités, manque de recul historique oblige. La sous-section suivante (C) présente en quelque sorte le choc entre nos deux premières sections, par la mise en lumière de ce que nous appelons « le fossé culturel ». Il s'agit de ce fossé qui fait l'objet de notre collecte de données, tel que nous l'exposons dans nos questions de recherche de la sous-section D.

A. Une culture générale en péril ?

La place de la culture générale et la manière de l'intégrer davantage à l'enseignement au collégial représentent une préoccupation pour bon nombre de professionnels de l'enseignement. Après tout, une des visées centrales de l'enseignement collégial québécois représente cette nécessité « d'amener l'élève à intégrer les acquis de la culture » (Ministère de l'Éducation et de

¹ L'expression est empruntée à Michel Brault et Pierre Perrault (1963) qui donnaient la parole aux habitants de l'Isle-aux-Coudres. En documentant une reconstitution de techniques de pêche disparues, ils créent des conditions nécessaires au maintien d'une mémoire des traditions, de la langue orale et du mode de vie d'une population. Le documentaire crée un pont entre hier et demain.

l'Enseignement supérieur, 2021). À ce titre, on peut lire dans le programme d'étude de Sciences humaines que cette intégration de la culture doit se matérialiser ainsi :

L'élève poursuit la mise en valeur de sa culture personnelle et il sait apprécier diverses formes d'expression culturelle. Ses apprentissages l'ont sensibilisé aux productions culturelles. Il peut en interpréter le sens, en considérer la valeur et prendre conscience du rôle qu'il exerce dans l'expression de la culture. Le développement de son sens critique et de sa conscience sociale ainsi que la consolidation de ses repères historiques l'ouvrent à un univers culturel élargi. Il saisit la diversité des réalités sociales et culturelles et sait apprécier les multiples richesses de la culture québécoise. Finalement, l'élève réinvestit ses acquis culturels en établissant des liens entre les divers phénomènes qui l'entourent et en s'engageant dans des activités à caractère culturel, artistique, sportif, technique ou scientifique. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021, p. 2)

C'est le point de départ de cette recherche, auquel s'ajoute le contexte, celui des années 2020-2023. En effet, la pandémie de COVID-19 a forcé le monde à s'arrêter et a créé un contexte social particulier qui force à réfléchir autrement la pédagogie au collégial. Cette conjoncture a provoqué des bouleversements majeurs dans bon nombre de milieux de travail : passage accéléré au télétravail, embauches massives dans certains secteurs, suppressions de postes dans d'autres, formations accélérées pour combler le manque de main-d'œuvre. De son côté, la profession enseignante a vécu aussi de grands ajustements, pour le meilleur et pour le pire : passage au télé-enseignement, adaptation à de nouvelles technologies et moyens de communication (pensons ici à la montée de l'IA et son avatar : ChatGPT), mise en place de nouvelles stratégies pédagogiques, retour à une présence. À certains égards, ces transformations ont été salutaires, obligeant des remises en question ainsi que l'adoption d'une posture créatrice. À d'autres égards cependant, cette période a provoqué une prise de conscience (en accéléré) des défis et des écueils qui attendent le système d'éducation pour les prochaines décennies.

De ces préoccupations de l'enseignement d'une culture dite générale au collégial et des mutations provoquées par la crise actuelle naît un réel souci de l'espace accordé à la culture générale dans l'enseignement collégial, tant d'une perspective de la transmission que de celle de l'acquisition de cette culture. D'entrée de jeu, précisons tout de même un de ces concepts. La « transmission » ne doit pas être ici entendue selon son acception péjorative, telle que présentée par Ulric Aylwin dans

son *Petit guide pédagogique*. Nous ne faisons pas référence au « professeur transmetteur » se croyant obligé d'assumer la majeure partie des opérations intellectuelles et ayant peu confiance en ses étudiants (Aylwin, 2000, p. 11). Nous renvoyons plutôt à une transmission du monde qui rappelle les propos d'Arendt (2000), mais aussi ceux de Philippe Meirieu qui distingue transmission et « forçage » :

Le forçage, c'est la confusion entre la transmission et l'inculcation. Et le forçage nous condamne au malheur : « Tu vas apprendre et je m'en porte garant ! Je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que le savoir soit à jamais gravé en toi. Tu finiras bien par céder... » Terrible illusion de qui croit pouvoir soigner l'anorexie par le gavage. Une volonté se cabre et renforce la détermination de l'autre. La relation bascule alors dans un face-à-face, quand ce n'est pas un corps à corps : une partie de bras de fer infernale dont les adultes – parents, enseignants, formateurs – sortiront, bien souvent, blessés. Car, quand ils se laissent happer par la relation duelle avec des jeunes « difficiles », les éducateurs doivent affronter des êtres qui disposent des armes des faibles : la capacité d'identifier les faiblesses de l'autre et de faire saigner ses blessures. (Meirieu, 2012)

Puisque nous nous intéresserons à la notion de « culture », c'est nécessairement par cette lorgnette que nous abordons les défis du système pour la décennie 2020 et la nécessité de sortir d'une logique de la fuite ou du déni face aux problèmes qui se présentent à l'humanité (Abraham, 2019). À titre d'exemple, le contexte de la pandémie a fait prendre conscience de lacunes importantes de bon nombre de citoyens en matière de culture scientifique. Comment peut-on expliquer (et accepter) que des théories complotistes (du 5G aux théories anti-masque, en passant par les idées saugrenues de QAnon) puissent prendre autant de place dans les médias? Comment est-il possible que les citoyens du XXI^e siècle puisent leurs connaissances (de la science, de la politique, de la culture) aux sources du fil d'actualité d'un réseau social dont l'algorithme conditionne le contenu à des fins marchandisables ? Quel effet ce relativisme opère-t-il sur le savoir, la culture et les sphères éducationnelles ? Et surtout, comment l'École (avec la majuscule) peut-elle jouer sur ce phénomène? Nous sommes d'avis, tout comme le Conseil supérieur de l'éducation (2022), qu'un des outils dont dispose l'École dans son coffre réside dans l'attention accordée à la culture générale. Il s'agit d'ailleurs du socle de cette recherche : le renforcement de la culture générale au collégial contribuera à affronter et à préparer le collégien à sa vie citoyenne.

Le concept est sujet à controverse, ne serait-ce que par le caractère à la fois polysémique et relatif de la culture générale. Pourtant, sans cesse, le collégial est ciblé comme responsable d'en fournir les bases. Sinon, à quoi bon rappeler les héritages du rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1961-1966) et l'existence d'une formation « générale » pour tous les étudiants qui fréquentent les établissements collégiaux du Québec? Cette culture générale ne devrait-elle pas constituer le remède aux ignominies lues et entendues sur les réseaux sociaux? Possiblement. Mais encore faut-il savoir de quoi il peut s'agir et sur quelles bases on peut prétendre que tel savoir ou tel savoir-faire tient lieu de culture générale. Plus encore, à partir de quel point de vue juge-t-on d'une culture pour la considérer « générale », « spécifique », « populaire », « de masse », ou encore « marginale » (sous-culture) ?

Nous sommes conscients, également, que les penseurs avec lesquels nous réfléchissons la culture générale s'ancrent dans une tradition dite humaniste. En effet, l'un des fondateurs de la sociologie québécoise, Guy Rocher, contribue grandement à façonner notre conception de la culture générale. Selon son acception sociologique, la culture doit être entendue comme « un héritage que chaque personne doit recueillir et faire sien » (Rocher, 2011, p. 111) Les fonctions de transmission et de création de liens sociaux, si chères au système scolaire, sont donc au cœur de cette définition du concept : « la culture apparaît [...] comme l'univers mental, moral et symbolique, commun à une pluralité de personnes, grâce auquel et à travers lequel ces personnes peuvent communiquer entre elles, se reconnaissent des liens, des attaches, des intérêts communs, des divergences et des oppositions, se sentent enfin [...] membres d'une même entité qui les dépasse » (Rocher, 2011, p. 115). Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous nous éloignerons d'une définition figée de la culture générale pour privilégier celle issue des travaux de Florian Péloquin (2011, 2018). Ce chercheur et ancien professeur au collégial constate notamment que le spectre de la culture générale est vaste (constat 1 de son essai de 2018) et qu'une conception plurielle de la culture générale se dégage (constat 2). Prenant en considération le contexte sociohistorique, la notion de culture générale est appelée à évoluer au gré des transformations sociétales et rien ne laisse croire qu'il faille figer le concept en en identifiant ses composantes. Le Conseil supérieur de l'éducation « ne croit pas [non plus] qu'il faille s'en tenir à une définition étroite de la culture commune. Pour

rejoindre les finalités de la formation générale, on ne doit pas nécessairement imposer les mêmes contenus disciplinaires à tous les élèves. Il importe toutefois d'offrir à tous la même ouverture aux grands domaines du savoir. » (Conseil Supérieur de l'éducation, 2014, p. 22) L'enjeu ne se retrouve donc pas dans la définition de la notion, mais plutôt dans la reconnaissance de la polysémie du concept, c'est-à-dire le flou autour de la notion même. Or, ce flou affecte la transmission, ou la non-transmission, de cette culture dite générale dans les salles de classe. C'est ainsi par l'idée de la culture générale – d'aucuns diraient « commune », ou de « masse » (Lasch et al., 2011) – que nous abordons le problème, et ce, particulièrement pour la réalité du collégial.

À ce postulat de départ nous ajoutons les réflexions de Chantal Delsol (2017) qui en appelle à une culture générale qui permettrait de remettre en question des choix sociétaux. Ce faisant, elle oppose deux types de sociétés : une société d'initiation, où la culture reçue en héritage est acceptée telle quel pour former un savoir utile et de survivance, à une société d'initiative, où le legs culturel est un tremplin critique pour remettre en question des connaissances, des façons d'être au monde et dans le monde. De fait, notre recherche, bien ancrée dans la tradition humaniste, commande un héritage culturel qui octroie les outils critiques aux collégiens pour qu'ils puissent être aptes à critiquer et à apprécier – dans le sens de juger – leur façon d'habiter leur société, leur monde. Cette conception de la culture générale s'inscrit dans un système d'éducation collégiale souhaitée par le Conseil supérieur de l'éducation (2022) qui persiste avec sa vision humaniste et qui pose l'éducation et la culture générale comme une occasion d'émancipation pour l'étudiant. Effectivement, dans son avis à la ministre de l'Enseignement supérieur de mai 2022, le Conseil supérieur renouvelle un souhait de 1993 du MÉES, celui de poser « l'enseignement collégial comme un " lieu de culture, de connaissances fondatrices et de formation large et ouverte " ». (Conseil Supérieur de l'éducation, 2022, p. 35) C'est donc dire que la culture générale vue par la lorgnette humaniste en appelle à une posture critique, tout comme le (re)commandent les acteurs du milieu collégial québécois aujourd'hui, en plein cœur d'une révolution – osons le terme – numérique. Il nous apparaît donc nécessaire de convoquer des auteurs reconnus du domaine, à l'instar d'Edgar Morin qui, dans un dialogue avec le neuropsychiatre Boris Cyrulnik, confirme ce penchant pour une telle posture : « Qu'est-ce que la culture ? C'est le fait de ne pas être désarmé

quand on vous place dans différents problèmes ! » (Cyrulnik & Morin, 2021) Comme l'expriment les penseurs dans leur dialogue, ce qui importe, ce sont moins les savoirs qui composent la culture générale que ce qu'elle permet et peut pour celui qui la possède : mettre en relation le tout avec ses parties. En d'autres termes, selon l'acceptation humaniste de la notion, la culture générale permet à l'individu – en l'occurrence au collégien – de mettre une connaissance parcellaire en relation avec une totalité, de voir un monde holistique se déployer sous ses yeux. De son côté, le philosophe de l'éducation, Normand Baillargeon crèche au même endroit. Dans son *Liliane au lycée* (2011), il écrit que la culture générale « est vivante, agissante et transforme profondément la personne qui la possède et en qui elle vit. [...] La culture générale devrait contribuer à l'élargissement de la perspective qu'il ou elle entretient sur le monde et lui permettre d'échapper à l'enfermement, souvent si lourd, de l'ici et maintenant. » (Baillargeon, 2011, p. 46-47) En plus de cet épanchement pour une vision humaniste de la culture générale, Baillargeon introduit un sentiment non négligeable au cœur de ses vertus : le plaisir. Pour lui, la culture générale, bien qu'elle transforme, facilite aussi l'accès à des plaisirs dont l'homme serait coupé s'il était incapable de mettre les parties en relation avec le tout. Loin de la définir dans son ouvrage, étant donné le flou notionnel engendré par sa polysémie, il se contente d'énumérer ses qualités et ses raisons d'être.

Nous sommes du même avis que ces penseurs humanistes : plutôt que fuir le flou entourant la notion, il faut bien davantage l'embrasser, l'accueillir et le chérir. Nous laissons à d'autres le soin de définir le concept. Ce faisant, nous ne pensons pas nous tromper en affirmant que la culture générale représente souvent un objet insaisissable et imprécis. En revanche, là où nous marchons « à tâtons dans notre jeunesse noire » (Nelligan), c'est lorsque nous osons avancer que la culture générale représente une attente du professeur, ce médiateur entre le savoir et l'étudiant. En d'autres termes, elle représenterait en quelque sorte un idéal du professeur désireux de protéger ses étudiants des abîmes de l'ignorance dans la discipline qu'il enseigne.

Souvent évacuée de la problématique, la relation pédagogique, surtout au collégial, se place plutôt au centre de la dynamique transmission-acquisition de la culture générale. C'est du moins ce qu'en pense le professeur universitaire George Steiner qui a entretenu une correspondance avec une enseignante de lycée français, Cécile Ladjali, dans laquelle les deux pédagogues explorent la

transmission en relatant une expérience de passation de culture. Brièvement, Ladjali a envoyé les poèmes (travaillés et retravaillés par de multiples réécritures) de ses étudiants défavorisés de Seine-Saint-Denis à Steiner qui a vu toute la portée de l'exercice menée par Ladjali, celle de faire écrire des poèmes à ses étudiants. Il dit à cet effet : « Je suis profondément ému par votre lettre et les écrits de vos élèves. Ce n'est pas dans l'université que se mènent les luttes décisives contre la barbarie et le vide. [...] Le courage, l'humanité de cœur et d'esprit qu'exprime votre lettre me fait profondément envieux de vos élèves. Le verbe au futur leur est ouvert par vous – et cela à l'ombre atroce de Drancy. » (Steiner & Ladjali, 2013, p. 10-11) C'est, selon Steiner, en ouvrant la porte vers l'écriture, vers soi qu'un futur autre peut être aperçu par celui qui apprend.

Selon la conception de Steiner de la transmission, la professeure Ladjali doit créer cette rencontre entre un soi antérieur et un soi renouvelé par une culture autre, car « même si la culture que nous proposons à nos classes serait-elle *bourgeoise*, nombre de collègues estiment qu'elle est la plus digne de nos enfants. On n'est conscient de ce que l'on est que lorsqu'on est confronté à l'altérité. Le professeur doit dépayser son élève, le conduire là où il ne serait jamais allé sans lui et lui offrir un peu de son âme, peut-être parce que toute formation est une déformation. » (Steiner & Ladjali, 2013, p. 26-27) Cette idée de déformation pour se former fait drôlement penser à la conception de Fernand Dumont de ce que peut faire la culture à celui qui s'y frotte : faire migrer d'une culture première à une culture seconde. C'est du moins ce qu'il narre dans son *Récit d'une émigration* (1997), c'est-à-dire toute la violence et la douceur de son passage d'une culture héritée pour sa survivance – pour rappeler les termes de Delsol – à cette culture autre qui lui ouvre les portes de la critique, de la remise en question d'un monde habitable autrement. Pour Ladjali, le professeur doit aussi faire ce chemin entre les deux cultures. Elle le formule ainsi : « Comme mes élèves, j'ai dû me délester d'une culture pour en épouser une autre. » (Steiner & Ladjali, 2013, p.34) Yvon Rivard, professeur retraité de l'Université McGill, possède une conception similaire du rôle de professeur à celle de Steiner et de Ladjali : si le professeur veut remplir sa mission première, il n'a d'autre choix que de se tenir en mouvement, il se doit lui aussi de devenir autre perpétuellement. Rivard dirait « que [le professeur] ne doit jamais trop s'éloigner de l'élève » (Rivard, 2019, p. 11) et que cette motivation de devenir autre se trouve dans cet acte de transmission.

Rivard le formule en une interrogation : « Qu'est-ce qui peut redonner au professeur le désir de participer à l'œuvre du monde plutôt que d'en réciter la leçon, sinon le sentiment qu'a l'élève de pouvoir décider de sa vie s'il va jusqu'au bout de cette phrase, de ce livre, de cette pensée qui lui résistent ? » (Rivard, 2019, p. 10) Un professeur doit toujours (re)découvrir sa matière « à travers le regard de ses élèves. » (Rivard, 2019, p. 15)

Pour venir à bout de cette migration, le professeur joue un rôle prépondérant, puisque c'est lui le médiateur, voire le créateur de cette rencontre entre les deux cultures – première et seconde. Si, comme Ladjali le dit, « se dire et dire l'autre, c'est se rencontrer » (Steiner & Ladjali, 2013, p. 44), le professeur, lui, imagine, donne goût et fait rêver son étudiant de cet affrontement. Il en est le chef d'orchestre. Cette conception du rôle du professeur qu'a Ladjali est appuyée par la pensée de Steiner dans ce même essai, *Éloge de la transmission*, lui qui définit le maître comme étant « celui dont même l'ironie vous donne une impression d'amour » (Steiner & Ladjali, 2013, p. 109), que ce maître peut amener l'étudiant à épouser sa nouvelle culture en créant un *Big bang*. C'est d'ailleurs ce que représente ce livre : « Les secrets de deux mondes sont entrés en collision, deux sphères qui n'auraient jamais dû se confondre. Un maître de renommée internationale et un professeur de banlieue ayant le même amour des enfants et des belles choses à transmettre. » (Steiner & Ladjali, 2013, p. 30). Steiner dit donc à Ladjali que le professeur se doit de toujours délester sa culture du moment pour en épouser une autre, que lui-même doit le faire puisqu'il l'exige à ses étudiants.

Le professeur de littérature Yvon Rivard ne s'éloigne pas de ces paroles de Steiner. Pour lui, ce qui se joue dans la relation pédagogique, ce n'est pas seulement l'acquisition et la transmission de connaissance, c'est bien plus encore. Ce qui se joue, c'est « le désir de découvrir et de partager quelque chose de trop grand qu'aucune connaissance n'épuise et le désir de transformer le monde plutôt que de le subir. » (Rivard, 2019, p. 10) Ainsi, comme Steiner, il attribue lui aussi au professeur ce pouvoir de se faire rencontrer des mondes antithétiques, des mondes où l'être peut se voir élargi, doté d'une culture autre. C'est d'ailleurs, selon lui, au professeur à qui revient cette tâche. Son expérience de professeur de création littéraire teinte sa pratique. À l'instar de Dumont, il mentionne que le « professeur de création littéraire n'a d'autre fonction que de mettre ces deux

moi en relation, celui qui veut écrire et celui qui sans le savoir écrit déjà, le moi assis devant sa feuille ou son écran et l'autre derrière que Pessoa appelle déjà " le moi antérieur ", le moi antérieur au je, le moi dont on a commencé de se séparer à la naissance et qui nous accompagne, tout au long de notre vie, la plupart du temps à notre insu. » (Rivard, 2019, p. 118) Le professeur, ici, est celui qui structure la rencontre entre les deux « moi » de l'étudiant, c'est lui qui révèle à l'étudiant sa nature, c'est lui qui « engendre chez le jeune adulte un effet de décentrement par rapport à ses propres valeurs et convictions » (Jean, 2021, p. 51), pour reprendre la formule de Marco Jean, professeur de philosophie au Cégep de Saint-Laurent.

En apparence simple, la relation entre le maître et son élève peut se révéler complexe, surtout lorsque les étudiants se spécialisent ou lorsque les sujets enseignés eux-mêmes se complexifient, comme c'est le cas dans les études supérieures, par exemple. À tout le moins, c'est ce que remarque Catherine Mavrikakis lorsqu'elle aborde cette relation entre elle et son étudiant : « Je prends toujours l'exemple du prof de ballet qui montre un pas à la *prima ballerina*. Évidemment, le prof n'est pas aussi bon que la première danseuse, il ne peut pas faire les pas, mais il doit expliquer à sa ballerine ce qu'il n'arrive pas à faire. Enseigner la danse et enseigner la littérature, et peut-être enseigner en général, c'est cela » (Mihelakis et al., 2020, p. 25), c'est être capable de montrer la voie de l'idéal à son étudiant sans nécessairement être apte à accomplir cet idéal ou même s'en approcher.

Les objectifs chiffrés de nos gouvernements imposent une vision réductrice de la notion de réussite. Il y a quelques années, un des chercheurs de la présente étude réalisait des travaux sur la notion de réussite universitaire (Landry et al., 2017), établissant clairement la distinction entre une réussite scolaire centrée sur les résultats (notes, diplomation) et une réussite éducative plus large, orientée vers l'épanouissement et l'émancipation de l'apprenant. Plus récemment, des travaux ont été réalisés par le Centre collégial de transfert Écobes sur cette thématique (Gaudreault et al., 2022), insistant une fois de plus sur des déterminants plus larges de la réussite. En revanche, les indicateurs statistiques traditionnels (diplomation et rentabilité des investissements de l'État) demeurent prépondérants dans le discours public, laissant entrevoir une dichotomie forte entre deux conceptions de la réussite.

Jérémie McEwen, professeur de philosophie au Collège Montmorency, nuancera quelque peu cette dichotomie. Pour lui, la réussite passe par la relation maître-élève, et ce, même si le défi est grand, puisque la relation se tisse sur quinze semaines. Il voit néanmoins la relation pédagogique comme une réussite en soi, puisqu'il vise à être un modèle pour ses étudiants afin de « montrer que la vie intellectuelle peut mener à quelque chose de bien à des gens qui, pour la plupart, ne se destinent pas à une vie intellectuelle. » (Mihelakis et al., 2020, p. 85-86) La dernière partie de sa phrase s'ancre dans la visée de la formation générale. Pour arriver à son but, McEwen met en place des éléments relationnels tout simples qui font une différence. Nous le citons : « je fonctionne beaucoup sur ce mode du lien " authentique " et mémorable avec mes étudiants. J'apprends leurs noms. Je noue une petite relation avec eux au fil de la session. Échouer, en ce sens, serait de les considérer comme des numéros. » (Mihelakis et al., 2020, p. 86) Pour lui, la réussite, c'est tisser un lien qui ouvre la voie vers une vie riche de sens. Or, si McEwen cible intuitivement des éléments de la relation maître-élève qui influent sur la réussite étudiante, la chercheuse en éducation, Érika Pellerin, corrobore ces mêmes éléments dans son mémoire de maîtrise *Les comportements perturbateurs, la relation maître-élève et la valeur perçue d'un cours au collégial* (2020). Effectivement, même si les penseurs de la relation maître-élève se sont davantage concentrés sur le niveau secondaire, affirme-t-elle, certains recoupements semblent possibles, surtout en ce qui a trait aux attitudes déployées par l'enseignant pour qu'une relation dite « positive » se développe entre le maître et son étudiant. Par « relation positive, on entend habituellement les attitudes et les comportements d'un enseignant qui démontrent de la sensibilité, du respect, de la confiance et qui développent une certaine proximité avec ses étudiants » (Pellerin, 2020, p. 19). La recherche tend à démontrer que de simples gestes qui peuvent sembler banals à première vue, comme apprendre le nom des étudiants ou des interactions riches, affectent positivement la relation entre un professeur et son élève, et peut même aller jusqu'à engendrer de la motivation chez l'étudiant (Pellerin, 2020). Tant la recherche que les intuitions de McEwen tracent une voie vers une réussite plus holistique, en dehors d'une simple note de passage. En d'autres termes, pour citer McEwen, « [la réussite] se fait dans la rencontre. » (Mihelakis et al., 2020, p. 88)

À la lumière de ce qui précède, par cette étude, nous souhaitons demeurer à l'abri des sempiternels affrontements idéologiques entre les tenants des compétences et ceux des connaissances et rappeler que la notion de « transmission » ne doit pas être entendue selon une acception négative, comme nous l'avons déjà précisé. Nous choisissons une voie de sortie à ce manichéisme réducteur. Un empêche-t-il l'autre? Une approche nuit-elle à l'autre? Nous préférons arguer que la notion de « transmission de connaissances » ne doit pas être confondue avec celle d'un enseignement traditionnel du type émetteur-récepteur, sans remise en question pédagogique (comme on caricature parfois la chose). Dans les suites de travaux en éducation (Hattie, 2017; Reto, 2018), d'aucuns mentionnent que la relation pédagogique doit demeurer au cœur des préoccupations des professeurs et que la création d'un lien de confiance entre le professeur et l'étudiant représente la condition première de la réussite. Nous abondons en ce sens et insistons sur le fait que cette relation peut – et doit – être renforcée par la valorisation d'une culture générale. Dans cette optique, nous nous inscrivons dans les suites d'Inchauspé (2007) qui, en plein cœur des débats sur le renouveau pédagogique au secondaire, avait mentionné vouloir introduire les élèves dans le monde de la culture, l'école devenant le « seul lieu structuré de transmission » dans nos sociétés en perte (ou en quête) de sens. Loin d'être la finalité de la relation pédagogique, la connaissance, nommément la culture générale, peut agir comme le ciment qui crée le lien et renforce les conditions d'accès à la réussite. Quant aux compétences, nous croyons également qu'elles peuvent tout à fait s'inscrire dans cette volonté de « rendre la formation humaniste accessible ». Avec Giroux et Tremblay (2003), nous rappellerons que « quand on regarde les éléments de compétence, [...] on s'aperçoit qu'il y est souvent question de connaissances déclaratives, de savoir-faire et même de perceptions et d'attitudes. » (p. 25)

De cette conception humaniste, avouons-le, du rôle de professeur se dégage une pensée claire et précise sur la fonction des cégeps, plus précisément des cours de formation générale, en ce sens que Rivard attribue au cégep la fonction « d'éveiller la pensée de l'élève, de la mettre en contact avec la beauté et la complexité du réel, en lui racontant à travers l'étude de la philosophie, de l'histoire, de la littérature, des arts et de la science, l'histoire de la pensée qui se mesure sans cesse au chaos, l'histoire de l'humanité qui chemine tant bien que mal vers l'harmonie en supportant la

tension entre l'ombre et la lumière, entre l'instinct de vie et l'instinct de mort. » (Rivard, 2019, p. 72) Cette vision du désir et du goût d'apprendre, pour lui, prend racine dans l'institution du cégep puisqu'elle est tension perpétuelle entre l'école secondaire, qui n'arrive pas à remplir sa fonction d'éduquer, voire de transmettre adéquatement une culture générale (Péloquin, 2018), et l'université, qui est prise dans une logique marchande de recherche et de libération de tâche. C'est donc à l'institution du collégial à qui la société québécoise a donné cette tâche noble et ingrate à la fois de ne pas former que des travailleurs compétents, mais d'aussi, comme le formule Marco Jean dans sa *Philosophie aujourd'hui : un plaidoyer*, former des travailleurs qui « doivent pouvoir réfléchir individuellement et collectivement sur leurs activités professionnelles. » (Jean, 2021, p. 65)

Nous sommes tout de même en droit d'être critiques envers cet humanisme. Dans un rapport de mai 2022, le Conseil supérieur renouvelle non seulement sa foi en une pédagogie humaniste, mais en appelle même à un regain de vie. Or, des défenseurs de ce savoir humaniste tels que Baillargeon (2011), Rivard (2019) et Steiner (1996) nous mettent en garde : dans l'histoire, l'éducation – la culture générale également – ne protège pas contre le chaos du monde, contre la violence de notre monde. Devant ce constat alarmant, la question au cœur de cette section devient plus pertinente que jamais : la culture générale est-elle en péril, surtout si elle ne comble pas les attentes placées en elle ? Que faire si, comme l'affirme Jean-Claude Michéa (2006), elle participe à une école pourtant démocratisée qui abrutit plutôt qu'émanciper ?

B. La tyrannie présentielle : la culture générale et le passage (obligé) au numérique

Parmi les éléments qui forcent le questionnement au sujet de la place de la culture générale, il y a très certainement cette mutation vers un monde toujours plus connecté. Même notre langage témoigne de ce passage au numérique, exacerbé par l'ère pandémique du début des années 2020. À titre d'exemple, on entend régulièrement, sous forme d'anecdote, que la langue inuktitute possède 52 termes différents pour parler de neige ou de glace. Bien que cette croyance soit surfaite (L'Encyclopédie canadienne, 2015), il n'en demeure pas moins que le langage s'adapte aux réalités à décrire, que plus cette réalité recèle de l'importance et plus il demeure nécessaire de distinguer les subtilités du réel par la distinction de termes. N'assiste-t-on pas à une réalité analogue avec

l'émergence récente en français du terme « présentiel » ? Concept remis au goût du jour pandémique, pour distinguer la présence du virtuel, mais sans doute pour marquer également une présence altérée par l'existence même d'un monde parallèle, qu'on le nomme numérique, virtuel ou, plus simplement, « en ligne ». Ironiquement, les réunions en présence sont objets d'un passé; celles en présentiel embrassent mieux les impératifs d'un présent multimodal. Qui plus est, les antonymes des deux termes (absence ou distanciel) permettent d'apprécier ce qui a changé : le lieu n'est plus une condition à la participation. D'aucuns pourraient alors arguer que l'immédiateté et l'instantanéité de notre société contribuent à évacuer le passé et le futur à la fois, ne laissant place qu'à ce présent hypertrophié². Problème majeur, s'il en est un, puisque l'école, dans sa perspective humaniste, cherche à servir de courroie de transmission entre le passé en héritage et l'utopie de demain. « La jeunesse ne peut innover si l'éducation ne lui a pas d'abord transmis un héritage lui permettant de comprendre ce monde commun et de s'y situer en cherchant à comprendre ce qui avait compté pour les générations antérieures (Martin & Mussi, 2023, p. 53).

Devant ce conflit entre tradition humaniste et modernisation numérique de la vie, il apparaît incontournable que les professeurs du XXI^e siècle, tout comme le système d'éducation dans lequel ils œuvrent, feront face à plusieurs défis (sociétaux, pédagogiques, relationnels, culturels) dans les années à venir, dont ces dérives du discours. Dans l'épicentre de ces dérives se retrouve cette modification draconienne du rapport au savoir (scientifique, littéraire, artistique, sociologique, etc.) (Klein, 2020) Effectivement, la montée de la culture du divertissement, et ses effets sur la perception de la culture, ce que Sébastien Ste-Croix Dubé nomme « la boulimie culturelle [engendrée par] le divertissement à outrance » (Sainte-Croix Dubé, 2022, p.19), tout comme la démocratisation des supports numériques de la pensée, voire l'invisibilisation de ses supports en raison de leur banalité dans notre quotidien (Bélisle, 2023), entraînent la modification du processus même d'acquisition de la connaissance, remarquent Nicholas Carr (2011) et Steve Masson (2020), car, selon eux, les médiums par lesquels transite l'information ne sont pas de simples relayeurs de l'information, ils ont aussi, et surtout, la capacité de moduler le processus même de la pensée, la

² BeReal et SnapChat, deux applications mobiles chouchous des étudiants du collégial, apparaîtraient comme symptômes de cette tyrannie du présent : être actif maintenant (egoportrait à l'appui) ou risquer l'exclusion.

plasticité du cerveau. C'est donc dire « qu'à long terme, le contenu d'un média a moins d'importance que le média lui-même pour son influence de penser et d'agir. » (Carr, 2011, p.19) C'est d'ailleurs ce que note le chercheur Stéphane Labbé (2020) dans une recension des écrits scientifiques à propos de l'usage des écrans sur les capacités cognitives des êtres humains. Sa recension est sans équivoque : un usage abusif des écrans affecte la concentration, et ce, à tous les âges. Le docteur en neurosciences françaises, Michel Desmurget, abonde dans le même sens dans sa *Fabrique du crétin digitale* : « Si l'effet des écrans est aussi délétère, c'est en grande partie parce que notre cerveau n'est pas adapté à la furie numérique qui le frappe. » (2020, p. 387) Or, malgré ces avis d'experts, ça semble de plus en plus inévitable : pour rejoindre l'étudiant, la culture générale, tout comme les intermédiaires entre elle et les étudiants, dont le professeur, figure du passeur de culture générale, devra savoir composer avec ces obstacles contemporains qui s'ancrent aujourd'hui, et qui s'ancreront de plus en plus demain, dans les mœurs éducationnelles.

Au passage, on note une autre conséquence des modifications tangibles du fonctionnement du cerveau : la résurgence de la croyance dans les sphères du savoir. Selon le sociologue Gérald Bronner (2013, 2021), Internet peut donner lieu à des dérives telles que nous les voyons dans le contexte actuel si l'utilisateur n'a pas appris à « se méfier de ses propres intuitions, [à] identifier les situations où il est nécessaire de suspendre son jugement, [à] investir l'énergie et du temps plutôt qu'[à] endosser une solution qui paraît acceptable. » (Bronner, 2013, p. 314) En d'autres termes, la démocratisation des médiums qui véhiculent l'information est propice à la perversion des outils rationnels et irrationnels dont notre cerveau dispose pour distinguer la croyance du fait scientifique, notamment en agissant sur les mêmes biais cognitifs qui ont non seulement assuré notre survie en tant qu'espèce, mais aussi, et surtout habileté notre jugement critique. La question se pose : si comme nous l'avons mentionné au début de cette section, l'école se pose comme remède ou du moins comme élément constitutif de la solution, comment pourra-t-elle persister dans sa mission de tisser ce lien commun si cher à la vie démocratique ? Comment saura-t-elle être ce rempart lumineux dont les acteurs de demain auront besoin pour affronter les « défis sans précédent » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2018, p. 3) qui se présenteront à l'humanité dans les prochaines décennies ?

Si l'école se pose en remède, elle n'est pas à l'abri des menaces. Du moins, c'est ce que remarque Martha Nussbaum (2011). Pour elle, l'éducation du XXI^e siècle est traversée par ces dérives relativistes du savoir, par cette crise du savoir. La philosophe voit en la montée d'une éducation plus utilitariste – dirions-nous instrumentale – au sein des États modernes une potentielle menace pour les fondements mêmes de la démocratie. Selon elle, pour contrer cette vision de l'éducation, il faut cultiver l'imagination, arriver à passer des contenus culturels qui permettent à l'étudiant du XXI^e siècle de se déployer pleinement, de s'entrevoir dans les souffrances et les joies de l'autre, de s'inscrire dans une conception sociétale commune. À ses yeux, c'est ainsi que le professeur sera appelé à jouer un rôle central, comme passeur culturel. Dans son célèbre ouvrage *La crise de la culture* (2000), Hannah Arendt rappelle aussi que le professeur est transmetteur de culture et de tradition. Elle renvoie au concept d'autorité (ne pas confondre avec celui de contrainte ou de persuasion) et rappelle que la mission liée à l'enseignement en est une qui dépasse le rôle de l'école et de la formation de travailleurs. C'est la transmission du monde qui se joue à l'école. Et le professeur, par une autorité issue de sa formation, de son savoir, de son bagage, se trouve alors investi en toute légitimité de cette mission de transmettre le monde. D'ailleurs, cette perception d'une opposition entre une école humaniste et une école instrumentale dépasse le cas du Québec comme en témoigne un débat similaire qui fait rage aux États-Unis dans les années 2020.

« Higher education, with broad study in the liberal arts, is meant to create not merely good workers but good citizens. Citizens with knowledge of their history and culture are better equipped to lead and participate in a democratic society; learning in many different forms of knowledge teaches the humility necessary to accept other points of view in a pluralistic and increasingly globalized society. » (Devereaux, 2023)

En somme, tant Nussbaum qu'Arendt rappellent une vision de l'école qui répond aux critères de la perspective humaniste. Cette vision de l'éducation est au fondement même de la mission éducative du collégial, mission incarnée nommément par la formation générale qui possède trois visées précises. Nous mentionnions la deuxième précédemment, mais présentons les trois, de manière à saisir le sens à donner à cette formation commune : 1) « former l'élève à vivre en société de façon responsable » ; 2) « amener l'élève à intégrer les acquis de la culture » ; 3) « amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde » (Ministère

de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021, p. 2). En revanche, nous remarquons que l'incapacité de faire advenir un tel programme serait générateur de frustrations chez le corps professoral. (Mihelakis et al., 2020; Péloquin, 2011, 2018)

Les bienfaits de ces bouleversements sociétaux, de ces transformations cognitives et de ces mutations du support de la pensée, tout comme ses effets néfastes, influenceront la culture des cégépiens. Du moins, c'est ce que les chercheuses Monique Richard et Nathalie Lacelle ont constaté. Selon elles, la culture des jeunes est en profonde transformation, elle s'hybride et devient multimodale, c'est-à-dire que les formes culturelles sont caractérisées « par la présence de différents modes d'expression combinés : iconique, linguistique, gestuel, cinétique et auditif. (M. Richard et al., 2020, p. 84) Des chercheurs dans le domaine des arts, Jake Moore et Christelle Proulx, en l'occurrence, sont d'avis que ces transformations culturelles sont occasionnées par notre « condition hyperconnectée », où nos interactions sociales se voient éclatées par « [l'hybridation] des espaces en ligne et hors ligne à travers une foule de médiations hétérogènes. » (moore & Proulx, 2020, p. 5) Ces innovations dans les formes du médium, dans le sens de médialité entre l'homme et l'information, comme l'entend Yves Citton, c'est-à-dire « tout ce qui sert à enregistrer, à transmettre et/ou à traiter de l'information, des discours, des images, des sons » (Citton, 2017, p. 31), déplacent les mouvements de la culture, la font éclater et d'une certaine manière, la rendent ubiquitaire, aux confins du politique.

De son côté, Péloquin (2011, 2018) remarque que, malgré ces transformations et ces nouvelles conditions de la culture, les jeunes cégépiens ne parviennent pas à satisfaire cet idéal entendu par les professeurs du collégial. Il émet deux constats importants à cet effet. D'abord, le chercheur mentionne que « la qualité de la culture générale des élèves qui arrivent du secondaire ne répond pas aux attentes » (constat 6 dans Péloquin, 2018, p. 57). Sans nier le manque indéniable à gagner en matière de culture générale chez l'étudiant, Péloquin évoque plusieurs facteurs pour expliquer ce manque, dont, entre autres, les attentes irréalistes des professeurs et la généralisation abusive selon laquelle l'étudiant n'a pas de culture générale. Ce qui retient aussi l'attention du chercheur, c'est que, parfois, la désillusion des professeurs pourrait ne générer aucune attente (Péloquin, 2018, p. 54), conclusion tout aussi alarmante par son indifférence. Puis, le constat n'est guère mieux pour

l'étudiant une fois son parcours collégial terminé. Au contraire, « le niveau de culture générale à la fin des études collégiales s'est amélioré, mais il ne satisfait pas totalement les attentes » (constat 7 dans Péloquin, 2018, p. 58). Non seulement les étudiants n'acquièrent pas un niveau de culture satisfaisant pour les professeurs du collégial, mais bon nombre d'entre eux sont déçus, voire frustrés par cette faible acquisition de culture générale chez l'étudiant lors de son passage au collégial. À ce sentiment d'impuissance s'ajoute une profonde remise en question du rôle même de l'enseignant perçu comme technopédagogue, voire comme technicien de la technopédagogie, face à l'essor de l'intelligence artificielle en apparence plus compétente que lui. « L'enseignant est appelé à devenir un animateur de l'intelligence collective de ses groupes d'élèves plutôt qu'un dispensateur direct de connaissances » (Martin & Mussi, 2023, p. 69).

À la lumière de ce qui précède, une prémisse importante de notre projet de recherche renvoie aux travaux de Péloquin : y aurait-il une perception négative au sein du corps professoral en ce qui a trait au niveau de culture générale des étudiants, tant à leur entrée qu'à leur sortie du collégial, engendrant des frustrations au sein du corps professoral ? Ce constat de Péloquin nous permet d'entrevoir que les attentes des professeurs en matière de culture générale de leurs étudiants sont donc déterminantes dans les approches et stratégies pédagogiques choisies, ainsi que dans la perception qu'ils ont des apprenants face à eux. Une adéquation entre les attentes et la réalité peut favoriser un rapprochement et une relation pédagogique fertile. En contrepartie, une inadéquation peut générer des frustrations, voire un éloignement entre professeurs et étudiants.

Loin de nous de croire qu'un seul moyen puisse éradiquer ces frustrations, nous sommes bien conscients, tout comme le mentionne Péloquin, que les « initiatives personnelles et sporadiques des professeurs ne permettent pas de développer de manière suffisante et structurée la culture générale » (constat 12 dans Péloquin, 2018, p. 99). Ainsi, la culture générale ne peut être l'affaire d'un seul cours, d'une seule personne : c'est l'apanage de toute une communauté, voire de toute une société. C'est d'ailleurs dans cette direction que pointe le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis de 2022 adressé à la ministre intitulé *Formation générale : expérience éducative et nouvelles réalités*. Il affirme que l'acquisition et la structuration de la formation commune, en l'occurrence la formation générale, « [s'appuient] sur l'ensemble de la formation collégiale, et non

seulement sur les cours communs obligatoires, et qu'il s'agit d'une responsabilité partagée entre tous les intervenants. » (Conseil Supérieur de l'éducation, 2022, p. 47). Ainsi, dans la vision du Conseil, les trois visées de la formation générale ne se retrouvent pas dans les mains seules des professeurs des composantes obligatoires du curriculum collégial, et ce, même dans un monde qui fréquente de plus en plus les écrans.

C. Anatomie d'un fossé

Nous sommes d'avis qu'un fossé peut, et doit, se créer à l'intérieur même de la personne qui voit sa culture générale s'enrichir. Plusieurs chercheurs décrivent les procédés qui rendent ce fossé possible, dont Paul Ricoeur avec son imagination narrative (1990), Nussbaum (2015) avec son imagination littéraire, ou plus récemment Jean Désy et son concept d'irrationalité (2020), mais ce dédoublement du monde, c'est Fernand Dumont (1997, 2014) qui est un des premiers à le théoriser. Selon lui (2014), ce processus de dédoublement se constitue en trois étapes : la stylisation, la connaissance et la participation sociale. La tension entre ces trois pôles permet à l'individu de se dédoubler, de migrer d'une culture première, voire commune, vers une culture seconde où s'ouvrent les possibles, où l'individu s'outille afin de nommer et d'agir sur sa culture première, afin de la reconstruire. Dans un contexte français, le sociologue Didier Eribon, décrit, dans son *Retour à Reims* (2018), cette trajectoire et en vient à nommer les formes de dominations sociales qui ont opéré, voire conditionné, sa culture première. Ainsi, selon ces théoriciens, cette migration d'une culture première vers une culture seconde permet de transcender la technique, de la sublimer, de la réinventer. Et ce nouveau souffle, cette vision nouvelle sur la réalité, c'est ce qui permet à une société de passer d'une société d'initiation, incapable de remettre en question ses legs, à une société d'initiative, dotée d'un esprit critique, prête à réinventer ses lieux communs (Delsol, 2017). Cette migration, c'est le propre de l'éducation au XXI^e siècle (Nussbaum, 2011), nommément le propre du collégial, où les professeurs amènent les étudiants à mieux repenser leur réalité première. Migrer devient ainsi une façon de sublimer le fossé.

Par sa formation universitaire et son statut, le professeur détient un bagage culturel plus grand que son apprenant, puisqu'il a déjà migré d'une culture première à une culture seconde. En contrepartie, son étudiant gravite non pas dans l'ignorance, mais peut-être dans une culture autre, première, avec

des influences possiblement éloignées des soucis universitaires du maître. De facto, un fossé culturel sépare le professeur de son étudiant, ce qui crée la raison d'être de l'éducation. Considérant que les attentes des enseignants en ce qui a trait à la culture générale de leurs étudiants sont déterminantes dans les approches et stratégies pédagogiques choisies ainsi que dans la perception qu'ils ont des apprenants face à eux, il nous apparaît impératif de recueillir le point de vue propre à chacun des acteurs pour nommer le fossé, le baliser afin d'agir sur ce qui peut nuire à la transmission de la culture générale : cette inadéquation entre les attentes et la réalité, générateur de frustrations, d'un côté comme de l'autre.

Dans une recherche précédente réalisée par des professeurs du Collège Laflèche (Landry et al., 2020), la question d'un fossé générationnel avait été abordée eu égard aux diverses conceptions des relations interculturelles. Il semblait alors que les jeunes du collégial ciblaient régulièrement les générations précédentes (parents, grands-parents, collègues de travail plus âgés) comme étant à l'origine de plusieurs stéréotypes et préjugés face aux gens d'autres cultures. Encore une fois, dans notre étude, c'est une forme d'écart que nous abordons, cette fois pour interroger la culture générale. Il ne s'agit pas ici de traiter d'écart empiriques entre deux groupes d'âge différents (dans notre cas : professeurs et étudiants), car l'utilisation même du concept de génération est sujette à moult débats. Il s'agit plutôt d'établir la perception d'un tel écart dans le discours des uns et des autres, d'où l'utilisation que nous ferons plutôt du concept de « fossé culturel » entre deux groupes, sans égard pour l'âge de ces derniers. Nous suggérons que c'est à partir du moment où un écart est constaté entre un idéal et une réalité qu'on peut parler d'un tel fossé, ou plutôt d'une attente non comblée.

Si Péloquin (2011, 2018) est convaincant sur l'omniprésence de cet écart entre idéal et réalité et sur la nécessité de le résoudre, il semble moins en mesure de fournir des pistes de solution pour agir sur lui. En ce sens, son 10^e constat, où il affirme que « les moyens pédagogiques pour développer la culture générale sont les mêmes que ceux de l'enseignement en général » (Péloquin, 2018, p. 97), nous semble quelque peu générique, voire défaitiste pour ne pas dire cynique, comme si devant une société en profonde mutation, les méthodes employées devaient rester telles quelles et que l'innovation pédagogique n'avait pas sa place. Dans ce même constat, Péloquin met en garde

les professeurs qui désireraient mettre de l'avant la culture générale dans leurs cours, nous en venons à le questionner. Selon sa recherche, ce serait « la façon dont les éléments de culture générale sont inclus dans les pratiques pédagogiques et les interactions suscitées qui favoriseraient le développement de cette culture chez les jeunes. » (Péloquin, 2018, p. 97) Le professeur, quand il a l'intention d'aborder un contenu culturel, n'a-t-il pas des intentions nobles ? Ne pense-t-il pas de le faire de la « bonne façon » ? N'est-ce pas son mandat de contribuer à l'acquisition de connaissances et de compétences chez son étudiant ? Pour reprendre les termes de Jacques Rancière, le professeur ne doit-il pas résoudre « la différence entre la parole du philosophe [le professeur] et celle du profane [l'étudiant] qui est obligé de se formuler dans un langage commun » ? (Rancière & Bassas Vila, 2021, p. 14) Rancière est clair : pour jeter des ponts, le professeur doit tenir compte de ce qui le sépare de son étudiant. Il doit s'efforcer de trouver le bon chemin, et ce chemin, il commence dans le langage : c'est lui qui peut créer l'égalité, par exemple, à l'aide de l'écriture. Celui qui écrit est dans l'action, sa propre action, dans son propre repartage du monde, pour reprendre un vocabulaire cher à Rancière, en ce sens que « l'écriture est bien plus qu'une pratique de la transcription de la parole, qu'elle est une forme de partage du sensible qui crée l'égalité, par opposition aux positions d'énonciation et d'écoute qui la nient ou l'ignorent. » (Rancière & Bassas Vila, 2021, p.58) L'étudiant qui écrit, lit, réfléchit entre dans une action émancipatrice, il tente d'agir sur « cette répartition des parts et des places [qui] se fonde sur un partage des espaces, des temps et des formes d'activité qui détermine la manière même dont un commun se prête à participation et dont les uns et les autres ont part à ce partage. » (Rancière, 2000, p. 12) Avec son étudiant, le professeur doit jouer avec ce sensible, doit participer à édifier sa redivision, contribuer à réduire l'espace qui les sépare l'un de l'autre, non pas en enseignant ce qu'il sait, mais plutôt en lui montrant comment remplir son propre fossé intérieur, comment accomplir sa propre migration (Dumont, 2014). Et pour cela, le professeur ne peut dire avec Péloquin que pour transmettre des contenus culturels, les mêmes techniques pédagogiques que les autres matières s'appliquent, ce serait abandonner l'étudiant dans le fossé, et rester de l'autre côté en le regardant se débattre seul.

Nous nous inscrivons donc dans la lignée des penseurs qui voient les bienfaits de la lecture sur la culture générale. Pour nous, la lecture participe à réduire le fossé. Dans un cadre scolaire, l'étudiant est en relation avec les textes qu'il lit grâce à l'écriture, et nous pensons que les capacités en lecture des étudiants s'avèrent un moyen privilégié pour augmenter leur culture générale, et corollairement, agir sur les frustrations des professeurs (Péloquin, 2018). Le philosophe Thomas de Koninck abonde en ce sens, puisque la lecture, pour lui, devient une manière d'être présent à soi et aux autres en agissant sur les capacités d'attention, de réflexion et de jugement de l'étudiant, c'est un outil qui « fait découvrir de nouvelles dimensions de la réalité [...] » et qui « peut contribuer à créer d'autres mondes, d'autres cohérences, à pressentir d'autres vérités » (De Koninck, 2020, p. 30). Le collectif *Que sait la littérature ?* dirigé par Normand Baillargeon et Kateri Lemmens (2019), quant à lui, est attentif à l'apport de la lecture, de la littérature sur l'imagination et sa transmission de savoirs intuitifs. De son côté, la journaliste américaine spécialisée en éducation, Nathalie Wexler, voit dans les lacunes, voire le manque de culture générale des étudiants une entrave à leurs capacités de lecture (Wexler, 2019). Au collégial, l'essentiel des travaux pédagogiques sur la littératie est l'œuvre de la chercheuse Catherine Bélec (Bélec, 2016, 2017a, 2017b, 2018b, 2018a) qui concrétise des approches pédagogiques visant à outiller les professeurs qui se sentent démunis lorsqu'ils tentent de transmettre des connaissances par le truchement de la lecture. Elle est au cœur du Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) « qui a pour objectif de soutenir les acteurs et les actrices du réseau collégial en recensant et en diffusant les informations et pratiques liées au développement des compétences en littératie ainsi qu'en collaborant à diverses initiatives visant à relever les défis spécifiques rencontrés au collégial en la matière. » (LabSEL, 2023) De son côté, la chaire de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM) de l'UQAM s'intéresse à tous les niveaux, du primaire aux études supérieures, et s'attaque à la littératie en contexte multimodal. Les chercheurs de la chaire définissent la littératie médiatique multimodale ainsi : « la LMM [littératie médiatique multimodale] est l'habileté à accéder à des textes ou à des ensembles multimodaux (album, bande dessinée, film, hypertexte, hypermédia, transmédia), à les analyser, à les évaluer et à les créer à travers une variété de contextes ». (N. Lacelle & S. Brehm, 2018)

Or, nous sommes bien conscients que l'acte de lecture, dans une condition hyperconnectée (moore & Proulx, 2020) s'est transformé, s'est hybridé. Les moyens pédagogiques auront suivi cette tendance également. Ainsi, les chercheurs en littératie multimodale, Éric Villagordo, Virginie Martel, Céline Sala et Jean-François Boutin posent « la littératie comme condition essentielle d'accès aux savoirs critiques ». (Villagordo et al., 2020, p. 123) Pour imager le fossé, les chercheurs ont davantage recours à la métaphore du fleuve et d'une barque qui pourrait naviguer d'une rive, celle de l'étudiant, à l'autre, celle du professeur. Ils constatent cependant qu'il « n'est indiqué que trop peu rarement à l'élève, d'une part, que sa berge à lui est cultivée (culture multimédiatique riche) et, d'autre part, comment il pourrait naviguer entre les deux berges. (Villagordo et al., 2020, p. 126-127) Pour parvenir à enjamber le fossé, pour les chercheurs tout comme les humanistes déjà cités, il faut considérer la culture première de l'étudiant. Ce faisant, les chercheurs ont mis sur pied une stratégie pédagogique : l'enquête culturelle en cinq étapes qui vise à « pouvoir se repérer et se mouvoir dans la culture contemporaine. » (Villagordo et al., 2020, p. 149) À cette stratégie s'ajoutent les pistes de réflexion développées par les chercheuses Monique Richard, Nathalie Lacelle et Christine Faucher (2020) qui ont travaillé sur les pratiques culturelles et créatives des jeunes du secondaire (12 à 17 ans). Elles ont d'ailleurs constaté que leurs pratiques se comparent à celles recensées dans l'*Enquête sur les pratiques culturelles au Québec* de 2016 qui a concentré une partie de ses résultats sur les jeunes de 15 à 24 ans. Contrairement à Villagordo, qui propose une activité pédagogique encadrée, les chercheuses proposent de mettre en place quelques paramètres pour que le passage d'une culture à l'autre puisse s'opérer :

- Aménager des frontières perméables entre les univers d'apprentissage et de création formels et informels des jeunes afin de faciliter les transferts d'une compétence à l'autre.
- Permettre aux jeunes de communiquer, de collaborer et de réseauter lorsqu'ils créent, en favorisant l'accès et le libre recours aux technologies, aux outils et aux supports de création dans divers contextes.
- Amener les jeunes à réfléchir aux processus, aux fonctions, aux formes et aux figures d'expression en recourant à la pensée critique.
- Valoriser les approches transdisciplinaires de l'enseignement des arts et de la littératie en mobilisant différents codes, modes, médias, genres, disciplines, etc.
- Recourir à des pratiques juvéniles comme modèle pour les jeunes, dans la manière de créer du multisens à l'aide de processus divers, mixtes et multiples.

- Encourager chez les jeunes les pratiques transmodales de réception/ créations monomodales/multimodales, analogiques/numériques. Promouvoir une pédagogie négociée avec les jeunes, qui permet la cocréation d'activités ou de projets. (Richard et al., 2020, p. 96)

Si Péloquin (2018), de son côté, prônait une approche immuable des stratégies pédagogiques, les chercheuses, elles, de leur côté, voient que certains paramètres dans les choix pédagogiques tendent à favoriser le développement d'un esprit critique en mobilisant l'aspect pratique de la culture, soit la création.

Il n'en demeure pas moins que l'étude de Péloquin (2018) a constitué le point de départ de cette recherche. Une décennie plus tard, ses conclusions sont-elles obsolètes ? Nous ne le pensons pas. Nous nous attendons à ce que ce fossé soit toujours présent, que l'idéal des professeurs ne soit pas comblé par la réalité des étudiants. Toutefois, ce fossé s'est-il accentué ou amoindri par les profondes mutations sociétales occasionnées par le contexte actuel ? Nous déployons nos deux objectifs généraux autour de cette notion de fossé, d'abord pour l'évaluer, ensuite pour explorer les moyens de l'enjamber, pour approfondir les moyens susceptibles de créer des « ponts culturels ».

D. Une nécessité d'interroger

C'est ainsi que nous articulons notre travail de recherche autour de deux objectifs généraux et quatre objectifs spécifiques.

- ⇒ Objectif général 1 : Évaluer l'existence d'un fossé entre les étudiants du collégial et leurs professeurs en matière de culture générale.
 - Objectif particulier 1.1 : Définir les attentes des professeurs à l'égard de leurs étudiants en matière de culture générale.
 - Objectif particulier 1.2 : Définir et mesurer le fossé existant entre les étudiants du collégial et leurs professeurs en matière de culture générale.
- ⇒ Objectif général 2 : Explorer les moyens pour limiter l'effet du fossé culturel sur le niveau de culture générale de l'étudiant et sur la relation pédagogique entre lui et son professeur.

- Objectif spécifique 2.1 : Recenser les moyens pédagogiques et relationnels déjà en place.
- Objectif spécifique 2.2 : Identifier les moyens pédagogiques et relationnels à mettre en place.

« L'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé, si l'on ne sait rien du présent. »
Marc Bloch (2011)

CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons privilégier une approche mixte. L'analyse quantitative a été exploitée à la suite de l'administration d'un questionnaire auquel des étudiants et des professeurs du collégial ont répondu dont nous souhaitons connaître les perceptions en ce qui a trait à la culture générale, tant par rapport au soi-disant contenu de cette culture qu'à la manière de l'acquérir. Nous l'avons mentionné, une des hypothèses de départ concerne l'existence probable d'un fossé eu égard à la définition même de cette culture, d'où la pertinence d'une telle approche. Rappelons que l'avantage principal du questionnaire est sa flexibilité (Durand & Blais, 2016, p. 457) et la possibilité de rejoindre un échantillon plus important.

L'analyse qualitative demeure tout de même le cœur de notre démarche. Il s'avère judicieux de la privilégier, car elle est mieux à même de rendre compte du discours des acteurs rencontrés. Nous employons donc « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 1996). Concrètement, cette partie qualitative se déploie par la réalisation d'entrevues semi-dirigées avec des professeurs et des étudiants, de manière à étoffer notre compréhension des moyens mis en place pour créer des « ponts culturels » entre les étudiants et les professionnels du monde de l'éducation que sont leurs professeurs. Les rencontres visaient à porter un regard sur les propos des professeurs et les mettre en relation avec ceux des étudiants. Cela aspire ultimement à prendre connaissance du fossé – existant ou non – abordé dans la problématique.

Dans ce chapitre, de façon détaillée, nous rendrons compte des méthodes et des outils de collecte. Nous aborderons ensuite la description des participants et les modalités de recrutement. Enfin, nous présenterons la procédure utilisée pour analyser les données recueillies.

A. Méthodes et outils de collecte

Notre recherche s'inspire de travaux en sociologie compréhensive, et donc, de la tradition issue des travaux de Max Weber. En étudiant le discours de professeurs et d'étudiants du collégial, nous souhaitons nous attarder au sens que ceux-ci donnent à la notion de culture générale. Comme acteurs rationnels, ils prennent conscience des déterminismes qui leur sont imposés et orientent leurs choix et leurs valeurs en fonction des transformations attendues par la société. C'est donc de leurs discours que se nourrit notre recherche, puisque la finalité n'est pas d'établir la réalité objective d'un écart entre la culture générale souhaitée par les uns ou par les autres. Il s'agit plutôt de prendre le pouls des perceptions possiblement responsables d'un fossé – ou à tout le moins d'un écart – sur le plan culturel. À propos des travaux de Weber, Raymond Aron rappelait le but, soit de « comprendre le sens que chaque acteur donne à sa propre conduite ». Il poursuit en mentionnant que « la conduite humaine présente une intelligibilité intrinsèque qui tient au fait que les hommes sont doués de conscience » (Aron, 1967, p. 500-511). Dans cette optique, les méthodes privilégiées pour collecter nos données s'inscrivent principalement dans une approche qualitative et il s'avère judicieux de soulever dès maintenant quelques mises en garde. Bien que cette recherche aspire et tende à la neutralité et à l'objectivité, il s'avère complexe de l'atteindre totalement. L'objet de recherche concerne les interprétations et les valeurs d'acteurs subjectifs. Qui plus est, les deux chercheurs impliqués sont eux-mêmes des professeurs prêtant un vif intérêt pour les questions qui touchent la culture générale, comme en fait foi leur implication dans la valorisation de la culture générale au sein de leur propre collège. D'où la nécessité d'utiliser des outils de collecte et d'analyse rigoureux, de sorte que les interprétations reflètent les opinions et perceptions recueillies, et non celles des chercheurs. Avec Mellos, nous rappellerons ceci : « que la science elle-même ne puisse être neutre dans sa logique nous ramène au fait que la réalité (et sa structure) ne peut pas être conçue comme neutre. Elle est déterminée par les rapports sociaux, par les contradictions et la lutte, et mue par les intérêts de classe où faits et valeurs forment une seule entité » (Mellos, 2016, p. 594).

Par ailleurs, il faut tout de même préciser que cette recherche revêt un caractère exploratoire (Fugier, 2009), puisque l'objectif principal est d'interroger la place de la culture générale au collégial à la

leur des propos recueillis par quelques répondants issus d'une seule région administrative. Bien que nous ayons souhaité des méthodes de collecte exploitées de la manière la plus rigoureuse qui soit, soit le questionnaire de type sondage et les entretiens semi-dirigés, nous sommes conscients que nos résultats ne permettront aucune généralisation ou conclusion définitive sur la question. Nous sommes même conscients de certaines limites méthodologiques – nous y reviendrons en conclusion. Cependant, l'idée nodale du projet était ultimement de confronter les propos de spécialistes et d'intellectuels, précédemment lus et cités, aux perceptions des acteurs au cœur du système d'éducation collégial québécois.

1. Le questionnaire

Inspirée des travaux de Durand et Blais (2016), cette première méthode permet de : 1) recueillir les données sociodémographiques; 2) d'évaluer les perceptions de la culture générale chez les professeurs et les étudiants; 3) de définir les attentes des deux groupes eu égard à la culture générale. Il permet principalement de répondre à l'objectif général 1, c'est-à-dire d'évaluer l'existence d'un fossé entre les étudiants du collégial et leurs professeurs en matière de culture générale. Le choix a été fait d'utiliser un questionnaire de type sondage afin d'explorer la question et d'obtenir un échantillon satisfaisant pour analyser certaines questions de notre recherche. Bien que nous voulions travailler sur les valeurs et les discours, il s'avérait pertinent de prendre le pouls de notre population et d'exposer certaines observations. Une fois de plus, une mise en garde méthodologique s'impose. Notre questionnaire ne prétend pas être représentatif de l'ensemble de la population professorale et étudiante du collégial. Le nombre de données recueillies ne nous permet de prétendre qu'à une exploration du thème.

Le questionnaire a été bâti dès la confirmation de l'obtention de la subvention de recherche à l'été 2021¹. Il a été rendu disponible en ligne aux répondants en utilisant l'interface Google Forms, de manière à le rendre facile d'accès. Il a été construit pour être répondu à la fois par les professeurs et par les étudiants, bien que certaines sections soient réservées à une catégorie plutôt qu'une autre.

¹ Une version du questionnaire est disponible en annexe 1 du présent rapport.

Afin de favoriser l'obtention d'un plus grand nombre de réponses, l'objectif était de bâtir un questionnaire d'une vingtaine de questions auquel il était possible de répondre en moins de 15 minutes. Il comprend quatre rubriques. La première concerne les questions d'ordre général permettant de situer le répondant sur le plan sociodémographique (âge, genre) et professionnel (statut, établissement fréquenté). La deuxième rubrique est composée de questions pour les professeurs. C'est l'occasion de connaître notre échantillon quant à leur pratique (discipline enseignée, expérience), mais aussi par rapport à leur perception de la culture générale de leurs étudiants. Une question-clé de cette rubrique est la suivante : « À quelle hauteur êtes-vous en accord avec cette affirmation : vos étudiants possèdent une culture générale qui répond à vos attentes ? » Puisqu'il s'agit d'une question ouverte, elle doit être analysée à l'aide d'outils d'analyse qualitative, à l'instar des entretiens dont il sera mention à la sous-section suivante. La troisième rubrique s'adresse aux étudiants. Il leur est demandé de se situer dans leur parcours (programme, nombre de sessions d'études, établissement, moyenne au secondaire), mais cette question : « En considérant votre culture générale, avez-vous l'impression de répondre aux attentes de vos professeurs ? » demeure tout de même le socle de cette rubrique. De plus, une question est également posée concernant les moyens utilisés par leurs professeurs pour accroître la culture générale. L'idée est de répertorier certains des moyens utilisés par les professeurs, mais surtout d'identifier ce que les étudiants perçoivent être des moyens d'accroître la culture générale. La quatrième rubrique est relative aux sources d'information ainsi qu'aux connaissances possédées par les répondants sur plusieurs thématiques diverses. Puisque cette rubrique est répondue à la fois par les professeurs et les étudiants, il s'agit d'une belle occasion de comparer les réponses et en faire ressortir quelques similarités ou distinctions.

2. L'entretien semi-dirigé

Les entretiens semi-dirigés cherchent principalement à répondre à l'objectif principal 2, soit à identifier les moyens pédagogiques et relationnels qui permettent de limiter le fossé culturel, mais éclairent également notre objectif principal 1, soit de baliser le fossé. C'est cette méthode qui permet « une compréhension riche d'un phénomène » selon une perspective interprétative et constructiviste de la recherche (Savoie-Zajc, 2016, p. 337).

[L'entretien semi-dirigé] consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2016, p. 340)

Dans le cas qui nous intéresse, nous l'avons dit, notre recherche revêtait un caractère exploratoire, car nous cherchions surtout à établir les perceptions des répondants et à les laisser exprimer leur vision. Dans cette optique, un entretien permet une plus grande latitude. Giroux et Tremblay (2003, p. 146) affirment d'ailleurs que, contrairement au sondage, cette technique d'enquête permet :

1. D'approfondir la pensée d'une personne;
2. Faire ressortir la vision du monde d'un petit nombre de personnes;
3. Offrir un rapport interpersonnel intense qui rend les propos recueillis uniques.

Ce qui était visé initialement était des entretiens d'environ une heure, mais ils ont plutôt duré entre 30 et 40 minutes. Présentant de nombreux avantages, cette méthode permet de « rendre explicite l'univers » des personnes interrogées et de recueillir rapidement des expériences pédagogiques vécues pour comprendre le fossé existant (ou non) entre les étudiants et les professeurs. En revanche, faisant référence aux entrevues de groupes, Baribeau rappelle avec justesse que la richesse des données recueillies dépend fortement de la capacité de l'animateur de faire intervenir efficacement les interviewés (Baribeau, 2009). Il en est de même pour les entretiens individuels où l'animateur devra s'assurer que les propos seront produits, confirmés et orientés efficacement. À cet effet, le tableau 1 présente quelques-unes des interventions nécessaires de l'animateur.

Tableau 1 : Rôle de l'animateur lors de l'entretien

Production	Confirmation	Orientation
A. Ouverture B. Relance C. Tour de parole D. Demande de précisions	E. Confrontation F. Corroboration G. Reformulation	H. Recentration des propos I. Relance thématique J. Déductions K. Mises en parallèle

Le protocole d'entretien a également été développé à la suite de l'acceptation du projet². Il visait précisément les thèmes de l'étude et laissait toute la place aux participants rencontrés. En fonction des questions de recherche, les thèmes au cœur des entretiens étaient les suivants : la définition de la culture générale, les écueils liés au fossé culturel entre professeurs et étudiants (tant dans la transmission de la culture générale que dans la relation pédagogique), ainsi que les moyens à adopter pour dépasser ces écueils. Ce sont les travaux de Geoffrion (2016) qui ont servi de repères pour soutenir la construction du protocole, ainsi que l'animation des entretiens. Les entretiens se sont effectués en dyade et nous avons cherché à assurer une certaine uniformité dans la réalisation de ces derniers. Un enregistrement audio des rencontres était effectué.

Il est important de mentionner que les personnes ayant réalisé un entretien étaient invitées à répondre au questionnaire. Rien ne garantit cependant qu'ils l'aient tous fait. Ainsi, il s'avère nécessaire de traiter et d'analyser les deux collectes de données de manière distincte l'une de l'autre.

B. La description des participants et les modalités de recrutement

1. Considérations éthiques

Une recherche sur la place de la culture générale au collégial ne comporte pas *a priori* des risques significatifs pour les participants, mais il s'avérerait essentiel et nécessaire d'obtenir les certifications éthiques préalables auprès des établissements impliqués, et ce, afin de se plier aux exigences des trois Conseils en matière d'éthique à la recherche avec des êtres humains, notamment le consentement, la justice et l'équité, ainsi que la vie privée et la confidentialité (Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et al., 2014). C'est ainsi que des demandes de certification éthique

² Une version du protocole d'entretien est disponible en annexe 2. Il inclut les questions posées aux professeurs, ainsi que les questions posées aux étudiants.

ont été présentées à trois établissements : notre collège d'appartenance, soit le Collège Laflèche, le Cégep de Shawinigan et le Cégep de Trois-Rivières³.

Sur le plan du consentement, avant de participer aux entretiens, les participants étaient accompagnés dans la lecture de la lettre d'information et la signature du formulaire de consentement. Les objectifs et le déroulement de la recherche étaient exposés clairement. Les notions de justice et d'équité, elles, renvoient au choix du groupe de participants. Nous sollicitons des professeurs et des étudiants volontaires. Cependant, nous avons le souci d'obtenir une certaine représentativité, d'où notre désir de rejoindre des professeurs de plusieurs départements différents et des étudiants suivant des cheminements divers, tant préuniversitaires que techniques. Enfin, les notions de vie privée et confidentialité renvoient notamment à la nécessité de conserver l'anonymat des participants qui acceptent de prendre part à l'étude. Pour ce faire, les données sont conservées dans l'ordinateur portable du chercheur principal, Félix-Antoine Désilets-Rousseau, et l'ordinateur est verrouillé avec un code de sécurité. Seuls les deux chercheurs ont accès aux données. Il est prévu de conserver celles-ci deux ans après la publication du rapport et de les détruire par la suite. Peu de données à caractère personnel sont recueillies, si ce ne sont les données sociodémographiques. De plus, la diffusion des résultats ne peut permettre de reconnaître un individu.

2. Critères de sélection, description des participants et modalités de recrutement

Les étudiants visés proviennent d'établissements collégiaux de la Mauricie. Tant pour le questionnaire que pour les entretiens, nous n'avons aucun critère d'exclusion lié à l'âge des participants ou au programme d'études. Idéalement, nous souhaitons cependant tendre vers une diversité de programmes et une certaine représentativité quant au ratio étudiants préuniversitaires/étudiants techniques. Aucun autre critère lié au genre, à l'origine ethnique ou au lieu de naissance n'est imposé, de façon à ce que nous obtenions des groupes et des échantillons les plus hétérogènes possible. Notre objectif initial était de rejoindre entre 200 et 300 étudiants

³ Le certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Laflèche porte le numéro CER-LAF-2021-02. Les autorisations étaient valides pour la période correspondant à notre collecte de données, soit l'automne 2021. Les certificats du Cégep de Shawinigan et du Cégep de Trois-Rivières n'ont pas de numéro.

pour répondre au questionnaire, et une dizaine pour participer aux entretiens. En ce qui a trait aux professeurs, nous visons particulièrement les professeurs de programmes préuniversitaires et les professeurs de la formation générale, ceux-ci ayant, par la proximité de leur discipline, des liens plus étroits avec les enjeux de culture générale. Encore une fois, nous souhaitons rejoindre des professeurs d'âges variés, de manière à faire état des réalités tant des nouveaux enseignants que de ceux détenant une certaine expérience. Pour le questionnaire, nous souhaitons rejoindre entre 20 et 30 professeurs au total, provenant, encore une fois, des établissements collégiaux de la Mauricie.

Pour chacune des méthodes d'investigation, nous n'avons établi aucun critère d'exclusion lié à l'âge ni au genre ni à l'origine ethnique. Notre désir était de représenter la réalité collégiale en matière des perceptions sur la culture générale. Or, pour ce faire, nous avons obtenu un groupe hétérogène, composé d'étudiants et de professeurs de tout horizon. Nous sommes toutefois conscients que les participants de cette étude proviennent d'établissements collégiaux de la Mauricie, situation potentiellement différente du reste de la province en raison notamment de sa situation géographique et démographique excentrée de Montréal ou de Québec, pôles culturels du Québec. Dans un souci de rigueur et dans le but de brosser le portrait le plus fidèle possible de la réalité mauricienne, nous avons inclus, dans l'étude, des participants qui proviennent autant d'établissements publics (Cégep de Shawinigan et Cégep de Trois-Rivières) que d'établissements privés (Collège Laflèche).

En ce qui concerne le questionnaire, nous avons initialement des attentes modestes. Comme mentionné précédemment, nous visions quelque deux cents répondants, dont seulement une trentaine de professeurs. La participation réelle a cependant doublé, ce qui nous a permis d'établir un portrait plus vaste de la situation mauricienne. Au total, nous avons atteint 405 participants, dont 103 professeurs.

Tableau 2 : Répartition des répondants en fonction de leur statut

Statut des répondants	Nombre
Étudiant à temps partiel	14
Étudiant à temps plein	288
Professeur à temps partiel ou précaire	43
Professeur à temps plein	60
Total général	405

Quant à la provenance des participants, deux des établissements ont grandement facilité le travail de l'équipe des chercheurs et aidé à recueillir un nombre plus important de réponses chez les étudiants. Cependant, la collecte de données a permis de percevoir à quel point la collaboration des établissements concernés s'avère essentielle à la bonne marche des projets. Sans cette collaboration, jamais nous n'aurions pu obtenir un nombre aussi important de réponses.

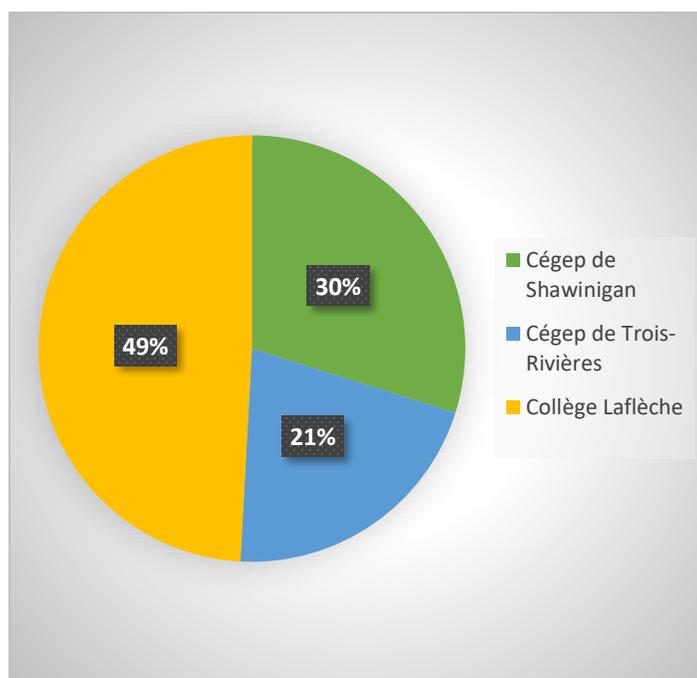


Figure 1 : Répartition des répondants en fonction du collège d'appartenance

Tableau 3 : Répartition des répondants en fonction du statut et du collège d'appartenance

Collège d'appartenance	Professeurs	Étudiants
Collège Laflèche	41	158
Cégep de Shawinigan	18	103
Cégep de Trois-Rivières	44	41
Total général	103	302

Dans le cas des entretiens, pour recruter les participants, nous avons procédé de la manière qui nous paraissait la plus simple et la plus efficace. Ayant préalablement obtenu les autorisations nécessaires des directions et des départements des collèges concernés, les étudiants ont été sollicités par l'entremise d'un message envoyé sur la messagerie interne (Mio par exemple). Du côté des professeurs, c'est par l'entremise d'un message courriel que le questionnaire leur a été acheminé.

Une fois le questionnaire complété, les participants pouvaient soumettre leurs coordonnées afin d'être inscrits au concours qui leur permettra de courir la chance de gagner une carte-cadeau de 50

dollars à la coopérative de leur collègue. De plus, s'ils acceptaient, leurs coordonnées étaient enregistrées dans une autre base de données séparée des réponses de manière qu'on ne puisse en aucun cas associer leurs coordonnées au questionnaire. À la suite du tirage, les coordonnées seront supprimées du serveur et ne pourront pas être utilisées à d'autres fins.

Ainsi, les professeurs et étudiants qui ont participé à l'enquête tendent à représenter la diversité des cours et des programmes préuniversitaires et techniques offerts en Mauricie. Du côté professoral, bien qu'aucun professeur d'éducation physique n'ait participé à l'étude, la formation générale se voit tout de même bien représentée. Néanmoins, on retrouve des professeurs qui enseignent dans les domaines tant techniques que préuniversitaires. Voici un tableau qui affiche cette diversité⁴ :

⁴ Il est à noter que 5 professeurs n'ont pas répondu à la question.

Tableau 3 : Répartition des professeurs en fonction de la discipline enseignée

DISCIPLINE ENSEIGNÉE	NOMBRE DE PROFESSEURS
Sciences humaines	20
Littérature	19
Sciences de la nature	13
Techniques administratives	10
Techniques humaines	9
Techniques biologiques et technologies agroalimentaires	8
Philosophie	7
Techniques physiques	7
Techniques en arts et communications graphiques	3
Anglais	2
Aucune réponse fournie	4
TOTAL	103

Du côté des étudiants, on retrouve la même diversité. Tout comme le corps professoral, les étudiants représentent la diversité des programmes offerts. Voici un tableau qui en atteste :

Tableau 4 : Répartition des étudiants en fonction du programme d'études

PROGRAMME D'ÉTUDES	NOMBRE D'ÉTUDIANTS
Techniques biologiques et technologies agroalimentaires	66
Techniques humaines	50
Sciences de la nature	48
Techniques administratives	35
Sciences humaines	32
AEC	19
Techniques physiques	18
Préuniversitaire (autres)	17
Sciences, lettres et arts	14
Aucune réponse fournie	3
TOTAL	302

Quant aux entretiens semi-dirigés, nous avons d'abord espoir d'en mener une trentaine. Or, devant la saturation assez rapide des données, nous avons décidé de n'en mener que quinze. Nous avons interpellé, par courriel et par Mio, neuf professeurs et six étudiants qui, par souci d'intégrité des données, n'avaient pas de lien avec l'un ou l'autre des chercheurs. Une fois de plus, par souci de composer un groupe hétérogène, nous avons tenté de représenter le plus fidèlement possible les réalités du collégial en accrochant des professeurs et des étudiants qui proviennent de programmes et de disciplines différentes issus du domaine tant technique que préuniversitaire et, pour les professeurs uniquement, de la formation générale. Dans nos chapitres trois et quatre, nous reviendrons plus en détail sur nos raisons d'avoir retenu que six étudiants pour les entretiens.

Tableau 5 : Caractéristiques des professeurs rencontrés lors des entretiens

Date	Collège d'appartenance	Discipline enseignée	Années d'expérience
29 septembre 2021	Collège Laflèche	Administration	10 à 15 années
29 septembre 2021	Collège Laflèche	Littérature	0 à 5 années
30 septembre 2021	Collège Laflèche	Anglais	15 années et plus
5 octobre 2021	Collège Laflèche	Philosophie	0 à 5 années
7 octobre 2021	Collège Laflèche	Psychologie	0 à 5 années
27 octobre 2021	Cégep de Shawinigan	Littérature	10 à 15 années
27 octobre 2021	Cégep de Trois-Rivières	Sociologie	15 années et plus
2 novembre 2021	Cégep de Trois-Rivières	Philosophie	5 à 10 années

Tableau 6 : Caractéristiques des étudiants rencontrés lors des entretiens

Date	Collège d'appartenance	Programme d'études
11 novembre 2021	Cégep de Shawinigan	Sciences de la nature
11 novembre 2021	Cégep de Shawinigan	Sciences de la nature
18 novembre 2021	Collège Laflèche	Gestion et intervention en loisir
24 novembre 2021	Collège Laflèche	Sciences humaines
2 décembre 2021	Cégep de Trois-Rivières	Génie industriel
8 décembre 2021	Cégep de Trois-Rivières	Travail social

C. Analyse des données et les outils exploités

Les données du questionnaire destiné à comprendre la définition de la culture générale et à établir l'existence ou non d'un fossé seront analysées tantôt à l'aide d'une analyse de contenu et tantôt à l'aide de tests statistiques descriptifs. Selon nos besoins, les logiciels Excel et SPSS étaient utilisés.

Les données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés étaient transcrites à l'aide du logiciel Olympus. Cette recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif et interprétatif (Savoie-Zajc, 2016). Dans une telle perspective, l'intérêt était porté sur la compréhension du sens que les participants accordent au phénomène à l'étude. Une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) permettait de dégager les thèmes centraux découlant des propos des participants. Plus spécifiquement, l'analyse thématique consiste : « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 162).

Le logiciel QSR NVivo (version Release 1.3) était exploité pour l'analyse. Il présente l'avantage d'être simple d'utilisation et d'être approprié pour l'analyse interprétative et inductive (Deschenaux, 2007).

D. Retour sur les étapes de réalisation

Comme présenté au tableau 7, l'entièreté du projet, de son idéation à sa finalisation, s'est réalisée sur une durée approximative de trois années.

Tableau 7 : Calendrier de réalisation du projet de recherche

Date	Réalisation
Automne 2020	Réalisation d'un volet 2 de la recherche dans le cadre du programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP).
Automne 2020 et hiver 2021	Préparation et dépôt d'une demande de subvention à l'ACPQ.
Juin 2021	Acceptation du financement du projet de recherche.
Juin à août 2021	Constitution des outils de collecte et préparation des demandes aux comités d'éthique.
Septembre et octobre 2021	Obtention des certificats d'éthique du Collège Laflèche, du Cégep de Shawinigan et du Cégep de Trois-Rivières. Amorce des contacts avec les directions et les professeurs des autres collèges en vue de recruter des participants.
Octobre à décembre 2021	Collecte de données.
Décembre 2021 et janvier 2022	Transcription des entretiens.
Décembre 2021 et janvier 2022	Codage des entretiens.
Avril et mai 2022	Analyse des entretiens codés et des questionnaires. Amorce de la rédaction du rapport.
Automne 2022	Mise en pause du projet pour des raisons familiales.
Janvier à mai 2023	Analyses finales et rédaction du rapport de recherche.
Mai 2023	Révision du rapport et révision linguistique.
Mai 2023	Dépôt du rapport de recherche
Printemps et automne 2023	Présentation des résultats au 42 ^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), et dans des journées pédagogiques (à venir). Exploration des possibilités quant à la rédaction d'un article dans <i>Pédagogie collégiale</i> . Exploration des suites à donner à la recherche.

Grâce au programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP), nous avons pu travailler avec une certaine libération de notre tâche d'enseignement au cours des sessions d'automne 2021 et d'hiver 2022. Néanmoins, la rapidité à laquelle le projet doit se compléter fait en sorte qu'il s'avère ardu de réaliser chacune des étapes du projet au cours d'une seule année scolaire. Les demandes aux divers comités d'éthique prennent souvent un temps de traitement

important, rendant difficile la réalisation de la collecte de données dans la première session de libération. Il en est de même des délais liés à la transcription des entretiens, nécessaires à l'amorce de l'analyse. Par chance, nous avons obtenu l'aide d'une assistante à la transcription qui a effectué le travail avec aplomb et célérité. Malgré les contraintes, nous avons donc planifié compléter la rédaction du rapport de recherche dans les délais prévus, soit pour le mois de décembre 2022. La naissance de Léonard Sarrazin-Rousseau (fils du chercheur principal) le 25 mai 2022 a changé les plans, repoussant la remise du rapport final de quelques mois.

« Je ne suis pas assez jeune pour tout savoir. »
George Bernard Shaw (1992)

« Moins on a de connaissances, plus on a de convictions. »
Boris Cyrulnik (2007)

CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans le cadre de ce chapitre, nous présenterons les résultats les plus significatifs de notre collecte de données. Puisque celle-ci se déroulait en deux temps (questionnaire, puis entretiens), nous aborderons ces deux aspects de manière distincte. Les sous-sections A et B permettront de rendre compte respectivement des résultats des étudiants et des professeurs eu égard au questionnaire répondu. Les sous-sections suivantes traiteront de l'ensemble des entretiens semi-dirigés, d'un côté (sous-section C) les étudiants et de l'autre (sous-section D) les professeurs.

A. Résultat du questionnaire : étudiants

L'objectif du questionnaire était surtout d'offrir quelques grandes orientations concernant la place de la culture au collégial, tant chez les étudiants que chez les professeurs. De prime abord, ce sont surtout les entretiens qui devaient nous permettre de répondre à nos questions de recherche et d'établir les raisons d'un potentiel fossé entre les deux groupes. Néanmoins, nous pensions souhaitable de nous servir d'un questionnaire pour tracer de grandes orientations et baliser notre analyse. Il est à noter que nous sommes satisfaits et surpris du nombre élevé de participants à notre étude, soit 301 étudiants.

Tout d'abord, établissons clairement que nous souhaitons recueillir des réponses provenant d'un groupe suffisamment hétérogène. À cet égard, 52,3 % des étudiants rencontrés provenaient d'un collège privé subventionné de la Mauricie (le Collège Laflèche), tandis que 47,7 % provenaient plutôt d'un collège public de la Mauricie (le Cégep de Shawinigan ou le Cégep de Trois-Rivières). Sur les 286 répondants ayant accepté de répondre à la question, 177 mentionnent avoir obtenu une moyenne de 80 % ou plus au secondaire, soit plus de 60 % (voir le tableau 8 à cet effet).

Tableau 8 : Répartition des répondants étudiants en fonction de la moyenne au secondaire qu'ils prétendent avoir obtenue

Moyenne au secondaire	Nombre d'étudiants
90 et plus	47
Entre 80 et 89	130
Entre 70 et 79	87
Entre 60 et 69	22
Je préfère ne pas répondre	15
Total général	301

Une question retient particulièrement l'attention concernant les attentes à l'égard de la culture générale. « En considérant votre culture générale, avez-vous l'impression de répondre aux attentes de vos professeurs ? » Les étudiants semblent percevoir qu'ils arrivent à atteindre relativement bien les attentes de leurs professeurs eu égard à la maîtrise de la culture générale. Ce sont en effet 73,4 % d'entre eux qui disent répondre suffisamment ou totalement à ces attentes. Pour l'instant, insistons sur cette perception sans égard pour la question miroir. Nous y reviendrons et comparerons dans la sous-section suivante cette perception avec celle des professeurs eu égard au même objet.

Tableau 9 : Répartition des étudiants en fonction de leur impression de répondre adéquatement aux attentes des professeurs eu égard à la culture générale

Réponse aux attentes	Nombre d'étudiants
Totalement	58
Suffisamment	163
Partiellement	74
Pas du tout	6
Total général	301

Parmi les autres questions dignes de mention, nos répondants avaient à indiquer si certains acteurs ou certains médiums étaient responsables de l'acquisition de la culture générale. À des fins d'analyse, retenons quatre éléments parmi ceux sur lesquels les répondants devaient se pencher. Sans surprise, les parents exercent un rôle déterminant dans l'acquisition de la culture générale. Plus de 54 % des répondants mentionnent que ceux-ci sont énormément responsables de cet aspect

chez eux (« beaucoup ») et moins de 3 % croient que les parents n'ont joué aucun rôle à cet égard. Encore une fois, sans surprise, les professeurs du collégial jouent également un immense rôle, avec plus de 84 % des répondants qui reconnaissent que ces derniers sont « moyennement » ou « beaucoup » responsables de cet aspect. Si cet élément est peu surprenant, c'est sans doute parce que les étudiants répondent alors qu'ils sont eux-mêmes au collégial et qu'ils ont répondu au questionnaire dans un contexte scolaire. Il serait sans doute intéressant de poser la même question quelques années après la diplomation afin de vérifier si les professeurs du collégial conservent toujours cette excellente « réputation culturelle » aux yeux de nos répondants. D'autres réponses pourraient surprendre davantage, à l'instar de celle qui concerne la responsabilité de la lecture dans l'acquisition de la culture générale. En la juxtaposant à celle des médias sociaux, nous aurions pu penser que les étudiants auraient répondu s'abreuver davantage aux sources numériques. Nous ne doutons pas que les médias sociaux occupent une place plus importante dans l'emploi du temps des étudiants, mais c'est tout de même la lecture qui est davantage créditée du mérite de contribuer à l'acquisition de la culture générale. Près de 62 % des répondants mentionnent qu'elle est « beaucoup » responsable, contre 44,3 % pour les médias sociaux.

Tableau 10 : Importance de plusieurs médiums dans l'acquisition de la culture, selon la perception des répondants

Responsables	Médias sociaux	Parents	Enseignants du collégial	Lecture
Beaucoup	102	164	142	187
Moyennement	89	87	99	67
Un peu	80	42	51	43
Aucunement	31	8	8	5

En cherchant à établir les raisons pour lesquelles la lecture est valorisée de telle sorte par nos répondants, il s'avère pertinent de s'attarder à la question de l'importance relative des activités réalisées dans l'enfance. En effet, une question se formulait ainsi : « quelle place occupait telle ou telle activité lors de votre enfance ? » Nous avons ciblé six domaines ou activités assez représentatifs de diverses attentes quant à la culture commune à posséder au sein de notre société :

musique, lecture, sports, connaissances de l'actualité, arts, musées. Sur une échelle de 0 à 10 (10 représentant une immense place occupée), la musique est l'élément qui ressort le plus fortement, mais la lecture n'est pas tellement loin derrière avec un score moyen de 6,83 sur 10.

Tableau 11 : Perception des étudiants concernant l'importance occupée par certains domaines dans leur enfance

Place occupée	Sur 10
Musique	7,56
Lecture	6,83
Sports et activités physiques	6,78
Connaissance de l'actualité	5,46
Arts visuels et théâtre	5,02
Institutions muséales	3,84

En ventilant les réponses par rapport à la lecture, il s'avère pertinent de se questionner sur le sentiment d'efficacité personnelle dans certains domaines. Les jeunes qui ont été en contact avec la lecture dans leur enfance sont-ils plus susceptibles de se sentir compétents dans certains domaines ? Il semble que oui si l'on en croit les données présentées au tableau 12 concernant les connaissances dans le champ politique. Loin de nous l'intention d'établir un lien de causalité entre ces deux éléments, d'autant plus qu'aucun test ne permettait de vérifier les véritables connaissances acquises. En revanche, une corrélation semble émerger entre la place de la lecture et du sentiment de compétence dans ce domaine.

Tableau 12 : Place occupée par la lecture dans l'enfance, selon le niveau de connaissances perçu dans le domaine de la politique

Connaissance de la politique	Place de la lecture dans l'enfance, de 0 à 10
Aucune connaissance	5,82
Faible connaissance	6,45
Connaissance moyenne	7,12
Forte connaissance	7,81
Très grande connaissance	7,29

Par l'entremise de deux questions ouvertes, le questionnaire permettait également d'interroger les étudiants au sujet de deux éléments déterminants dans notre enquête. Tout d'abord, nous leur demandions de nous parler des moyens et des méthodes mis en place par leurs professeurs pour stimuler et accroître la culture générale. Ensuite, nous leur demandions pourquoi, à leur avis, il s'avère aussi important de posséder une bonne culture générale.

En ce qui a trait aux moyens et méthodes mis en place par les professeurs, une grande diversité de réponses est mentionnée. Les thèmes qui ressortent de façon prédominante sont ceux de la lecture, des histoires et anecdotes, des vidéos ou des quiz. La lecture semble une fois de plus perçue comme particulièrement importante, tant celle de livres et de manuels, de journaux ou d'articles scientifiques. Les histoires et anecdotes, quant à elles, concernent la manière dont le professeur s'y prend pour rendre sa matière plus concrète aux yeux de ses étudiants. Le rôle de vulgarisateur du professeur apparaît alors comme indispensable afin de transmettre des notions complexes et de les rendre à la fois comestibles et intéressantes. Un étudiant mentionne à cet effet : « *Souvent, ce sont les anecdotes [qui permettent d'acquérir de la culture], en lien avec la matière ou non. Principalement, c'est les professeurs [sic.] qui parlent le plus qui risquent d'en transmettre le plus.* » Les vidéos semblent aussi être considérées comme déterminantes, qu'il s'agisse de documentaires, d'extraits vidéo ou de films en lien avec la matière. Intégrant plusieurs des éléments ci-haut mentionnés, un étudiant affirme que ses professeurs qui transmettent le plus de culture générale « *font visionner des vidéos, lors des cours, ils n'hésitent pas à parler de leurs expériences personnelles et surtout ils proposent pendant leurs cours des activités ludiques ce qui amène à enrichir nos connaissances tout en avançant dans notre programme.* » Dans une moindre mesure, d'autres éléments dignes d'intérêt sont mentionnés par les répondants : actualité, activités ludiques et sorties culturelles, travaux en équipe ou recherche. Peut-être à l'exception de l'actualité et des sorties culturelles, clairement, les réponses des étudiants font référence à l'acquisition d'une culture générale intégrée dans les contenus de cours.

Concernant l'importance de posséder une bonne culture générale, les réponses sont multiples, mais assurément complémentaires. Par exemple, c'est près du quart des étudiants qui font référence à l'esprit critique. « *La culture générale permet notamment de pouvoir plus facilement établir des*

liens entre différents concepts, d'exercer sa pensée critique et de faire preuve d'empathie envers des cultures différentes de la nôtre. » Presque autant d'étudiants font référence à la culture générale comme moyen de comprendre le monde, ou de comprendre la vie. D'autres étudiants (environ 20 % des répondants) mentionnent simplement que cela permet d'acquérir des connaissances, que ce soit pour « *avoir de la conversation* » ou pour « *offrir un point de vue sur un sujet* ». Cette perspective se rapporte au caractère utile de la culture générale. Près de 20 % des répondants insistent également sur le rapport au temps comme élément intrinsèque à la culture générale, qu'il s'agisse de mieux comprendre le passé pour s'adapter au présent, ou encore que ce soit afin de mieux comprendre les enjeux actuels et futurs. D'autres répondants insistent plutôt sur les effets bénéfiques de la culture générale : croissance personnelle, intégration à une société, connaissance de la culture québécoise.

B. Résultats du questionnaire : professeurs

L'analyse du questionnaire a également permis de bien saisir quelques-unes des caractéristiques de nos répondants professeurs. Puisqu'il ne s'agit pas du cœur de l'enquête, nous retiendrons simplement quelques aspects que nous jugeons déterminants. D'abord, revenons aux attentes des professeurs en rappelant que les étudiants considéraient répondre relativement aux attentes de ceux-ci. À l'inverse, quand il est demandé aux professeurs si leurs étudiants répondent à leurs attentes concernant leur niveau de culture générale, il semble y avoir une perspective inverse. Seuls trois professeurs sur 102 mentionnent que leurs étudiants répondent totalement à leurs attentes. Pour mieux en comprendre les raisons, les entretiens nous offriront des pistes de réponses. C'est un peu plus de la majorité (51 %) qui est partiellement ou totalement en désaccord avec l'affirmation selon laquelle les étudiants répondent aux attentes, ce qui pose assurément la question du fossé entre les deux groupes.

Tableau 13 : Répartition des professeurs en fonction de leur satisfaction par rapport au niveau de culture générale de leurs étudiants

Niveau	Réponse aux attentes
Totalement en accord	3
Partiellement en accord	47
Partiellement en désaccord	41
Totalement en désaccord	11

L'analyse des questions liées aux connaissances générales, à l'aide du logiciel SPSS, nous a d'ailleurs permis de constater un écart important entre les connaissances perçues chez les professeurs et chez les étudiants. Bien qu'il s'agisse simplement de perceptions quant au niveau de connaissances acquises (dans des domaines variés allant des sciences humaines aux sciences de la nature, en passant par les arts, la philosophie et la littérature), il n'en demeure pas moins que les professeurs se perçoivent bien plus favorablement que leurs étudiants face aux savoirs. Les figures 2 et 3 nous permettent de constater une différence significative entre les deux groupes concernés, alors que les professeurs affichent un score moyen de 76,5 sur 100 et les étudiants un score moyen de 68 sur 100 à la suite d'un test des échantillons indépendants. L'intervalle de confiance est plus petit chez les étudiants que chez les professeurs, simplement en raison de la taille plus grande de l'échantillon.

→ **Graphique**

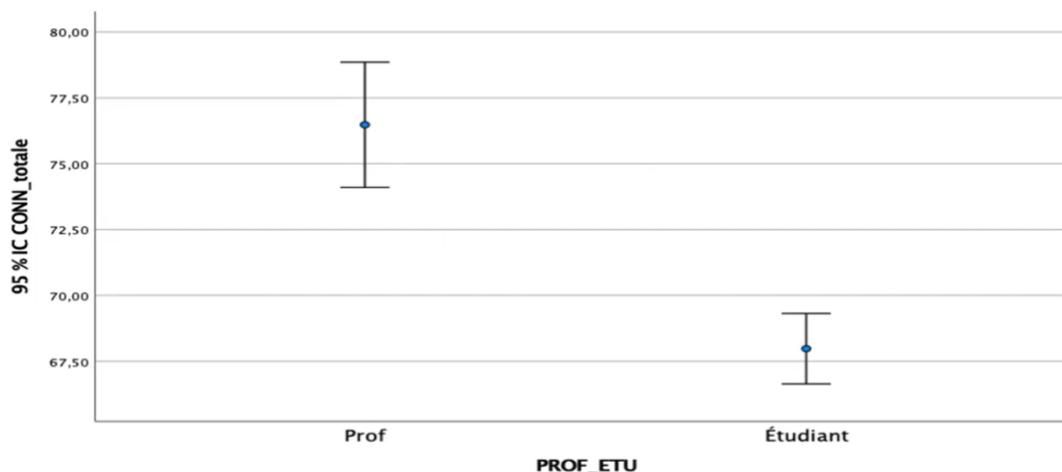


Figure 2 : Niveau de connaissances perçues par les répondants, sur une échelle de 0 à 100

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Std. standard	Inférieur	Supérieur
CONN_totale	Hypothèse de variances égales	,224	,636	6,238	402	<,001	8,50026	1,36259	5,82156	11,17896
	Hypothèse de variances inégales			6,164	170,528	<,001	8,50026	1,37908	5,77799	11,22253

Figure 3 : Test des échantillons indépendants concernant la perception de ses connaissances personnelles (comparaison professeurs-étudiants)

En ce qui concerne l'importance accordée à la culture générale, les professeurs répondent en grande majorité par une variété d'éléments qui réfèrent à une vision humaniste ou civique de l'éducation. La culture générale se rapporte à une préparation à la vie en société, comme en font foi les quelque 26 références à la nécessité de développer un esprit critique solide. Voici en guise d'exemples quelques-uns des témoignages allant en ce sens :

« Jugement critique principalement. L'information est abondante et mal vérifiée. Les opinions sont polarisées et les débats sont fréquents en ligne. On est mieux outillés lorsqu'on possède plus de connaissance, simplement ! »

« Je crois que la possession d'une culture générale, en plus de favoriser la socialisation à l'aide de sujets de conversation et de repères communs, augmente la capacité chez l'individu à faire des liens entre ses connaissances dans différents champs du savoir. La capacité à concevoir de tels liens contribue, à mon avis, à l'esprit critique, à l'objectivité (ex. : en évitant de se retrancher dans un seul point de vue dicté par notre discipline professionnelle ou par notre société/famille. »

« Pour devenir un citoyen responsable capable de prendre des décisions éclairées et développer un esprit critique. »

Les autres réponses principalement évoquées sont la nécessité de comprendre le monde qui nous entoure, le besoin d'être bien informé, mais également l'ouverture sur le monde. Quelques commentaires réfèrent également au caractère « utile » de la culture générale, mais encore une fois dans une intention civique : savoir discuter et débattre, démontrer une ouverture d'esprit. À titre d'exemple, ce professeur qui mentionne que la culture générale permet de répondre aux défis du Québec contemporain :

« Au regard d'un Québec de plus en plus pluriculturel, des vagues de dénonciations, de l'accès aux cultures par les médias de masse, du climat politique, des différenciations sociales et inégalités sociales, du consumérisme, de la préservation de l'environnement, etc., il est important de comprendre l'environnement dans lequel l'individu évolue afin de devenir un acteur de changement social. Pour ce faire, il faut savoir de quoi on parle ! Ce qui s'acquiert par la culture. »

Le sondage permettait également d'interroger les professeurs au sujet des méthodes qu'ils utilisent pour transmettre ou valoriser la culture générale dans leurs classes. À ce titre, ce qui ressort de manière importante est la diversité des moyens évoqués (voir tableau 14).

Tableau 14 : Principaux moyens de transmettre la culture générale évoqués par les professeurs

Moyens	Fréquence des réponses
Lecture	39
Discussion	37
Actualité	33
Anecdotes et mises en situation	27
Exposés magistraux	27
Liens entre les disciplines	22
Films, documentaires	21
Courtes vidéos	21
Partage, suggestion	19

La lecture demeure tout de même un élément mentionné par une majorité des professeurs interrogés. Qu'il s'agisse de lecture d'essais, de romans, d'articles de journaux ou de contenu web, il semble que ce soit le moyen privilégié. Les vidéos de toutes sortes (films, documentaires, courtes vidéos) semblent également servir d'appui à la valorisation de la culture générale. En somme, à propos de cette question, il est intéressant de noter que les professeurs mentionnent à la fois des méthodes pédagogiques ou des contenus de cours qui réfèrent au caractère formel de l'enseignement, mais aussi à plusieurs éléments qui peuvent également être caractéristiques de l'aspect informel de la relation entre un professeur et ses étudiants : traiter d'actualité, parler d'anecdotes, faire des sorties culturelles, des stages ou du bénévolat.

C. Résultats des entretiens : étudiants

Nous présentons, ici, le résultat des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de six étudiants et de huit professeurs provenant des trois établissements d'enseignement ciblés : le Collège Laflèche, le Cégep de Trois-Rivières et le Cégep de Shawinigan. Il nous apparaît impératif, dans l'optique de nos objectifs de recherche, de distinguer le professeur de l'étudiant, comme nous l'avons fait aux

sous-sections A et B. Ainsi, nous organisons la présentation des résultats de ces entretiens en deux temps : étudiants d'abord et professeurs ensuite. Dans tous les cas, le canevas des entretiens semi-dirigés a été développé de façon miroir, c'est-à-dire que les professeurs et les étudiants ont répondu aux mêmes questions et ont suivi la même logique d'entretien. Nous ne souhaitons aucunement comparer les deux groupes, dans l'optique où le faible nombre de participants ne nous permettrait pas d'établir de telles comparaisons. En revanche, vu le caractère exploratoire de notre étude, nous tenions à recevoir la rétroaction des deux groupes au sujet des mêmes questions (Trudel et al., 2007).

De fait, nous présentons le résultat de ces entretiens selon quatre grandes thématiques qui découlent de nos objectifs de recherche : les trois premières thématiques touchent le fossé culturel (objectif 1) ; la quatrième, les moyens (objectif 2). En premier lieu, il est question, pour la personne interviewée, de définir sa conception de la culture générale, tant d'un point de vue de ce qu'elle entend par culture générale, mais aussi du point de vue de ses sources : on cherche à prendre connaissance également des habitudes de consommation de culture générale des participants. Se dégage de cet exercice une perception de ce qu'est la culture générale. En deuxième lieu, la personne interrogée se mouille, puisqu'elle établit les contours de sa propre culture générale, mais aussi les contours de ses attentes par rapport à la culture générale de ses professeurs, d'un côté, de ses étudiants, de l'autre. Inspiré de l'exercice fait au préalable par Florian Péloquin (2018), on tente ici de faire émerger la perception que le côté professoral possède des étudiants en face de lui, d'une part, et d'autre part, de la perception qu'ont les étudiants des professeurs en face d'eux. En troisième lieu, nous cherchons à avoir la perception qu'ont les personnes interviewées de l'imputabilité de la culture générale. Pour le dire autrement, on cherche à voir, selon elles, qui est responsable de transmettre la culture générale dans la société. En quatrième lieu, orientée vers notre deuxième objectif de recherche, cette thématique explore les perceptions des personnes interrogées sur l'état de ce qui est fait pour combler le fossé qui sépare l'étudiant de son professeur. Les personnes interrogées se prononcent sur les moyens qui sont déjà en place, qui doivent être mis en place et sur les liens qui se créent entre les étudiants et les professeurs lorsqu'il est question de culture générale. Donc, les trois premières thématiques balisent le fossé entre le professeur et

l'étudiant en ce qui a trait aux perceptions des deux camps sur la culture générale ; la quatrième, elle, cherche des moyens pour limiter la faille.

1. Conception personnelle de la culture générale et son apport

Du côté des étudiants, nous avons mené six entretiens. Nous tenons à préciser que la saturation des données s'est atteinte plus rapidement. Pour comprendre ce phénomène, il faut le mettre en relation avec ceux qui nous aident à penser la culture générale. C'est pourquoi nous réservons cette discussion pour notre chapitre IV. Pour l'heure, il importe de dire que même si aucun des participants n'arrive à une définition précise et figée de la culture générale, il semble tout de même se dégager une idée partagée et relativement floue de ce qu'est la culture générale dans ce groupe de participants. Tous voient en elle des informations, voire des connaissances de base, et ces connaissances, elles doivent être utiles, leur servir, avoir un usage tangible dans leur quotidien. Par exemple, un participant (Étu6¹) trouve important d'avoir de la culture générale puisque, quand il parle à des « *gens, mettons de nouvelles personnes, [ça lui évite] d'avoir l'air de rien savoir* ». Un autre (Étu4), quant à lui, voit que la culture générale « *peut t'apporter des opportunités* ». Or, il est à retenir, ici, la dimension utile que font les étudiants de la culture générale, et cela semble être généralisé parmi ce groupe de participants. En revanche, si cette conception, voire perception, semble partagée, elle ne résiste pas à l'épreuve de l'argumentaire. En d'autres termes, les étudiants semblent incapables de développer une réflexion sur le concept, comme s'il contenait l'envers et son contraire. Un participant (Étu4) a même évoqué la culture des courtiers immobiliers. Il en va de même pour l'importance accordée à la culture générale. Tous semblent unanimes : elle est importante. En effet, cinq étudiants sur six ont dit voir en la culture générale une importance élevée. Cependant, au moment de développer, c'est là où le bât blesse. Or, la question se pose : est-ce un mantra appris par cœur, répété puis recraché ? On ne pourrait répondre avec certitude à cette question. Chose certaine, en revanche, on peut constater d'une part leur difficulté à défendre une

¹Pour les citations des participants provenant des entretiens, nous nommerons Étu (étudiant) pour définir le statut de la personne interrogée. Le numéro, quant à lui, définira le numéro du participant qui est recensé en fonction de l'ordre dans lequel nous avons rencontré les participants.

certaine conception précise de la culture générale et d'autre part leur incapacité à identifier les raisons qui motivent son déploiement plus large dans leur vie.

Également, les sources de culture auxquelles s'abreuvent les étudiants sont tout de même variées, même si la majorité des sources sont numériques : internet (Étu1, Étu3, Étu5 et Étu6), médias sociaux (Étu1, Étu3 et Étu6), médias traditionnels (Étu2, Étu4) ou nouveau média du type *YouTube* (Étu5). Ici, il est à noter qu'aucun des six étudiants ne se tourne vers la télévision pour puiser ses informations. Sinon, d'autres s'informent auprès d'amis (Étu1 et Étu5) ou de la famille (Étu1) ou sauront même se cultiver par l'entremise de voyages (Étu3). Quant à l'école, le tiers des étudiants l'a nommée comme étant une source incontournable (Étu1 et Étu6). Bref, pour ce groupe de participants, il est impossible de préciser si la culture se rapporte davantage à une conception populaire ou savante. Dans les deux cas, les étudiants semblent osciller entre les deux, comme s'ils ont un pied dans l'une par leur socialisation, un pied dans l'autre par leur instruction et leur éducation scolaires.

2. État et attentes : ma culture générale par rapport à l'autre devant moi

Si leur conception de la culture générale est floue, mais fondée sur une dimension utile, les étudiants jugent de manière favorable leur niveau de culture générale. En fait, à la question où on leur demandait de juger leur propre niveau de culture, cinq étudiants sur six ont jugé de manière favorable leur niveau de culture générale (Étu1, Étu2, Étu3, Étu5 et Étu6). Seul un étudiant (Étu4) l'a jugée de manière défavorable. Cependant, deux d'entre eux ont tenu à nuancer leur niveau de culture plus loin dans leur entretien (Étu5 et Étu6). La citation de ce participant représente bien cette nuance et les raisons qui la motivent : « *Étant donné que la définition de la culture générale est super large, moi, je pense qu'il y a beaucoup de points où je manque de culture générale.* » (Étu5) Pour lui, c'est le flou entourant le concept et sa définition qui lui font prendre conscience de ses lacunes et de ses trous dans sa propre culture générale. Pour d'autres (Étu2 et Étu3), ce sont les autres (l'entourage, la famille, les amis, etc.) qui leur font prendre conscience de leur propre niveau de culture générale. Le premier participant (Étu2) se compare aux gens de son âge pour constater qu'il a un bon niveau de culture générale, l'autre (Étu3) prend conscience de la classe sociale de sa belle-famille, qui œuvre dans des métiers techniques (la mécanique), pour constater

la richesse des discussions qui ont eu lieu dans sa propre famille, de son propre niveau de culture générale.

Somme toute, quand vient le temps de juger son niveau de culture générale, l'étudiant le juge de manière favorable, ce qui concorde également avec son sentiment de combler les attentes de la personne devant lui : son professeur. Quatre étudiants sur six ont dit répondre à l'attente du professeur : « *Je pense que oui* » (Étu1), « *Je serais porté à dire que oui* » (Étu2), « *Je pense que j'ai le bon bagage* » (Étu5) et « *Oui, j'ai pas [sic.] eu de commentaires là-dessus* » (Étu6). Aucun étudiant n'a répondu par la négative à cette question, ce qui correspond assez aux réponses obtenues dans le questionnaire. Les deux étudiants (Étu3 et Étu4) qui n'ont pas répondu par l'affirmative ont plutôt mentionné ne pas connaître les attentes de leurs professeurs en matière de culture générale.

3. Imputabilité de la culture générale

Ce qui semble émaner des entretiens réalisés avec les étudiants en ce qui a trait à la responsabilité de la culture générale, c'est qu'elle est partagée. Elle relève de l'école et des professeurs (comme institution) ; des médias ; d'une socialisation entre l'étudiant et ses professeurs, ses pairs, les membres de sa famille et ses amis. En revanche, si le tout semble reposé sur plusieurs épaules, cinq étudiants sur six (Étu2, Étu3, Étu4, Étu5 et Étu6) ont noté le rôle fondamental de la famille dans la transmission et l'acquisition de la culture générale. L'Étu2 le met en mot clairement : « *Ce sont les parents qui ont cette responsabilité.* » Ces propos catégoriques n'empêchent pas, tout de même, de revirer le doigt et de le pointer vers soi. En effet, deux étudiants (Étu5 et Étu6) ont pointé le doigt sur eux-mêmes pour désigner le responsable. L'Étu6 relie également cela à l'acquisition d'une certaine maturité. Il dit : « *Quand tu vieillis, c'est toi qui décides si tu veux continuer à l'enrichir ou non. Rendu à 30 ans, je pense que c'est plus de la responsabilité de tes parents, c'est à toi.* » Quant aux professeurs et leur rôle à jouer dans cette chaîne, quatre étudiants (Étu2, Étu4, Étu5 et Étu6) sur six admettent que leur rôle est nécessaire, voire obligatoire. Un seul (Étu6), en revanche, nomme la matière transmise comme étant un élément de culture générale, il dit que « *c'est sûr que les professeurs ont un rôle à jouer là-dedans. Veux, veux pas [sic], leur matière va nous transmettre de la culture générale.* »

4. Les moyens de transmission et d'acquisition de culture générale

Du point de vue des étudiants, les moyens utilisés pour transmettre la culture générale sont variés. Toutefois, un d'eux semble ressortir plus que d'autres : l'anecdote historique. En effet, plusieurs étudiants (quatre sur six) ont fait ressortir les petits apartés de début ou de fin de cours. L'Étu6 résume bien ce point, puisqu'il dit « *qu'en racontant des anecdotes p'is en allant rajouter des choses, pas juste la matière* », la culture générale parvient à se frayer un chemin entre le professeur et l'étudiant. Ces apartés peuvent porter tant sur l'actualité (Étu1) que sur des notions historiques, mais périphériques aux notions du cours (Étu2). Dans tous les cas, ces petits apartés autour de la matière semblent marquer les étudiants. Du moins, c'est ce que l'Étu4 mentionne : « *avec des anecdotes, je pense qu'on s'en rappelle tout le temps parce qu'on a l'histoire derrière.* » D'autres étudiants ont fait appel à leurs souvenirs pour mentionner qu'il serait intéressant de mettre en place des sorties, « *de proposer des choses extérieures à l'école* » (Étu1) alors que d'autres disent que cela se fait déjà (Étu3). S'il est possible de sortir, la culture peut aussi venir à eux sous forme de conférence. Trois étudiants sur six ont mentionné avoir un certain attrait envers les conférences au sein même de son établissement d'enseignement. D'ailleurs, l'Étu4 a été épaté par le nombre de conférences offertes au sein de son établissement. Elle dit : « *Il y a plein de conférences, sur plein de sujets. Juste ça, ça élargit la culture générale. C'est la première fois que je faisais face à ça parce qu'il n'y en a pas tant au secondaire.* » Sinon, d'autres moyens ont été nommés par les étudiants, dont l'utilisation d'outils numériques en classe, comme PowerPoint (Étu2), la lecture (Étu5), ou des projets avec d'autres disciplines voire d'autres institutions (Étu4).

Si les moyens semblent assez vastes pour jeter le pont entre le professeur et l'étudiant du point de vue de la culture générale, quatre étudiants sur six (Étu1, Étu2, Étu4 et Étu6) ont noté un gain positif dans leur relation avec leurs professeurs lorsque ceux-ci tentent de faire passer des notions de culture générale. Ces efforts de la part du professeur « *montrent un intérêt envers ses élèves* » (Étu1). Un autre étudiant a dit que « *ça donne le goût d'en apprendre plus* » (Étu2). Ces quatre étudiants remarquent les efforts de leurs professeurs qui semblent aller « *au-delà* » de leur matière, et cela joue positivement, selon eux, dans leur relation pédagogique qu'ils entretiennent avec leur professeur.

D. Résultats des entretiens : professeurs

Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction et dans la section antérieure (C) sur les étudiants, la définition de la culture générale est polysémique. Nous ajoutons ici qu'elle se situe aux frontières du politique. Si tel chercheur est nommé pour la définir, immédiatement la recherche sera accusée d'être dans un camp, de gauche ou de droite, la plupart du temps. Ainsi, il nous apparaît important de réitérer cette posture que nous avons au départ : il n'est pas question de figer un concept aussi mouvant que la culture générale, mais de l'appréhender tel que défini par les personnes interrogées.

1. Conception personnelle de ce qu'est la culture générale et son apport

Ainsi, cette polysémie que constate Péloquin (2018), elle semble bien ancrée dans l'inconscient collectif. Un participant a d'ailleurs dit ceci à son égard : « *je considère que la culture, on en parle beaucoup, mais on dirait qu'on [ne] s'est jamais assis pour définir exactement c'est quoi. Je ne parle pas juste de la culture générale québécoise, mais c'est quoi de la culture point à la ligne.* » (Prof1²) Même si ce flou paraît s'être installé, il n'en demeure pas moins que nous nous sommes aperçus qu'une perception et une conception communes se dégagent tout de même des définitions qui nous ont été proposées par les participants : la connaissance. Des huit professeurs interrogés, quatre ont mentionné frontalement qu'il s'agissait de « *l'ensemble de connaissances que t'as [sic] sur différents domaines qui fait ta culture générale.* » (Prof5) Si la moitié l'a nommé directement, l'autre moitié l'a glissé de manière transversale en répondant à d'autres questions, comme ceci : « *un test de connaissances générales, une idée qui vient de Normand Baillargeon dans Légendes pédagogiques, un test pédagogique, ça j'aimerais ça [faire passer le test à mes étudiants].* » (Prof7) Or, si tous parlent de connaissances, les domaines qui structurent la culture générale, eux, varient. Ainsi, dans la perception des participants, les domaines des arts et des lettres (Prof2, Prof3, Prof5, Prof6 et Prof8), des sciences humaines (Prof2, Prof3, Prof5, Prof6 et Prof7) et des sciences (Prof2,

² Pour les citations des participants provenant des entretiens, nous nommerons Prof (professeur) pour définir le statut de la personne interrogée. Le numéro, quant à lui, définira le numéro du participant qui est recensé en fonction de l'ordre dans lequel nous avons rencontré les participants.

Prof7 et Prof8) semblent habiter une place de choix. D'autres domaines occupent un espace plus marginal, comme l'entrepreneuriat et le marketing (Prof1). Aussi, certains participants (Prof3, Prof4, Prof5 et Prof7) l'associent à une ouverture sur le monde. Enfin, on constate que des participants (Prof2 et Prof4) parlent même de compétences et d'attitudes à développer, dont l'esprit critique (Prof6 et Prof8). Ce serait inséparable l'un de l'autre : « *Culture générale, capacité d'analyse, vulgarisation, citoyenneté, pour moi, c'est un tout et on ne peut dissocier ça.* » (Prof6)

Les sources où les professeurs s'abreuvent de culture générale, quant à elles, varient. Même si certains professeurs, dans les entretiens, précisent que la culture générale semble être ubiquiste (Prof6 et Prof7), ce qui ressort comme source principale d'accès à la culture du côté professoral, ce sont les médias. Certains avancent que cela se joue du côté des médias traditionnels (Prof2, Prof4, Prof6 et Prof7) ; d'autres que ce serait du côté des nouveaux médias, comme les réseaux sociaux (Prof2, Prof 4, Prof6) ou internet (Prof2, Prof3). Du côté télévisuel, les documentaires semblent aussi avoir la cote (Prof5 et Prof7). Sinon, les livres (Prof3, Prof7) participent à une culture générale plus riche, et plus spécifiquement, la bibliothèque (Prof3).

En somme, même si la conception de la culture générale peut différer, il n'en demeure pas moins que les professeurs ont en tête une définition précise et claire de ce qu'est la culture générale, et ce, même si le concept ne détient pas de définition figée ni stigmatisée, tant dans l'inconscient collectif que dans les aspects pratiques de la culture. Pour le dire simplement, ce flou entourant le concept, il est conscient chez les professeurs. Non seulement ils le savent, mais ils construisent sur ce constat.

2. État et attentes : ma culture générale par rapport à l'autre devant moi

Comme la conception des professeurs de la culture générale, qui débouche sur plusieurs définitions et perceptions, le jugement du côté professoral de sa propre culture générale semble être tout aussi varié. En l'occurrence, cinq des huit professeurs interrogés estiment que leur culture générale est forte (Prof1, Prof2, Prof3, Prof 6 et Prof7). Cependant, un propos énoncé par un participant attire particulièrement notre attention : « *Je n'ai pas la prétention de dire que j'ai une excellente culture générale, mais je pense que j'en ai une suffisante pour être à même de comprendre les enjeux qui surviennent dans la sphère publique et suffisante pour me forger un jugement sur à peu près*

n'importe quelle situation. » (Prof2) Il est à noter que d'autres professeurs (Prof3 et Prof7) ont aussi émis ce type de réserve lorsque venait le temps de se prononcer sur l'état de leur propre culture générale. Ces réserves témoignent d'un certain respect envers la culture générale, comme si sa grandeur rendait impossible la saisie de toutes ses ramifications, de tous ses contenus. De plus, il est important de préciser qu'aucun professeur n'a jugé de manière défavorable sa propre culture générale. Quatre participants (Prof1, Prof2, Prof3 et Prof6) sur huit ont tenu à préciser que l'état de leur culture générale était relatif à celui des autres, que pour prendre conscience de sa propre étendue de culture, il fallait la confronter à celle de l'Autre.

Et la culture générale de l'Autre, pour le professeur, c'est en partie celle de l'étudiant. Du moins, le professeur formule certaines attentes envers celui qui s'assoit dans sa salle de classe, et ces attentes, elles sont variées. D'un côté, certains professeurs (Prof1 et Prof6) n'ont pas ou peu d'attentes, comme un participant l'énonce : « *Les étudiants ne vont jamais combler mes attentes parce que je n'ai pas d'attentes envers la quantité de connaissances générales qu'ils ont.* » (Prof6). Pour d'autres participants, leurs attentes ont été abaissées avec le temps (Prof2 et Prof8), comme on peut lire ici :

« *[Mes attentes] ont baissé depuis quelque temps. Je [ne] te cacherai pas que quand j'ai commencé comme enseignante, j'avais des attentes plus élevées qu'aujourd'hui. Je m'attendais pour des étudiants qui entament le parcours collégial [...] à une culture de base.* » (Prof2)

« *[Mes attentes] sont de plus en plus faibles. Je pense que c'est aussi parce que je vieillis. [...] Je reste toujours surprise du peu de bases communes avec lesquelles ils arrivent au cégep.* » (Prof8)

Certains professeurs précisent l'aspect relatif de leurs attentes, notamment en fonction du programme d'études (Prof1) ou de l'année du cheminement de l'étudiant (Prof2 et Prof5) voire de l'identité de l'étudiant même (Prof2). Cette citation représente bien ces attentes relatives : « *Si je compare des [étudiants de] première année à des [étudiants de] deuxième ou troisième années, je vois une différence. Je vois qu'il y a une amélioration si je peux dire, une augmentation de la culture générale, mais encore là, ça va dépendre des étudiants.* » (Prof5)

Chose certaine, l'attente la plus répandue du côté professoral demeure tout de même négative : que les étudiants arrivent avec un bagage culturel insuffisant, et ce bagage culturel suscite soit une absence d'attente ou des attentes relativement basses quant au niveau de culture générale possédé par l'étudiant. Ce constat est partagé par cinq professeurs (Prof2, Prof4, Prof6, Prof7 et Prof8). En revanche, il semble y avoir un certain consensus : même si les étudiants possèdent une culture générale lacunaire, il n'en demeure pas moins que les professeurs interviewés témoignent d'une certaine compréhension de ces lacunes, c'est pourquoi ils voient une pertinence à leurs cours. Un professeur déplace même les attentes : « *J'ai des attentes quant à la quantité de connaissances générales qu'ils vont acquérir ou à tout le moins pour laquelle ils vont développer une curiosité et un intérêt à acquérir. Je pense que c'est le propre de l'enseignant.* » (Prof6)

Si le niveau à l'entrée n'est pas satisfaisant, et que ce constat semble partagé, il semble s'améliorer de façon draconienne à la sortie. Du moins, quatre professeurs sur huit (Prof5, Prof6, Prof7 et Prof8) constatent que la culture générale des étudiants se bonifie durant leur parcours collégial. Si ce constat n'est pas partagé par la personne interviewée, il sera relativisé : « *Certains s'améliorent, d'autres non* » (Prof3). Un autre professeur le formule ainsi : « *[L'étudiant comble] un peu plus [mes attentes]. Mais ça dépend toujours. Si je fais une moyenne, oui.* » (Prof1)

3. Imputabilité de la culture générale

À qui incombe la responsabilité de transmettre la culture générale? Cette question attise les passions des professeurs : on note, dans les entretiens avec ce groupe de participants, un souci à l'égard du rôle joué par les différents acteurs impliqués dans la chaîne de transmission de la culture générale, une manière transversale de constater le rôle essentiel que joue la culture dans la société. Peut-être est-ce aussi sans surprise que tous les participants de ce groupe ont précisé que l'École, dans le sens de l'institution et ce qu'elle représente – d'où la majuscule – joue un rôle prépondérant dans l'acquisition et la transmission de la culture générale. Les propos du Prof4 attirent particulièrement notre attention, puisqu'il s'intéresse au niveau collégial dans sa réponse : « *J'ai l'impression que ce rôle [de faire passer la culture générale] tombe sur les épaules de la formation générale en particulier. La formation spécifique présente des informations spécifiques sur son domaine alors que la formation générale fait le pont. Dans le fond, [la formation générale] se*

ramasse avec deux tâches. » (Prof4) Ce serait, selon lui, la formation générale qui, au collégial, jette les ponts entre les disciplines, c'est sur elle que compte la société pour transmettre et acquérir de la culture générale. Si ce participant attribue ce rôle à la formation générale, tous les participants, sans exception, ont tout de même fait part du rôle prépondérant du professeur dans le processus. Non seulement il passe de la culture, mais pour en passer, il doit continuer d'en acquérir : « *La culture, ce n'est pas quelque chose qui est inné, c'est transmis. Comme professeur, ce rôle de transmission, ce rôle d'éducation qu'on a de notre côté, c'est de continuer à s'éduquer, à lire et à se renseigner pour pouvoir transmettre. Je pense que comme professeur on a ce rôle-là.* » (Prof8)

Si tous les participants s'accordent pour asseoir la passation de la culture sur l'institution de l'École, et corollairement sur les professeurs, certains participants ont tout de même tenu à nuancer cette affirmation. Cinq participants (Prof1, Prof2, Prof5, Prof6 et Prof7) font reposer en grande partie la transmission sur la bulle familiale. En fait, les propos du Prof1 résument bien la fonction que les participants accordent à la famille : « *C'est sûr que ça part de la maison.* » Pour ces participants, la maison, c'est l'origine de la culture, l'épicentre qui conditionnera les possibilités de l'étudiant du collégial. D'autres participants (Prof2, Prof3, Prof5, Prof6 et Prof8) voient que la responsabilité se partage entre la famille, les amis, l'école et les différentes instances sociétales, comme les médias (Prof2 et Prof7).

4. Les moyens de transmission et d'acquisition de culture générale

Les entretiens semi-dirigés avec les professeurs convergent vers un élément concentrique : la diversité des moyens. Ainsi, les moyens prônés par les professeurs pour mettre de l'avant des contenus qu'ils jugent appartenir à la culture générale oscillent entre la chronique historique (Prof2 et Prof7) et la discussion sur l'actualité (Prof1) en passant par une utilisation plus importante de toutes les formes médiatiques (Prof2, Prof3 et Prof6) – cinéma, documentaire, médias traditionnels, médias numériques, nouveaux médias – qui déboucherait sur une « *optique multidisciplinaire* » (Prof2) ou carrément sur l'interdisciplinarité en mélangeant « *un prof de science [avec] un prof d'édu et faire quelque chose avec ça pour montrer aux étudiants que ce ne sont pas des silos et qu'il y a différents liens à faire.* » (Prof5) Autres éléments pour lesquels les professeurs semblent avoir un penchant : les conférences et les sorties. Quatre professeurs (Prof1, Prof2, Prof6 et Prof7)

sur huit en ont vanté ses mérites, puisque ces événements « *permettent de vivre la culture puis de s'y engager et d'y participer réellement. C[e n]'est pas tous les étudiants qui ont l'occasion de le faire, c[e n]'est pas tous et chacun qui a eu des parents qui les ont amenés voir une pièce de théâtre, au musée voir une exposition* » (Prof2), comme si ces sorties et conférences palliaient un manque chez l'étudiant ou contribuaient à édifier la culture générale en lui. Si les moyens sont diversifiés, les professeurs en élèvent un au-dessus des autres : la lecture. En effet, pour eux, la lecture, c'est la clé qui donne accès à la culture générale. Cinq professeurs (Prof2, Prof5, Prof6, Prof7 et Prof8) sur huit lui accordent un rôle prépondérant, soit par l'entremise de lectures centrales aux cours (Prof2 et Prof8) ou encore complémentaires aux contenus principaux des cours (Prof5 et Prof6), comme la lecture d'un article de journal (Prof5) ou des liens partagés sur des plateformes numériques utilisées pour communiquer avec l'étudiant (Prof6). Un participant (Prof7), bien qu'il y voie un rôle incontournable à l'école, place la lecture dans les mains des organismes communautaires.

Si la lecture semble être l'outil qui développe le mieux la culture générale pour les professeurs, le moyen qui semble manquer pour accroître la place de la culture générale n'est pas un moyen applicable dans la salle de classe, c'est-à-dire qu'il ne relève pas uniquement de la dynamique professeur-étudiant. Il s'agit d'un moyen institutionnel. Cinq professeurs (Prof2, Prof4, Prof5, Prof7 et Prof8) sur huit pensent que le moyen ultime à mettre en place se trouve du côté de la valorisation institutionnelle. Ces propos résument bien ce que semblent partager les participants de ce groupe : « *mettre en valeur [la culture générale] et de proposer des accès précis à cette culture [...]* » (Prof2). Cette relation tissée entre les étudiants et la culture générale, elle doit être de tout ordre, elle doit ouvrir les possibles : « *Des œuvres d'artistes, des représentations, des reproductions. Est-ce qu'on peut mettre plus d'art, plus de liens, plus de références, plus d'artefacts ? Des reproductions d'affiches de films ou de pièces de théâtre [sur les murs]. Des journaux, il y avait ça au Laflèche, on arrivait et il y avait une pile de journaux gratuits.* » (Prof6) Par ces propos, on observe que les professeurs interrogés replacent le fardeau de la culture sur ce que représente l'École comme institution : une opportunité pour l'étudiant de s'émanciper. C'est elle qui est, ou doit être, selon eux, en partie responsable de la transmission de la culture générale.

Aussi, on remarque que les professeurs placent également la culture générale en dehors des contenus de cours, et ce, même si le cours en soi semble être un cours où le contenu relève de la culture générale, comme il en retourne dans la formation générale. En revanche, ce qui se joue dans ces moments où la culture passe par une stratégie pédagogique, c'est la relation maître-élève. Sans exception, tous les professeurs voient un bienfait lorsqu'ils s'affairent à transmettre un contenu culturel en classe. Les propos de ce participant représentent le mieux ce que les professeurs voient en ces contenus :

« J'aurais tendance à te dire, oui, [ça aide la relation], dans le sens où l'enseignante que [mes étudiants] voient devant eux, ce n'est pas juste une personne qui connaît la psycho. C'est une personne qui s'intéresse à ce qui se passe autour, qui aime différents sujets. Je pense qu'en montrant cette ouverture à la culture générale que moi j'ai, en essayant de leur partager en même temps, je pense que de ce côté-là, je peux avoir une ouverture qui va peut-être m'aider à me rapprocher de mes étudiants. » (Prof5)

Si les propos de ce participant semblent univoques : que les tentatives pour passer des contenus qui débordent des notions essentielles aux cours, comme en atteste leur application concrète de la culture générale, un participant a tout de même tenu à nuancer quelque peu sa position. La voici :

« C'est pas rare que ça crée une relation. Pédagogiquement, ça ne change pas nécessairement grand-chose, mais du point de vue personnel, relation prof élève, c'est pas [sic] rare que ça contribue assez positivement, sinon c'est plutôt nul. C'est pas vraiment des faits négatifs, en fait, là. Soit que ça fait rien, ou c'est positif. Je veux dire. » (Prof4)

Pour ce participant, si les tentatives d'intégrer ce type de contenu n'atteignent pas leur cible, d'aider la relation pédagogique, elles ne peuvent pas nuire à la relation.

E. Synthèse des résultats

Nous chercherons maintenant à discuter nos résultats en les liant aux réflexions théoriques présentées en amorce de ce rapport de recherche. Il s'agit de l'objet de notre chapitre IV. Préalablement, présentons cependant nos résultats de façon synthétique dans la figure 2.

Tableau 15 : Synthèse des principaux résultats de l'étude

<p><i>Questionnaire des étudiants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ils considèrent répondre assez bien aux attentes de leurs professeurs en matière de culture générale. ⇒ Leur niveau de culture générale est attribuable à la lecture, mais aussi au rôle de leurs parents. ⇒ Les étudiants ayant lu davantage dans l'enfance semblent avoir un sentiment d'efficacité personnel plus fort dans certains domaines. ⇒ L'acquisition d'un bon esprit critique apparaît comme le principal avantage d'une bonne culture générale. 	<p><i>Questionnaire des professeurs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Les étudiants ne répondent pas totalement à leurs attentes en matière de culture générale. ⇒ La culture générale permet d'abord et surtout de développer des compétences civiques, telles que l'esprit critique et la capacité de discuter et débattre. ⇒ Une grande diversité de moyen est évoquée pour transmettre la culture générale aux étudiants, tant dans le formel que l'informel.
<p><i>Entretiens avec les étudiants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ils ont de la difficulté à défendre une conception précise de la culture générale. ⇒ Il se dégage tout de même une idée partagée et relativement floue de ce qu'est la culture générale. Tous voient en elle des informations, voire des connaissances de base, et ces connaissances, elles doivent être utiles, leur servir, avoir un usage tangible dans leur quotidien. ⇒ Ils jugent plutôt favorablement l'état de leur culture générale, ce qui concorde avec leur sentiment de combler les attentes de leurs professeurs. ⇒ Selon eux, la responsabilité de transmettre la culture générale est partagée entre les médias; la socialisation avec les membres de la famille, les amis, les professeurs; l'école. ⇒ L'anecdote historique, qui se passe en périphérie de la matière, semble être le moyen le plus marquant de leur côté. ⇒ Ils voient d'un bon œil son professeur qui tente d'aller au-delà de sa matière, ce qui joue d'une manière positive sur leur relation pédagogique avec leur professeur. 	<p><i>Entretiens avec les professeurs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ils acceptent le flou entourant la notion de culture générale. Ils construisent sur ce flou et cette polysémie. ⇒ Ils jugent favorablement leur culture générale. Ils ont toutefois tendance à nuancer et la mettre en relation avec celle des Autres, conscients de son caractère polysémique et insaisissable. ⇒ Les attentes des professeurs sont souvent déçues, voire qu'elles ont baissé en fonction de l'expérience du professeur. Pour eux, les étudiants arrivent au collégial avec un bagage culturel insuffisant. Ils constatent tout de même une différence notoire entre le début et la fin du parcours de l'étudiant. ⇒ Pour eux, l'École joue un rôle fondamental dans la transmission de la culture générale. Toutefois, il s'agit d'un rôle partagé entre les différentes instances sociétales (famille, école, amis, médias, etc.). ⇒ La famille agit comme point d'origine de la culture générale chez l'étudiant. ⇒ Ils voient la lecture comme l'outil qui développe le mieux la culture générale. ⇒ Pour eux, le moyen ultime à mettre en place ne relève pas de leur nature : il relève de l'établissement, voire de l'institution collégiale. Il faut mettre en place des moyens et des mécanismes de valorisation de la culture générale.

« La culture est, pour l'homme, distance de soi-même à soi-même. Elle est, à la fois, l'origine et l'objet de la parole. »

Fernand Dumont (2014, p. 13)

CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RÉSULTATS

D'entrée de jeu, nous présentons nos travaux de recherche comme une volonté de mieux saisir la place de la culture générale (ou culture commune), sans pour autant chercher à la baliser, la définir ou la restreindre. L'exercice est périlleux et l'analyse de nos résultats présentée au chapitre III laisse entrevoir l'émergence de nouvelles questions plutôt que l'établissement de réponses claires. Malgré tout, il est de notre devoir de boucler la boucle et de discuter nos résultats à la lumière des travaux précédemment cités, ainsi qu'à la lumière des enjeux de culture soulevés par des chercheurs et des intellectuels s'étant préoccupés de la question. Dans le cadre de ce chapitre, nous reprendrons donc les thèmes phares de notre chapitre I et les discuterons en fonction des résultats de notre recherche. Comme sous-sections, nous aborderons donc la culture générale en péril (sous-section A), la tyrannie présentielle (sous-section B), ainsi que l'anatomie d'un fossé (sous-section C). Nous concluons le chapitre par l'établissement de quelques constats desquels nous oserons formuler des recommandations (sous-section D).

A. Une culture générale en péril

Le niveau collégial québécois se veut une porte d'entrée aux études supérieures et une véritable occasion de s'initier à une culture savante. Pourtant, nous l'avons vu, tant les étudiants que les professeurs perçoivent la culture générale selon des acceptions très diversifiées. Nous pensions voir apparaître une appartenance claire des professeurs à une conception précise de la culture – qu'elle soit savante ou populaire – mais ce n'est pas ce que semble démontrer notre enquête. En fait, c'est plutôt mitigé. Aucun participant ne navigue uniquement dans une seule culture, un va-et-vient se crée perpétuellement entre une culture considérée plus populaire et une plus savante. Et ce va-et-vient semble fécond pour le professeur, puisque c'est, par moments, ce qui lui permet d'entrer en relation avec ses étudiants. Pensons ici à un des professeurs rencontrés qui part, en

classe de philosophie, de problèmes concrets de la vie des étudiants pour désamorcer l'attitude réfractaire qu'ont les étudiants à l'égard de sa discipline.

Ainsi, si une vision humaniste de la culture peut se dégager nettement chez certains professeurs, il demeure que tantôt la culture est perçue simplement comme l'accumulation de connaissances dans des domaines divers, tantôt elle renvoie à des savoirs pragmatiques, qui doivent « servir à quelque chose ». Ces visions multiples, que nous nommons « polysémie ou flou du terme » au premier chapitre, ne nous semblent pas constituer une force, mais plutôt une faiblesse dans l'optique où elles ouvrent la porte à un certain relativisme de l'objet « culture ». Comment s'interroger sur la place de la culture générale au collégial si cette culture est relative et qu'elle dépend des programmes ou des individus qui s'y frottent ? À ce titre, nous interrogeons donc notre point de départ, celui évoqué par Florian Péloquin quand celui-ci aborde la conception plurielle de la culture générale. Nous ne pouvons évidemment pas contredire le fait qu'il faille percevoir la culture générale comme évolutive et relative au contexte sociétal d'où elle émerge. Or, nos résultats de recherche présentent un portrait tellement diversifié de ce qui est valorisé comme culture (connaissances acquises, sources de ces connaissances) qu'ils nous obligent à adopter une posture plus conservatrice faisant des établissements d'enseignement – et non des individus – les gardiens d'une culture commune, à l'instar de ce que présente Arendt dans son essai sur la crise de la culture (Arendt, 2000). En ce sens, la culture générale à acquérir au collégial ne devrait pas être confondue avec la culture populaire, ou avec des savoirs encyclopédiques désincarnés¹. Elles devraient clairement s'inscrire dans une démarche institutionnelle dont la finalité est celle d'offrir aux enfants ou jeunes adultes les outils pour favoriser un vivre-ensemble plus riche. Loin de nous l'idée de déterminer les frontières de cette culture à acquérir. Notre recherche permet cependant d'établir que ces frontières doivent être déterminées et apparaître plus nettement.

Dans un autre ordre d'idées, s'il peut paraître catastrophiste de conclure au péril de la culture, nos lectures et nos résultats nous convainquent toutefois de la pertinence de nous réconcilier avec le concept de transmission et de cesser de le percevoir telle une relation pédagogique

¹ La même réflexion pourrait se faire à propos de chacun des ordres d'enseignement, *a fortiori* pour le secondaire qui constitue le dernier ordre d'enseignement obligatoire pour l'ensemble des Québécoises et Québécois.

unidirectionnelle entre maître et élève. Bien au contraire, la transmission dont il est question ici concerne plutôt la réappropriation d'une conception humaniste de l'éducation qui entend reconnecter les héritages du passé avec les défis de l'avenir, grâce à l'acte d'enseigner.

Nos résultats nous permettent également de constater à quel point cette transmission de la culture s'établit d'abord comme une relation significative entre la personne apprenante et son professeur. Au chapitre I, nous référions à des auteurs ayant abordé cette « relation » pédagogique (Jean, 2021; Mihelakis et al., 2020; Pellerin, 2020; Rivard, 2019; Steiner & Ladjali, 2013). C'est ce que nous retrouvons dans nos résultats, quand un professeur fait référence à la nécessité de désamorcer l'attitude réfractaire qu'ont les étudiants à l'égard de sa discipline, ou encore quand des étudiants mentionnent le plaisir qu'ils ont à apprendre des notions de culture générale par des activités informelles (actualité, discussion et autres).

D'ailleurs, l'apprentissage dans l'informel revêt justement un caractère important, tant dans les réponses des étudiants que celles des professeurs, nous rappelant ainsi que de la transmission se réalise bien sûr dans un contexte d'apprentissage formalisé, mais aussi dans cet espace soustrait de la sanction des études, pour stimuler le plaisir d'apprendre, tout simplement ! Dans cette optique, la notion de réussite doit également être revisitée pour distinguer, plus que jamais, une réussite scolaire axée sur les résultats et la diplomation d'une réussite éducative plus holistique, et donc plus humaniste préparant d'abord à la vie en société². Vaste chantier s'il en est un.

B. La tyrannie présenteielle : la culture générale et le passage (obligé) au numérique

Au premier chapitre, nous abordions ce que nous appelions la « tyrannie présenteielle », c'est-à-dire cette nécessité de se soumettre aux défis du quotidien, sans égard pour des considérations de plus longue durée. Sans diaboliser les technologies et la technopédagogie, nous soulevions tout de même certaines craintes quant à l'évacuation d'une certaine vision humaniste de l'école, tout comme l'a relevé le Conseil supérieur dans son rapport de mai dernier (2022) et les effets du télé-

² À cet effet, nous renvoyons aux travaux de l'un des chercheurs de cette étude qui, avec d'autres collègues, s'était penché sur la distinction entre réussite scolaire et réussite éducative dans un projet de recherche précédent (Landry et al., 2017).

enseignement sur la culture générale et, corollairement, sur la profession enseignante. Pour l'heure, il est encore trop tôt pour mesurer toute l'ampleur des effets de la pandémie, nous manquons de recul. Les années à venir sauront nous les faire voir. En revanche, cela n'empêche pas certains chercheurs de mettre en doute l'héritage de ce moment dans l'histoire de l'humanité et de ses conséquences sur la culture générale. Dans les études sur l'omniprésence du numérique dans les sphères de la culture générale, on constate qu'il n'y en a qu'une poignée qui critique et qui remet en question la place occupée par le numérique dans l'espace public. La majorité de ces études tentent de jongler avec son statut ubiquitaire dans le quotidien. Toutefois, une masse critique de penseurs commencent à s'inquiéter, c'est d'ailleurs ce qu'on a tenté d'esquisser dans notre problématique : le numérique influence – pas toujours pour le mieux – la façon dont notre cerveau fonctionne, et par le fait même, les façons dont l'humanité accède à la connaissance et à la culture générale (Bélisle, 2023; Bronner, 2013, 2021; Carr, 2011; Cyrulnik & Morin, 2021; Desmurget, 2020; Klein, 2020; Labbé, 2020; Martin & Mussi, 2023; Masson, 2020; Sainte-Croix Dubé, 2022). Nos résultats tendent à faire voir que le rapport au monde multimodal (M. Richard et al., 2020), voire en condition hyperconnectée (Moore & Proulx, 2020), du côté étudiant et du côté professeur, est en soi un fossé : ils s'abreuvent aux mêmes sources, mais n'en font pas la même utilisation, et par le fait même, n'ont pas le même rapport au numérique³. Nos résultats confirment d'ailleurs que les impératifs du quotidien occupent une place considérable dans la hiérarchisation des priorités. Tant chez les professeurs que chez les étudiants semble cohabiter deux perspectives quant au rôle de l'école : l'une plus instrumentale et ancrée sur le marché du travail, l'autre plus humaniste visant à préparer le jeune adulte à assumer son rôle de citoyen.

De surcroît, même si nous visons à prendre le pouls de la perception des étudiants et des professeurs, un de nos objectifs de recherche vise à savoir si les constats de Péloquin (2011, 2018) – même si Péloquin ne poursuit pas les mêmes visées que notre recherche – sont toujours d'actualité, lui qui a récolté ses données au tournant des années 2000. Nos résultats semblent indiquer que certains de ses constats se manifestent toujours dans le monde collégial d'aujourd'hui, et ce, même en contexte multimodal et hyperconnecté. D'abord, on voit, dans nos résultats, ce que nomme clairement

³ Cet élément sera approfondi dans la sous-section C.

Péloquin (2018, p. 54) : les attentes des professeurs se détériorent avec les années, même que certains n'en ont plus envers leur étudiant, par peur d'être déçus. Ainsi, cela génère une frustration chez le corps professoral, lui qui semble incapable de faire advenir le projet humaniste, tant par les lacunes perçues chez l'étudiant que par la remise en question de son rôle comme professeur (Martin & Mussi, 2023). De plus, le constat 7 de Péloquin (2018, p. 58) semble être à nuancer selon nos résultats : les professeurs perçoivent une amélioration notable de la culture générale de leurs étudiants, comme quoi le passage dans les salles de classe, à cet âge critique, renforce leur esprit critique. Est-ce que, comme Péloquin le mentionnait, les attentes des professeurs sont comblées ? Pour certains, les attentes le sont ; pour d'autres, elles ne le sont pas entièrement. Chose certaine, selon nos observations, le collégial est un moment fondateur pour l'étudiant : il s'agit d'un premier pas dans son voyage migratoire (Dumont, 1997). Enfin, ce qui semble peser le plus sur les épaules du professeur, c'est le manque de valorisation institutionnelle de la culture générale. Déjà, dans sa recherche, Péloquin voyait ce manque de structure d'un mauvais œil (constat 12, 2018, p. 99). Nos résultats de recherche poussent plus loin ce constat : ce qui empêche le projet humaniste, selon les professeurs, c'est ce manque de valorisation institutionnelle de la culture. Ces résultats abondent également dans le même sens que le Conseil Supérieur de l'éducation (2022). Nos données semblent nous dire que toute la communauté collégiale – de la direction en passant par les membres du personnel non enseignant, les professeurs tant du secteur technique que préuniversitaire ou de la formation générale, tout comme l'étudiant – doit mettre l'épaule à la roue et participer au développement de la culture générale. Pour le bien de tous, il faut agir sur le sentiment de ce professeur qui a l'impression que la culture générale ne se passe que dans les cours de la formation générale.

Puis, on en vient à contester les préoccupations des établissements collégiaux, eux qui concentrent énormément de ressources financières dans les TIC, comme l'indique le récent ouvrage des penseurs Éric Martin et Sébastien Mussi (2023, p. 58-62). Pendant la pandémie, on constate la facilité avec laquelle le discours numérique s'est infiltré dans le discours social, comme si nous avions survécu grâce à l'écran. Or, avec Desmurget nous disons qu'il est important d'admettre, sans le remettre en question, que le

« numérique est au cœur de nos vies et du fonctionnement économique de nos sociétés. Pour une large part, notamment dans ses dimensions les plus positives, il agit principalement comme facilitateur d'accès, de démarches, d'échanges, etc. C'est ce qu'il a continué à faire pendant le confinement. En ce sens, il ne nous a pas sauvés. Il n'a fait que confirmer et accentuer notre dépendance, déjà très forte, à son égard. » (Desmurget, 2020, p. 440)

Si l'écran ne nous a pas sauvés, il a maintenu certaines activités pédagogiques en place pendant le confinement, et introduit, pour le meilleur et pour le pire, de nouvelles pratiques pédagogiques. D'un point de vue de la culture générale, nos observations nous disent qu'il a empêché de vivre la culture physiquement, de permettre à des groupes d'étudiants de se rendre au théâtre, au musée, de sortir de la salle de classe, ce qui semble être bénéfique tant pour les étudiants que pour les professeurs, et au bout du compte, bénéfique surtout pour la transmission de la culture générale. Au-dessus de tout, le télé-enseignement rend presque impossibles les moments informels de transmission de la culture générale en raison de sa nature : dans un contexte d'enseignement à distance, pour que la rencontre ait lieu entre le professeur et l'étudiant, il se doit d'y avoir un rendez-vous formel, exit les discussions spontanées de cadre de porte, exit le professeur qui rebondit sur une discussion entre deux étudiants. Selon nos données, le mode « à distance » crée un grand manque dans la transmission de la culture générale.

À la lumière de ces résultats, en les faisant dialoguer avec les penseurs critiques, nous constatons que toute l'énergie et tous les efforts pédagogiques en place n'ont qu'une visée : s'adapter aux nouvelles conditions que crée l'ère numérique dans laquelle nous sommes absorbés. Pourtant, loin de nous d'être technophobes, une question nous vient tout de même en tête : peut-on critiquer l'apport des technopédagogies dans le développement de la culture générale des étudiants ? Sont-elles, au bout du compte, au cœur des perceptions lacunaires qu'ont les professeurs de leurs étudiants ?

C. Anatomie d'un fossé

Le fossé théorique que nous abordions en amorce de ce rapport trouve un écho pratique dans les réponses de nos participants à notre étude. Le dédoublement de la culture décrit par Dumont (1997, 2014) mène à une prise de distance souhaitable et nécessaire dans une perspective humaniste de l'apprentissage. Il peut cependant s'avérer être une barrière communicationnelle entre le professeur

et son étudiant. C'est ce que nous confirment nos participants de plusieurs manières. Tout d'abord, les étudiants peinent à déterminer ce qu'est la notion de culture générale, et encore moins de quoi elle devrait être composée. Ce n'est pas une conception qui relève de la polysémie, dans leur cas, où le sens est multiple, mais plutôt une incapacité à nommer adéquatement ce qu'est la culture générale. Le flou de cette définition de la culture générale – qui contraste avec les réponses des professeurs – explique notamment qu'ils soient peu en mesure de parler de leurs attentes à l'endroit de leurs professeurs, mais aussi qu'ils peuvent difficilement s'imaginer ne pas répondre aux attentes de ces derniers. Ensuite, les professeurs affirment assez clairement que les étudiants ne répondent pas totalement à leurs attentes, particulièrement en début de parcours, confirmant en partie l'existence d'un fossé. À cela s'ajoutent les sources desquelles les deux groupes s'abreuvent en matière de culture, confirmant une fois de plus des différences significatives. Certes ils semblent parfois utiliser les mêmes médiums numériques pour s'informer, mais de manière complètement contrastée. Par exemple, un réseau social comme Facebook proposera des contenus fort différents d'un individu à un autre, en fonction de l'algorithme de chacun. Alors que des professeurs accèdent aux grands titres des quotidiens par l'entremise de Facebook, les étudiants y réfèrent davantage pour son caractère social et ludique. Cela semble cliché, mais le tout se confirme dans nos résultats.

Une précision se doit d'être faite ici en lien avec nos résultats. Au départ, nous étions fébriles à l'idée de prendre le pouls des étudiants. Nous pensions créer là une occasion pour l'étudiant de s'exprimer, de lui donner la parole. Or, à notre grande surprise, la saturation des données s'est atteinte rapidement. Très tôt dans le processus, nous avons constaté que sensiblement les mêmes réponses revenaient entretien après entretien. Pour expliquer ce phénomène, nous avons ciblé trois raisons principales. D'abord, comme nous en avons discuté d'entrée de jeu à cette sous-section, les étudiants détiennent une conception de la culture générale qui parfois manque de direction. Ensuite, on constate un manque de bagage notionnel, culturel, professionnel et relationnel chez l'étudiant. L'étudiant, par son statut, celui où il navigue toujours dans le système éducationnel québécois, le place dans une situation délicate : se prononcer sur la culture générale lui est difficile, puisque sa formation demeure incomplète, inachevée. La question « comment juges-tu ta propre culture générale ? » lui est incompréhensible. S'il est là, dans les salles de classe du collégial, c'est que,

selon lui, il possède le bagage notionnel, culturel, professionnel et relationnel adéquat pour y être. Pour le dire en termes dumontien (1997), il est en plein cœur de son voyage migratoire : sa migration vers une culture seconde, qui lui permettrait un recul nécessaire pour critiquer sa culture première, n'est pas achevée. Il ne possède pas le bagage nécessaire pour transformer sa société d'initiation en société d'initiative, pour reprendre le vocabulaire de Delsol (2017). Enfin, son statut de collégien porte en lui une dynamique opposée au maître, situé de l'autre côté de la rive : ce qu'il doit apprendre d'une matière, l'étudiant ne le sait pas. S'il le savait, il serait de l'autre côté du fossé. C'est le propre de l'école.

En revanche, même si le propre de l'école, c'est de mettre en relation un professeur, dont le voyage migratoire est « achevé⁴ », et un étudiant, en plein cœur de sa migration, il semble qu'une partie de ce fossé puisse être comblée pendant le parcours collégial. Il semble surtout que c'est par l'entremise de la relation maître-élève que ce fossé soit comblé. Péloquin affirmait dans le constat 10 de son essai que « les moyens pédagogiques pour développer la culture générale sont les mêmes que ceux de l'enseignement en général » (2018, p. 97). Ce qui joue un rôle d'importance dans cette transmission de culture représente donc davantage la relation nouée entre le professeur et ses étudiants. Les participants de notre étude ont mentionné à plusieurs reprises l'importance de cette relation, l'efficacité de l'apprentissage dans les échanges informels, mais aussi le caractère crucial de la pluralité et de la diversité des activités pédagogiques. Pour reprendre les propos de Nussbaum (2011) évoqués au premier chapitre, le professeur aide ses étudiants à sublimer le fossé par une migration culturelle. Il jette les ponts favorisant la création d'une certaine égalité entre l'apprenant et lui-même (Rancière & Bassas Vila, 2021). Quant à l'étudiant, sa responsabilité est de franchir ce pont.

Pour reprendre une fois de plus l'image du pont permettant de franchir ce fossé, il apparaît clair, tant dans les propos d'intellectuels cités au premier chapitre (Baillargeon & Lemmens, 2019; Bélec, 2016, 2017a, 2017b, 2018b, 2018a; De Koninck, 2020; N. Lacelle & S. Brehm, communication

⁴Dans les faits, le voyage migratoire du professeur n'est jamais terminé. Le professeur le sait, il sera toujours en voie de migrer, à la recherche d'une autre clé pour mieux comprendre sa discipline, son étudiant, la matière, le monde dans lequel il œuvre; l'étudiant, en revanche, ne le sait pas encore, il est au plus profond de son voyage.

personnelle, 2018; Wexler, 2019) qu'à la lueur des réponses de nos participants, que la lecture représente l'un de ses piliers centraux. Elle devient alors un moyen autant qu'une fin, puisqu'elle permet de rendre l'étudiant responsable et autonome face à son émancipation culturelle. Il en est cependant de même d'autres médiums donnant accès à la culture (du lot, rappelons les documentaires et sorties culturelles). Ici, ce qu'il faut retenir, c'est que le professeur peut et doit servir de facilitateur pour donner accès cette culture. En d'autres termes, à lui incombe la responsabilité de bâtir ce pont que l'étudiant franchira ou non, selon son engagement et sa motivation.

En résumé, la figure 4 présente les faits saillants de chacun des trois thèmes abordés ci-dessus :

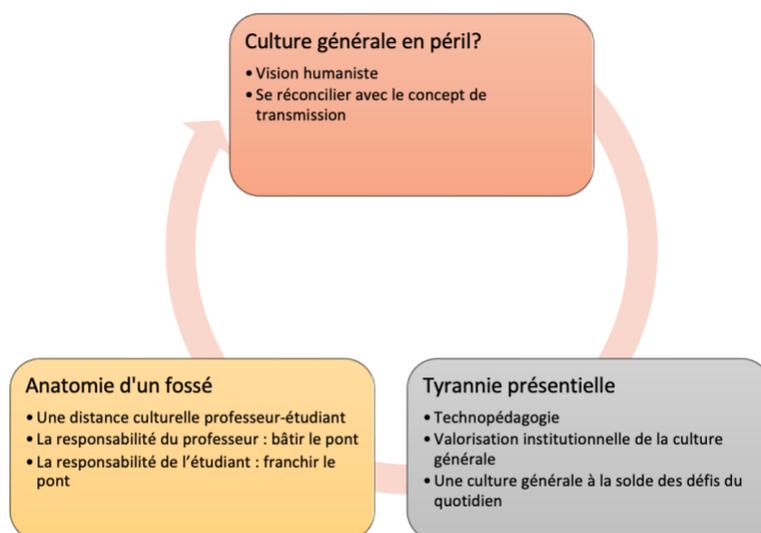


Figure 4 : Faits saillants de la comparaison entre les approches théoriques et les résultats de notre étude

D. Constats et recommandations

À la lumière des éléments de discussion précédemment présentés, quelques constats se dégagent et quelques recommandations doivent être formulées. Nous établissons trois catégories de constats, soit ceux relatifs à la définition de la culture générale, ceux qui concernent les sources de la culture générale et enfin, ceux qui portent sur les écueils possibles liés à la transmission de la culture

générale. Quant aux recommandations, chacune d'elles est liée à un ou plusieurs des constats précédemment présentés. Le tableau 16 au bas de cette section présente une vue d'ensemble.

1. Les constats

Eu égard à la définition de la culture générale, nous établissons trois constats principaux. D'abord, les professeurs considèrent la place de la culture générale au collégial (constat 1) comme essentielle. À ce titre, rien ne laisse indiquer une remise en question du rôle du collégial comme porteur d'une culture commune, bien que cette culture commune soit difficile à cerner clairement. Les professeurs ne sont d'ailleurs pas les seuls acteurs qui peinent à définir clairement les attentes en matière de culture générale, celle-ci étant tantôt perçue comme culture populaire, tantôt comme culture savante (constat 2). Il en est de même des étudiants qui la perçoivent ainsi, mais qui insistent encore davantage sur le caractère instrumental d'une culture « à posséder » afin d'être fonctionnel en société (ou sur le marché du travail). Enfin, ce qui distingue sans doute le mieux les professeurs des étudiants dans leurs réponses, c'est que les premiers semblent s'appuyer sur une définition personnelle claire et précise de ce qu'est la culture générale tandis qu'il est impossible d'établir de telles définitions claires chez les seconds (constat 3). D'ailleurs, cette difficulté chez les étudiants à défendre une conception précise de la culture générale apparaît comme l'une des raisons expliquant l'incapacité à identifier les raisons qui motivent son déploiement plus large dans leur vie.

En ce qui a trait aux sources de la culture générale, le collégial représente clairement, chez une vaste majorité des acteurs rencontrés, un lieu privilégié pour transmettre et consolider la culture générale (constat 4). L'idée selon laquelle le collégial agit comme période d'éveil essentielle pour renforcer le vivre-ensemble est défendue, tant chez les professeurs que chez les étudiants. Bien évidemment, il s'agit là davantage d'un énoncé de principes (à quoi devrait servir le collégial?) que d'un jugement critique clair à l'endroit de certaines notions enseignées dans le cadre de cours de la formation générale. Tout de même, rien ne laisse entrevoir une quelconque remise en question de cette visée de la formation collégiale qu'est le fait « d'amener l'élève à intégrer les acquis de la culture » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021). Malgré quelques différences (non significatives), les professeurs et les étudiants mentionnent s'abreuver aux mêmes

sources d'information. La différence principale entre les deux groupes relève du regard critique posé à leur égard, les professeurs soulevant plus régulièrement des questionnements notamment en ce qui a trait à l'utilisation des réseaux sociaux et d'autres sources d'information alternatives (constat 5). En revanche, la lecture représente la source faisant l'unanimité quant à son importance dans l'acquisition de la culture (constat 6). Nous aurions pu croire a priori que les étudiants n'insisteraient pas autant que les professeurs sur son caractère essentiel eu égard à la culture générale. Ce n'est pourtant pas le cas, ce qui pose bien évidemment la question de savoir pourquoi les étudiants n'y consacrent pas davantage de temps s'ils la jugent aussi importante. Nous ne résoudrons certainement pas cette question. Nous inspirant de l'approche de l'acteur rationnel de Raymond Boudon (2004), il semble tout de même pertinent de souligner que la faible hiérarchisation de la lecture dans les priorités des étudiants ne relève pas d'un manque de reconnaissance de son importance, mais sans doute d'une surestimation des coûts (en temps, en effort, en énergie) par rapport à ses bénéfices.

Pour ce qui est des écueils liés à la transmission de la culture générale, notre intuition de départ semble se matérialiser, c'est-à-dire qu'il existe nettement un fossé entre les perceptions des professeurs et celles des étudiants (constat 7). C'est d'abord le cas sur le plan des attentes. Alors que les étudiants croient répondre assez bien aux attentes de leurs professeurs concernant leur maîtrise d'une bonne culture générale, leurs professeurs semblent plutôt faire référence à des lacunes importantes auxquelles il est nécessaire de s'adapter de dépasser au courant du parcours collégial. Pour les étudiants, leur simple présence au collégial semble attester du fait qu'ils possèdent la culture générale pour y être. En revanche, lors des entretiens semi-dirigés, les professeurs mentionnent d'ailleurs régulièrement qu'un océan sépare les nouveaux étudiants (première session du collégial) des finissants, insistant ainsi davantage sur le rôle du collégial. C'est ensuite le cas sur l'utilité de la culture, alors que les professeurs semblent insister davantage sur son importance et sur son rôle dans la constitution d'un vivre-ensemble solide. Comme il a été vu précédemment, les étudiants ont plutôt une définition floue de la culture générale et ils considèrent que celle-ci doit d'abord servir à quelque chose. Enfin, aucun constat ne se dégage quant à l'avenue à privilégier pour transmettre la culture (constat 8). Les professeurs et les étudiants abordent

plusieurs moyens qui les inspirent, tout aussi diversifiés les uns que les autres. C'est très justement cette diversité qui semble représenter la source d'inspiration et la manière souhaitable d'aborder l'objet qu'est la culture générale. Plusieurs professeurs mentionnent que le fait d'aborder des notions de culture générale peut servir de motivation pour certains étudiants dans le cadre de leurs cours, que ça joue, pour le mieux, sur la relation pédagogique que l'étudiant tisse avec son professeur. Néanmoins, ce qui semble le plus significatif, c'est que la culture générale paraît aussi pertinente dans le caractère formel d'un cours (contenu prescrit au plan de cours) que dans son caractère informel. C'est en périphérie des cours que semblent se transmettre bon nombre d'éléments liés à la culture générale, ce qui met en lumière le fait que la culture générale dépasse le cadre pédagogique et que l'ensemble des acteurs d'un établissement scolaire est responsable de sa valorisation et de sa transmission.

2. Les recommandations

Bien que nous ayons à plusieurs reprises mentionné le caractère exploratoire de notre étude, nous nous permettons d'émettre quelques recommandations. Nous reconnaissons d'emblée le caractère ambitieux de ces recommandations. Peut-être dépassent-elles de beaucoup les ambitions initiales de cette recherche. Mais nous jugeons tout de même que nos résultats offrent des pistes de réflexion nous permettant de poser quelques balises représentant un pas dans la bonne direction pour valoriser la culture générale et ainsi créer un dialogue plus riche entre professeurs et étudiants de manière à combler le fossé entre les deux groupes.

La recommandation A vise à ce que les établissements collégiaux instaurent un comité de valorisation de la culture générale au sein duquel une réflexion permettrait d'établir les besoins et les priorités de valorisation. Comme nous l'avons indiqué précédemment, la culture générale ne doit pas être entendue comme une responsabilité unique des professeurs de la formation générale (littérature et philosophie), mais comme une responsabilité institutionnelle. Elle doit être comprise comme un objet à transmettre tant dans le cadre formel qu'en périphérie des cours. C'est pourquoi un nombre important d'acteurs doit être impliqué dans sa valorisation, de la direction générale des collèges jusqu'aux principaux concernés, les étudiants. Cette première recommandation semble sans doute la plus simple à mettre en place, d'autant plus que plusieurs établissements collégiaux

possèdent déjà de telles structures. Ce qu'il faut cependant comprendre, c'est que cette structure doit posséder l'expertise et les ressources pour porter la mission culturelle qui lui est dévolue, notamment les aspects décrits dans les recommandations qui suivent.

La recommandation B soulève des enjeux politiques sensibles. Nous recommandons qu'une réflexion s'engage quant à la bonification de la culture générale, tant dans sa partie formelle (formation générale) qu'informelle. C'est évidemment la partie formelle qui crée la polémique. Nous l'avons mentionné dans les pages qui précèdent, régulièrement, un débat s'engage sur une éventuelle révision de la formation générale. Or, à chaque fois, des craintes sont soulevées concernant la possibilité de charcuter une partie de la formation générale déjà en place. Ces craintes sont totalement légitimes dans l'optique où les réformes précédentes ont laissé des traces, menant notamment à la disparition d'un cours de philosophie avec la réforme Robillard du milieu des années 1990. Ici, ce dont nous parlons, c'est strictement d'une bonification et d'un élargissement de la formation générale qui permettraient aux collèges de reconnecter avec une mission humaniste originale délaissée ces dernières années, et ce, au profit d'une surspécialisation des diplômés⁵. Toute refonte de la formation générale qui aurait comme prémisse une meilleure adaptation au marché du travail ou une adaptation aux défis contemporains entrerait en totale contradiction avec cette recommandation, puisqu'il s'agit de bâtir une formation générale indépendante de tendances ou de besoins instrumentaux.

Si le gouvernement du Québec est le premier acteur sollicité pour l'aspect formel de cette recommandation, rappelons que nous appelons également à une valorisation de la culture générale de manière plus informelle. Pour ce faire, l'idée de bonification de la culture générale devrait être intégrée aux planifications stratégiques des collèges, ainsi qu'aux plans d'action de l'ensemble des départements et programmes, de sorte que la responsabilité de cette transmission soit davantage

⁵ Rappelons à cet effet la tentative d'élargissement de la formation générale avortée (2013-2014) qui visait à introduire un cours de sciences humaines sur le Québec à la formation générale des étudiants du collégial. Cet épisode peut être critiqué à plusieurs égards (mauvais choix de discipline ou d'objet d'étude, évacuation de la formation complémentaire au profit d'un cours de sciences humaines), mais il n'en demeure pas moins qu'il démontre que le projet s'avère réalisable si une volonté politique va en ce sens.

partagée. Cet aspect de la recommandation B entre en concordance avec la recommandation A sur la formation d'un comité de valorisation de la culture.

La recommandation C concerne particulièrement le fossé illustré dans cette étude entre les attentes des professeurs et des étudiants concernant la culture générale. Il s'agirait que davantage de moyens soient mis en place pour favoriser la communication des attentes entre les étudiants et les professeurs. Afin de réaliser cela, il serait question de renforcer les initiatives culturelles, notamment celles concernant la vie étudiante. Les établissements collégiaux doivent devenir des lieux de production et de valorisation des initiatives culturelles de leurs étudiants, mais aussi de leurs professeurs. À ce titre, il est souhaitable que davantage de moyens soient mis en place pour valoriser les forces (travaux, passions, connaissances) de chacun des acteurs du collège, *a fortiori* des professeurs dont la responsabilité est de transmettre.

La recommandation D s'inscrit en lien direct avec les résultats de notre étude et avec le constat 6 concernant l'importance de la lecture dans l'acquisition d'une culture générale plus forte. Les établissements collégiaux devraient se doter d'une politique de promotion de la lecture qui aurait une portée bien au-delà des cours de littérature. Pour soutenir la lecture, des initiatives, découlant d'un comité de valorisation de la culture générale, peuvent être mises en place pour que toute la communauté puisse être partie prenante dans la place qu'occupe la lecture dans la transmission de la culture générale. Le but de cette recommandation : faire voir que le bénéfice dépasse le coût. De plus, des formations pour consolider la lecture chez les étudiants en dehors des cours de formation générale existent. Les offrir au corps professoral devient une façon institutionnelle manifeste de valoriser la transmission de la culture générale. De fait, toute initiative qui déplace le fardeau de la lecture (s'il en est un) des cours de formation générale – dont la littérature ou la philosophie – vers la communauté collégiale devrait être envisagée.

Enfin, l'ultime recommandation demeure un énoncé d'intention qu'il faudrait intégrer aux politiques et plans d'action des collèges. La recommandation E vise à ce que des initiatives interdisciplinaires et interdépartementales visant à favoriser l'acquisition d'une culture générale forte soient encouragées. Il faut entendre par là une certaine nécessité de promotion, de financement et de diffusion de telles initiatives. En d'autres termes, il y a urgence de sortir d'une approche par

silos – notamment en ce qui concerne les programmes d'études – qui contraignent ou empêchent les échanges culturels. Encore une fois, l'idée est de réaffirmer la place des cégeps et collèges comme lieu tout désigné pour porter la culture. Cette recommandation demeure floue dans l'optique où elle devra s'arrimer aux actions privilégiées par les acteurs de chacun des établissements concernés. Cependant, elle permet de répondre directement aux constats 4 et 8 de notre étude à propos du rôle du collégial comme lieu privilégié de transmission, ainsi qu'à propos de l'importance de la diversité des moyens à mettre en place pour valoriser la culture.

En somme, nos recommandations insistent toutes sur le fait que l'objet « culture » ne doit pas se trouver en périphérie des établissements collégiaux, qu'il doit plutôt en constituer le cœur et l'âme.

Tableau 16 : Synthèse des constats et recommandations de la présente étude

Constats	Recommandations
<p><i>Définition de la culture générale</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les professeurs considèrent la place de la culture générale au collégial comme essentiel. En revanche, aucune définition figée de cette « culture à posséder » ne se dégage. 2. La culture générale est tantôt perçue comme culture populaire, tantôt comme culture savante. <ul style="list-style-type: none"> ○ La « culture à posséder » selon les étudiants repose fortement sur une vision instrumentale. 3. Du côté des étudiants, le concept de culture générale demeure flou : il part dans tous les sens. Du côté des professeurs, même si les définitions varient, tous s'appuient sur une définition personnelle claire et précise de ce qu'est la culture générale. <ul style="list-style-type: none"> ○ Cette difficulté, pour les étudiants, à défendre une certaine conception précise de la culture générale explique une incapacité à identifier les raisons qui motivent son déploiement plus large dans leur vie. <p><i>Sources de la culture générale</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Aux yeux des participants à l'étude, le collégial constitue un lieu privilégié pour transmettre et consolider la culture générale. 	<ol style="list-style-type: none"> A. Que les établissements collégiaux instaurent un comité de valorisation de la culture générale au sein duquel une réflexion permettrait d'établir les besoins et les priorités de valorisation. (<i>Pour répondre aux constats 1, 2 et 3</i>). B. Qu'à tous les paliers (du ministère à la classe), une réflexion s'engage quant à la bonification de la culture générale, tant dans sa partie formelle (formation générale) qu'informelle (para- et périscolaire). (<i>Pour répondre aux constats 7 et 8</i>) <ol style="list-style-type: none"> i. Que le gouvernement amorce une refonte de la formation générale dont la prémisse initiale serait sa bonification. ii. Que les établissements collégiaux et les départements intègrent une telle bonification à leur planification stratégique et plan d'action. C. Que des moyens soient mis en place pour favoriser la communication des attentes entre les étudiants et leurs professeurs. (<i>Pour répondre aux constats 4 et 5</i>). <ol style="list-style-type: none"> a. Que les étudiants puissent participer activement (par l'entremise des associations étudiantes) aux stratégies de promotion de la culture générale, dans sa partie informelle. b. Que les établissements favorisent un espace de renforcement de la culture

Constats	Recommandations
<p>○ Les professeurs et les étudiants reconnaissent que le niveau collégial agit comme période d'éveil essentielle pour renforcer le vivre-ensemble, par l'entremise de la culture générale.</p> <p>5. Les étudiants et les professeurs s'abreuvent aux mêmes sources d'informations, mais adoptent un regard critique distinct à leur égard.</p> <p>6. Tant chez les professeurs que chez les étudiants, la lecture est toujours perçue comme condition essentielle à l'acquisition d'une culture générale forte.</p> <p><i>Écueils liés à la transmission de la culture générale</i></p> <p>7. Un fossé semble bel et bien exister entre les perceptions des professeurs et celles des étudiants (réponse aux attentes, utilité de la culture).</p> <p>○ Les étudiants croient répondre aux attentes de leurs professeurs en matière de culture générale. Ils considèrent que leur simple présence au collégial atteste du fait qu'ils possèdent la culture nécessaire pour y être.</p> <p>8. Aucun constat ne se dégage quant à l'avenue privilégiée pour transmettre la culture. La diversité des moyens paraît souhaitable. En revanche, il semble qu'une partie importante de cette transmission s'effectue dans l'informel, en périphérie même des cours, voire dans la relation pédagogique tissée entre le professeur et son étudiant.</p> <p>○ Les professeurs croient que l'ajout de notions de culture générale affecte la motivation de leurs étudiants.</p>	<p>permettant de valoriser les forces (travaux, passions, connaissances) du personnel enseignant.</p> <p>D. En concordance avec la recommandation B, que les établissements se dotent d'une politique de promotion de la lecture, tant au sein de la formation générale que de la formation propre. (<i>Pour répondre au constat 6</i>).</p> <p>E. Que des initiatives interdisciplinaires et interdépartementales visant à favoriser l'acquisition d'une culture générale forte soient encouragées (promues, financées, diffusées). (<i>Pour répondre au constat 4 et 8</i>)</p>

« Notre scolarité, aujourd’hui, est de l’amnésie
planifiée. »
George Steiner et Cécile Ladjali (2013, p. 61)

« Ne vous contentez pas d’étudier un petit milieu
après l’autre; étudiez les structures sociales où
s’inscrivent ces milieux. »
Charles Wright Mills (1967, p. 233)

CONCLUSION

Au moment de terminer ce rapport de recherche (printemps 2023), la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) venait de prendre position quant à la modernisation nécessaire de la formation générale dans les établissements collégiaux du Québec (Saint-Arnaud, 2023). Ce dépoussiérage serait rendu nécessaire en raison de la place prise par les nouvelles technologies dans les dernières années, ainsi qu’en raison de la faiblesse langagière de plusieurs étudiants. Quelques semaines après cette prise de position, le ministère de l’Enseignement supérieur du Québec allait dans le même sens et rendait public un rapport sur l’état du français au collégial, insistant sur la nécessité d’accroître sa maîtrise (Boivin et al., 2022). Parmi leurs recommandations figuraient le besoin d’insister davantage sur la qualité de la langue, d’enseigner des notions de français au sein même de la formation générale et de recourir davantage à l’écriture numérique.

S’il est difficile de s’opposer à une volonté d’améliorer la qualité du français des étudiants du collégial, les moyens proposés paraissent en contradiction avec une vision de la formation générale – et, par extension, de la culture générale – qui se voudrait axée sur un enseignement supérieur humaniste dont l’ambition première constituerait l’épanouissement citoyen. Comment concilier cette ambition humaniste avec une perspective plus utilitaire et pourtant préalable qu’est la maîtrise de la langue ? Nous l’avons vu, il n’y a pas qu’au Québec que de telles questions sont ainsi posées (Devereaux, 2023).

Notre recherche nous suggère que les pistes de réponses errent, tout simplement parce que la question est mal posée. Une vue d’ensemble s’impose. Plutôt que de pallier les lacunes des jeunes du collégial par un affaiblissement des standards (enseignement de contenus du secondaire au collégial), il y a certainement lieu de contester véritablement les raisons structurelles d’une qualité

moindre de la langue. La place du numérique est-elle la panacée ou le poison ? La réponse n'est sans doute pas à trouver dans ce manichéisme aussi tranché, mais les travaux de plusieurs auteurs nous laissent à penser qu'il est peut-être temps de remettre en question le dogme technopédagogique et d'évaluer réellement ses effets à long terme sur l'apprentissage (Boyer & Bissonnette, 2021; Martin & Mussi, 2023). La lecture est-elle suffisamment valorisée chez les enfants et adolescents qui fréquentent nos établissements primaires et secondaires (Pilon-Larose, 2023) ? Nos écoles primaires et secondaires ainsi que l'institution collégial permettent-elles de développer une réelle « culture de la lecture » (C. Prémont, 2022, p. 43) ? Osons également questionner la formation des maîtres à l'université et la place de la culture générale en son sein (Baillargeon, 2023). Évidemment, une interprétation simpliste de ces propos pourrait laisser croire que le réseau collégial ne devrait pas questionner lui-même ses pratiques. Il n'en est rien. Le collégial doit tout simplement s'arrimer à des changements plus globaux. En fait, les indications sont multiples selon lesquelles l'heure des réformes en silo est dépassée et qu'il est sans doute temps de lancer le Québec dans un véritable questionnement d'ensemble du système, ce que d'aucuns appellent une « Réforme Parent 2.0 ». Seul un tel exercice permettrait de se pencher réellement sur les problèmes les plus criants du système scolaire québécois, au nombre desquels se trouvent la qualité de la langue, la place de la culture générale, mais aussi les impacts des technopédagogies, la formation des maîtres, la santé mentale des jeunes et d'autres maux inquiétants.

En attendant qu'une telle volonté politique se manifeste, il faut se garder de niveler vers le bas nos standards. Par cette recherche, nous avons mis en lumière l'importance de « transmettre le monde » par une place riche à la culture générale. Reste sans doute à mieux la définir, sans pour autant la figer. Reste également à la bonifier et demeurer loin de la tentation de la négliger au profit d'impératifs du moment.

Nous reconnaissons les limites de nos travaux. Notre méthodologie est imparfaite. Peut-être aurait-il été préférable d'utiliser à meilleur escient l'analyse quantitative afin d'établir des tendances globales. Sans doute aurait-il valu également mieux cerner la population à étudier (professeurs ou étudiants, programmes d'études, collèges et régions d'appartenance). Dans les faits, notre

recherche revêtait davantage le caractère d'une recherche exploratoire, d'où ces constats méthodologiques *a posteriori*. De plus, la faible ampleur de notre recherche et l'échantillon de participants peu diversifié (originaires de la région mauricienne uniquement) ne nous permettent pas de généraliser nos résultats à l'ensemble des professeurs et étudiants du collégial québécois, d'où les mises en garde au moment de formuler nos recommandations. En revanche, notre recherche nous permet, nous le croyons foncièrement, d'ouvrir une réflexion que nous souhaitons fructueuse.

Nous croyons avoir posé une modeste pierre à cet édifice réflexif. Pour nous, nous souhaitons d'ailleurs qu'il puisse s'agir du premier pas menant vers des projets de recherche plus ambitieux. À cet effet, il serait particulièrement intéressant de produire des travaux qui permettraient de définir avec plus de précisions le concept même de culture générale dans le contexte du Québec du XXI^e siècle, et plus particulièrement dans celui du réseau collégial. Nous souhaiterions également interroger un échantillon plus important de professeurs afin d'établir ce qui distingue les professeurs selon leur discipline d'appartenance ou encore le type de programmes au sein desquels ils enseignent.

Pour l'instant, avec Edgar Morin, nous rappellerons que la culture doit être valorisée. Qu'elle peut favoriser la création de ponts entre les disciplines. « Je crois que l'idée de vivre poétiquement est capitale, parce que partout la prose, les choses qui ne vous intéressent pas, que vous subissez par contrainte vous encerclent, vous envahissent, vous parasitent. Essayez alors de lutter. Vivez poétiquement. La poésie ne doit pas seulement être une chose écrite, lue, récitée. C'est une chose qui doit être vécue. » (Morin, 2021)

MÉDIAGRAPHIE

- Abraham, Y.-M. (2019). *Guérir du mal de l'infini : Produire moins, partager plus, décider ensemble*. Écosociété.
- Arendt, H. (2000). *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique*. Gallimard.
- Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Gallimard.
- Aylwin, U. (2000). *Petit guide pédagogique*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Baillargeon, N. (2011). *Liliane est au lycée : Est-il indispensable d'être cultivé ?* Flammarion.
- Baillargeon, N. (7 janvier 2023). *Et si, cette année....* Le Devoir.
<https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/776988/chronique-et-si-cette-annee>
- Baillargeon, N., & Lemmens, K. (2019). *Que sait la littérature ? Essais*. Leméac.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données d'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Bélec, C. (2016). L'alignement pédagogique des lectures. *Correspondance, Volume 22*(n° 4).
- Bélec, C. (2017a). Pas à pas dans la lecture au collégial : Une question de stratégies. *Correspondance*, 23(1), 1 à 9.
- Bélec, C. (2017b). Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures. *Correspondance*, 22(7), 1 à 10.
- Bélec, C. (2018a). Du renfort pour développer les compétences en littératie des élèves au collégial. *Correspondance*, 24(2), 1 à 7.
- Bélec, C. (2018b). Ils lisent... Et ensuite ? *Correspondance*, 23(5), 1 à 8.
- Bélisle, M. (2023). L'empire invisible—La suite. *L'inconvénient*, 92, 16-22.
- Bloch, M., Bloch, E., & Le Goff, J. (2011). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Colin.
- Boivin, M.-C., Chabot, L., & Debeurme, G. (2022). *La maîtrise du français au collégial : Le temps d'agir*. Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.
- Boudon, R. (2004). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? *Revue du MAUSS*, no 24(2), 281-309.
- Boyer, C., & Bissonnette, S. (2021). *Les effets du premier confinement, de l'enseignement à distance et de la pandémie de COVID-19 sur le rendement scolaire – Après la pandémie, faudrait-il généraliser l'usage de l'école virtuelle à toutes les clientèles et en toutes circonstances ?* (Éditions de l'Apprentissage).

- Brault, M., & Perrault, Pierre (Réalisateurs). (1963). *Pour la suite du monde*. Office national du film.
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. PUF.
- Bronner, G. (2021). *Apocalypse cognitive*. PUF.
- Carr, N. (2011). *Internet rend-il bête ? Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté*. R. Laffont.
- Citton, Y. (2017). *Médiarchie*. Éditions du Seuil.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1961). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Gouvernement du Québec.
- Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, & Instituts de recherche en santé du Canada. (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (p. 242). Gouvernement du Canada.
- Conseil Supérieur de l'éducation. (2014). *Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial : Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales : avis au Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil Supérieur de l'éducation. (2022). *Formation collégiale : Expérience éducative et nouvelles réalités* (Conseil supérieur de l'éducation).
- Cyrulnik, B. (2007). *Un merveilleux malheur*. O. Jacob.
- Cyrulnik, B., & Morin, E. (2021). *Dialogue sur notre nature humaine*. Marabout.
- De Koninck, T. (2020). La culture générale et la lecture. Dans *De l'éducation libérale. Essai sur la transmission de la culture générale* (p. 7 à 34).
- Delsol, C. (2017). La culture, cette provocation. Dans J. Birnbaum, *Hériter, et après ?* (p. 29-35).
- Deschenaux, F. (2007). *Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7.0. Cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*. Association pour la recherche qualitative.
- Desmurget, M. (2020). *La fabrique du crétin digital : Les dangers des écrans pour nos enfants*. Points.
- Désy, J. (2020). *L'irrationalité nécessaire : De Platon à Einstein, les poètes*. XYZ.

- Devereaux, B. C. (2 avril 2023). Colleges Should Be More Than Just Vocational Schools. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/04/02/opinion/humanities-liberal-arts-policy-higher-education.html>
- Doueïhi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Éditions du Seuil.
- Dumont, F. (1997). *Récit d'une émigration : Mémoires*. Boréal.
- Dumont, F. (2014). *Le lieu de l'homme : La culture comme distance et mémoire*. Bibliothèque Québécoise.
- Durand, C., & Blais, A. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier & I. Bourgeois, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (6^e édition, p. 455-502). Presses de l'Université du Québec.
- Eribon, D. (2018). *Retour à Reims*. Flammarion.
- Fugier, P. (2009). La mise en œuvre d'un protocole de recherche exploratoire en sociologie. Question de départ et quelques ficelles du métier. *Interrogations : revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*.
- Gaudreault, Michaël., Zagrebina, A., Richard, É., & Charron, M. (2022). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : Rapport de recherche général portant sur les étudiantes et les étudiants des populations A et B*. Écobes - Recherche et transfert.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier & I. Bourgeois, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (6^e éd, p. 401-426). Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2003). *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action* (2^e édition). Braille Jymico Inc.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école : Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Liber.
- Jean, M. (2021). *La philosophie aujourd'hui : Un plaidoyer*. Nota bene.
- Klein, É. (2020). *Le goût du vrai*. Gallimard.
- Kundera, M. (1979). *En vidant une nation de sa culture, on la condamne à mort* (A. Bousoglou) [Le monde].
- Labbé, S. (2020). *Les écrans : Usages et effets, de l'enfance à l'âge adulte*. Fides.
- LabSEL. (2023). *LabSEL*. Laboratoire de soutien en enseignement des littératies. <http://labsel.cgodin.qc.ca/>

- Lacelle, N., & Brehm, S. (2018). *La littératie en contexte numérique : De nouveaux objets d'étude et de nouvelles compétences à développer* (J.-P. Boudreau) [Correspondance].
- Landry, D., Dumont, D., & Roy, S. (2017). *Terminer des études universitaires : Les conditions de la réussite et le rôle du collégial*. Association des collèges privés du Québec.
- Landry, D., Malenfant-Veilleux, A., & Roy, S. (2020). *Le rapport aux autres cultures : La parole à des étudiants du collégial*. Association des collèges privés du Québec.
- Lasch, C., Joly, F., & Michéa, J.-C. (2011). *Culture de masse ou culture populaire ?* Climats.
- L'Encyclopédie canadienne. (9 juillet 2015). *Les mots en inuktitut pour la neige et la glace*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/les-mots-en-inuktitut-pour-la-neige-et-la-glace>
- Malraux, A. (28 mai 1959). *Hommage à la Grèce*. https://www.assemblee-nationale.fr/histoire/andre-malraux/discours_politique_culture/hommage_grece.asp
- Martin, E., & Mussi, S. (2023). *Bienvenue dans la machine : Enseigner à l'ère numérique*. Éditions Écosociété.
- Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.
- Meirieu, P. (2012). *Transmettre ? Pourquoi ce thème fait-il problème et cristallise-t-il de nombreuses polémiques éducatives aujourd'hui ?* Biennale de l'éducation. https://www.meirieu.com/ARTICLES/transmettre_synthese.pdf
- Mellos, K. (2016). Une science objective ? Dans B. Gauthier & I. Bourgeois, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6^e édition, p. 579-597). Presses de l'Université du Québec.
- Michéa, J.-C. (2006). *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*. Climats.
- Mihelakis, E., Mavrikakis, C., McEwen, J., & Poirier, J. (2020). *J'enseigne depuis toujours : Dialogues*. Nota bene.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Sciences humaines (300.A1)*. Gouvernement du Québec.
- Moore, J., & Proulx, C. (Éds.). (2020). *L'agir en condition hyperconnectée : Art et images à l'œuvre*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Morin, E. (8 juillet 2021). *Edgar Morin, ses conseils aux jeunes : Il faut risquer sa vie* [Entretien]. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/edgar-morin-ses-conseils-aux-jeunes-il-faut-risquer-sa-vie-7707794>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Climats.

- Nussbaum, M. C. (2015). *L'art d'être juste : L'imagination littéraire et la vie publique*. Climats.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences : Projet Éducation 2030 de l'OCDE* (OCDE).
https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.
- Pellerin, É. (2020). *Les comportements perturbateurs, la relation maître-élève et la valeur perçue d'un cours au collégial*. Université de Montréal.
- Péloquin, F. (2011). *Culture générale : Conceptions, attentes et stratégies*. Cégep régional de Lanaudière à Joliette.
- Péloquin, F. (2018). *Plaidoyer pour la culture générale au cégep*. Presses de l'Université Laval.
- Pilon-Larose, H. (13 avril 2023). Les profs de français veulent dépoussiérer les participes passés. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-04-13/les-profs-de-francais-veulent-depoussiérer-les-participes-passés.php>
- Prémont, C. (2022). Le pouvoir stupéfiant de la lecture. *Pédagogie collégiale*, 35(2), 42 à 46.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible : Esthétique et politique*. Fabrique : Diffusion Les Belles Lettres.
- Rancière, J., & Bassas Vila, J. (2021). *Les mots et les torts : Dialogue avec Javier Bassas*. La Fabrique éditions.
- Reto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire* [Université de Sherbrooke et Université catholique de l'Ouest].
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/12918/Reto_Gwenola_PhD_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Richard, L.-A. (2019). *De l'éducation libérale : Essai sur la transmission de la culture générale*. Presses de l'Université Laval.
- Richard, M., & Lacelle, N. (Éds.). (2020). *Croiser littératie, art et culture des jeunes : Impacts sur l'enseignement des arts et des langues*. Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M., Lacelle, N., & Faucher, C. (2020). Hybridité et multimodalité dans les pratiques de création informelles des jeunes : Bilan d'une recherche. Dans M. Richard & N. Lacelle (Éds.), *Croiser littératie, art et culture des jeunes : Impacts sur l'enseignement des arts et des langues*. Presses de l'Université du Québec.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rivard, Y. (2019). *Le chemin de l'école : Essai*. Leméac.

- Rocher, G. (2011). *Introduction à la sociologie générale*. Éditions Hurtubise.
- Saint-Arnaud, P. (2 mars 2023). *Les cégepiens demandent la modernisation d'une formation générale devenue « plate »*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/depeches/783835/les-cegepiens-demandent-la-modernisation-d-une-formation-generale-devenue-plate>
- Sainte-Croix Dubé, S. (2022). *La culture du divertissement : Art populaire ou vortex cérébral ?* (Edition revue et augmentée). Alias.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier & I. Bourgeois, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6^e édition, p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- Shaw, G. B. (1992). *Les pensées*. Cherche Midi.
- Steiner, G. (1996). *Dans le château de Barbe-Bleue : Notes pour une redéfinition de la culture*. Gallimard.
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2013). *Éloge de la transmission : Le maître et l'élève*. Pluriel.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45.
- Villagordo, É., Martel, V., Sala, C., & Boutin, J.-F. (2020). Enquête culturelle multimodale : Réflexion en contexte d'éducation culturelle et interdisciplinaire. Dans M. Richard & N. Lacelle (Éds.), *Croiser littératie, art et culture des jeunes : Impacts sur l'enseignement des arts et des langues*. Presses de l'Université du Québec.
- Wexler, N. (2019). *The Knowledge Gap: The Hidden Cause of America's Broken Education System - and How to Fix It*. Avery.
- Wright Mills, C. (1967). *L'imagination sociologique*. François Maspero.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

Recherche sur la place de la culture générale

Par Félix-Antoine Désilets-Rousseau et Daniel Landry
Professeurs au Collège Laflèche

Consentement

Par la présente, nous sollicitons votre participation à une recherche qui vise à mieux comprendre le rapport que vous entretenez à la culture générale.

Objectifs

Cette étude vise plus spécifiquement à répondre aux objectifs suivants :

- Objectif général 1 : Évaluer l'existence d'un fossé entre les attentes des étudiants du collégial et celles de leurs professeurs en ce qui a trait à l'acquisition et à la transmission de la culture générale.
 - o Objectif particulier 1.1 : Définir les attentes des professeurs à l'égard de leurs étudiants en matière de culture générale.
 - o Objectif particulier 1.2 : Définir et mesurer le fossé existant entre les étudiants du collégial et leurs professeurs en matière de culture générale.

- Objectif général 2 : Explorer les moyens pour limiter l'effet du fossé culturel sur le niveau de culture générale de l'étudiant et sur la relation pédagogique entre lui et son professeur.
 - o Objectif spécifique 2.1 : Recenser les moyens pédagogiques et relationnels déjà en place.
 - o Objectif spécifique 2.2 : Identifier les moyens pédagogiques et relationnels à mettre en place.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Tâches

Votre participation consiste à répondre à un court questionnaire (10 à 15 minutes).

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient. Si des questions pouvaient vous heurter, en aucun cas vous n'êtes obligé de répondre.

Bénéfices

Le fait de participer à ce projet de recherche vous offre une occasion de réfléchir et de vous prononcer à propos des enjeux liés à la culture générale. Votre participation permettra notamment de faire progresser les connaissances relatives à ces questions. Ultimement, cela pourrait permettre de favoriser la mise en place de pratiques plus adaptées dans les classes et les collèges.

Compensation ou incitatif

Si vous acceptez de laisser votre nom et vos coordonnées courriel (à la fin du questionnaire), vous serez éligible à un tirage. Des cartes-cadeaux de la coopérative de votre collège seront tirés à la suite de la collecte de données. Vos coordonnées ne serviront qu'au tirage et les informations nominatives et courriel seront supprimées dès la fin du tirage.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en

aucun cas mener à votre identification. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés sous forme de communications professionnelles et scientifiques, ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées sous clé au local du chercheur principal, soit le local 232 du Collège Laflèche. Les seules personnes qui y auront accès seront les chercheurs de l'équipe de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites et supprimées des ordinateurs deux ans après la fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier scolaire ou votre emploi.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsables de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Félix-Antoine Désilets-Rousseau au 819-375-1049 poste 362

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Laflèche et un certificat portant le numéro CÉR-LAF-2021-02 a été émis le 10 septembre 2021. Il a été également approuvé par le comité d'éthique du Cégep de Shawinigan le 14 septembre 2021, ainsi que par le comité d'éthique de Cégep de Trois-Rivières le 27 septembre 2021. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec M. Pierre Michaud, président du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Laflèche, Mme Christiana Sarraf, professionnelle au développement de la recherche du Cégep de Shawinigan, ou encore M. Jan Michel, président du comité d'éthique à la recherche avec des êtres humains du Cégep de Trois-Rivières.

En cliquant sur le bouton « suivant », vous acceptez de répondre au présent questionnaire.

Passer à la question 1

Questions d'ordre général

1. Quel est votre âge?

2. À quel genre vous identifiez-vous?

Une seule réponse possible.

- Féminin
- Masculin
- Autre
- Je ne souhaite pas le préciser

3. Quelle langue parlez-vous à la maison?

Plusieurs réponses possibles.

- Français
- Anglais
- Autre : _____

4. Dans quel pays êtes-vous né?

5. Quel est votre collège d'appartenance?

Une seule réponse possible.

- Cégep de Shawinigan
 - Cégep de Trois-Rivières
 - Collège Laflèche
-

6. Quel est votre statut?

Une seule réponse possible.

- Professeur à temps plein *Passer à la question 7*
- Professeur à temps partiel ou précaire *Passer à la question 7*
- Étudiant à temps plein *Passer à la question 14*
- Étudiant à temps partiel *Passer à la question 14*

Questions pour les professeurs

7. Combien d'années d'expérience possédez-vous en enseignement?

Une seule réponse possible.

- 0 à 5 années
- 6 à 10 années
- 11 à 15 années
- 16 à 20 années
- 21 années et plus

8. Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous?

9. De quel type de programmes les étudiants dans vos classes proviennent-ils?

Une seule réponse possible.

- Exclusivement du secteur préuniversitaire
- Exclusivement du secteur technique
- À la fois du secteur universitaire et du secteur technique
-

10. Quel diplôme le plus avancé avez-vous complété?

Une seule réponse possible.

- Collégial
- Diplôme de premier cycle (autre que le baccalauréat)
- Baccalauréat
- Diplôme de deuxième cycle (autre que la maîtrise)
- Maîtrise
- Doctorat

11. Dans quelle discipline était ce diplôme?

12. À quelle hauteur êtes-vous en accord avec cette affirmation : vos étudiants possèdent une culture générale qui répond à vos attentes.

Une seule réponse possible.

- Totalemment en désaccord
- Partiellement en désaccord
- Partiellement en accord
- Totalemment en accord

13. Quels moyens (méthodes ou activités pédagogiques) utilisez-vous pour accroître la culture générale de vos étudiants? Donnez toutes les réponses qui vous viennent en tête.

Passer à la question 22

Questions pour les étudiants

14. Dans quel programme collégial êtes-vous inscrit?

15. Combien de session d'études collégiales avez-vous complétées?

Une seule réponse possible.

- Aucune
- Une session
- Deux sessions
- Trois sessions
- Quatre sessions
- Cinq sessions ou plus

16. Quel établissement secondaire avez-vous fréquenté?

17. Quel était votre moyenne générale en cinquième secondaire?

Une seule réponse possible.

- Entre 60 et 69
- Entre 70 et 79
- Entre 80 et 89
- 90 et plus
- Je préfère ne pas répondre

18. À votre connaissance, quel est le dernier diplôme obtenu par votre mère (ou l'un de vos tuteurs légaux lors de l'enfance)?

Une seule réponse possible.

- Aucun diplôme
- Diplôme d'études secondaires (DES)
- Diplôme professionnel
- Diplôme d'études collégiales
- Diplôme universitaire de premier cycle (baccalauréat ou autre)
- Diplôme universitaire de deuxième cycle (maîtrise ou autre)
- Diplôme universitaire de troisième cycle (doctorat ou autre)
- Ne sait pas ou ne s'applique pas

19. À votre connaissance, quel est le dernier diplôme obtenu par votre père (ou l'un de vos tuteurs légaux lors de l'enfance)?

Une seule réponse possible.

- Aucun diplôme
 - Diplôme d'études secondaires (DES)
 - Diplôme professionnel
 - Diplôme d'études collégiales
 - Diplôme universitaire de premier cycle (baccalauréat ou autre)
 - Diplôme universitaire de deuxième cycle (maîtrise ou autre)
 - Diplôme universitaire de troisième cycle (doctorat ou autre)
 - Ne sait pas ou ne s'applique pas
-

20. Quels moyens (méthodes ou activités pédagogiques) vos professeurs utilisent-ils pour accroître votre culture générale? Donnez toutes les réponses qui vous viennent en tête.

21. En considérant votre culture générale, avez-vous l'impression de répondre aux attentes de vos professeurs du collégial?

Une seule réponse possible.

- Pas du tout
- Partiellement
- Suffisamment
- Totalement

Passer à la question 2?

Questions sur
la culture
générale

Si vous êtes sur un appareil mobile, mettez votre appareil à l'horizontal pour compléter plus facilement certaines questions.

22. Vous informez-vous aux sources suivantes?

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout	Peu	Souvent	Toujours
Journaux papiers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pages web d'un média traditionnel (Le Devoir, La Presse, Journal de Montréal, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Influenceurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Télévision traditionnelle (Radio-Canada, TVA, Noovo ou autre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentaires sur des plateformes web internationale (Netflix, Amazon Prime ou autre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentaires sur une plateforme web canadienne (CBC, Tou.tv, ONF, Curio ou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Selon vous, quelle est votre connaissance des sujets suivants?

Une seule réponse possible par ligne.

	Aucune connaissance	Faible connaissance	Connaissance moyenne	Forte connaissance	Très gran connaissa
La politique du Québec et du Canada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La politique internationale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'histoire du Québec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'histoire du monde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La géographie du Québec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La géographie du monde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les sciences (physique, chimie, biologie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les classiques de la littérature québécoise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les classiques de la littérature française	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La philosophie et les grands courants de pensées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La maîtrise du français écrit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La maîtrise du français oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La maîtrise de l'anglais écrit	<input type="radio"/>				
La maîtrise de l'anglais oral	<input type="radio"/>				
La maîtrise d'une autre langue que le français et l'anglais	<input type="radio"/>				
Les dossiers traités dans l'actualité (bulletins de nouvelles, journaux)	<input type="radio"/>				
La musique populaire (les tendances de l'heure)	<input type="radio"/>				
Les grands classiques de la musique	<input type="radio"/>				
Le cinéma et les séries télévisées populaires (les tendances de l'heure)	<input type="radio"/>				
Les grands classiques du cinéma et de la télévision	<input type="radio"/>				
Les arts de la scène (théâtre, danse, etc.)	<input type="radio"/>				
L'art (peinture, sculpture, performances artistiques, photographie,	<input type="radio"/>				

dessin, etc.)

**L'entrepreneuriat
(gestion,
comptabilité,
finances)**

**Les
connaissances
sportives
(règlements,
enjeux,
actualité)**

30. Selon vous, à quel point les éléments suivants sont-ils importants pour posséder une bonne culture générale dans le Québec des années 2020?

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important
Arts et littérature	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Philosophie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sciences humaines (histoire, politique, géographie, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sciences (chimie, physique, biologie, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sports	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actualités	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Langues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrepreneuriat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Selon vous, les éléments qui suivent sont-ils responsables de l'acquisition de votre culture générale ?

Une seule réponse possible par ligne.

	Aucunement	Un peu	Moyennement	Beaucoup
La lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les médias traditionnels (télévision, journaux)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les médias sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les parents ou tuteurs légaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignants du primaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignants du secondaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignants du collégial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Selon vous, pourquoi est-il important de posséder une bonne culture générale dans le Québec des années 2020 ?

Passer à la question 33

Remerciements

Si vous souhaitez participer au tirage de cartes-cadeaux de la coopérative de votre collègue, veuillez laisser votre nom et votre adresse courriel.

33. Votre nom

34. Votre adresse courriel

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

ANNEXE 2 : PROTOCOLES D'ENTRETIEN

Entretiens semi-dirigés avec les professeurs

Avant l'entretien, s'assurer de posséder les données sociodémographiques du répondant.

- Parlez-nous de culture générale. De quoi s'agit-il? Quelle importance lui accordez-vous?
 - Sources de la culture générale : où allez-vous la chercher votre culture générale ? (radio, humour, média traditionnels, et autres abordés dans le questionnaire.)
- Comment jugez-vous l'état de votre propre culture générale?
- Quels sont vos attentes envers vos étudiants quant à leur niveau de culture générale ?
 - Arrivent-ils à combler les attentes que vous avez en début de parcours ?
 - Une fois leur parcours collégial terminé, combent-ils vos attentes ?
- Parlez-nous de la responsabilité de transmettre la culture générale. À qui incombe-t-elle?
- Parlez-nous de votre rôle de professeur (vous et vos collègues) dans la transmission de la culture générale.
- Parlez-nous du lien entre votre discipline enseignée et la culture générale.
- Parlez-nous du rôle des autres acteurs (parents, enseignants du primaire et du secondaire, médias et autres).
- Parlez-nous des moyens que vous utilisez auprès des étudiants (en classe ou à l'extérieur) pour accroître la culture générale.
 - Méthodes pédagogiques
 - Activités en classe ou activités parascolaires
 - Types de relations avec les étudiants : les moyens pédagogiques utilisés, comment influencent-ils votre relation avec vos étudiants ?
- Parlez-nous des moyens que vous souhaiteriez utiliser pour accroître la culture générale de vos étudiants.
- Parlez-nous de ce qui devrait être fait au collégial pour accroître la culture générale des étudiants.
 - Vous pouvez aussi aborder ce qui devrait être fait par les autres ordres d'enseignement.

À noter que les bouées et les sous-questions ne sont utilisées qu'en cas de relance nécessaire. Pour compléter une réponse ou pour l'enrichir.

Entretiens semi-dirigés avec les étudiants

Avant l'entretien, s'assurer de posséder les données sociodémographiques du répondant.

- Parlez-nous de culture générale. De quoi s'agit-il? Quelle importance lui accordez-vous?
 - Sources de la culture générale : où allez-vous la chercher votre culture générale ? (radio, humour, média traditionnels, et autres abordés dans le questionnaire.)
- Comment jugez-vous l'état de votre propre culture générale?
- Parlez-nous de la responsabilité de transmettre la culture générale. À qui incombe-t-elle?
- Parlez-nous du rôle de vos professeurs dans la transmission de la culture générale.
 - Avez-vous l'impression de combler leurs attentes en matière de culture générale ?
- Parlez-nous des disciplines responsables de cette transmission de culture générale.
- Parlez-nous du rôle des autres acteurs (parents, enseignants du primaire et du secondaire, médias et autres).
- Parlez-nous des moyens utilisés par vos professeurs et autres acteurs du collégial (en classe ou à l'extérieur) pour accroître la culture générale.
 - Méthodes pédagogiques
 - Activités en classe ou activités parascolaires
 - Types de relations avec les étudiants
- Parlez-nous de ce qui devrait être fait au collégial pour accroître la culture générale des étudiants.
 - Vous pouvez aussi aborder ce qui devrait être fait par les autres ordres d'enseignement.

À noter que les bouées et les sous-questions ne sont utilisées qu'en cas de relance nécessaire. Pour compléter une réponse ou pour l'enrichir.

ANNEXE 3 : LETTRE D'INFORMATION ET DE SOLLICITATION



Trois-Rivières, le 19 août 2021,

Madame Sylvie Lemay,
Directrice des études du Collège Laflèche,

Objet : Demande d'autorisation pour une collecte de données auprès de vos étudiants en lien avec le projet de recherche *La culture générale au collégial : anatomie d'un fossé entre étudiants et professeurs* (Projet subventionné par le PREP du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.)

Dans les prochains mois, nous, deux professeurs-chercheurs du Collège Laflèche, réaliserons une étude sur le fossé existant entre les attentes des étudiants et celles des professeurs en ce qui a trait à la culture générale. Notre intention est de rencontrer des étudiants et des professeurs, issus tant du domaine technique que préuniversitaire, de trois établissements collégiaux de la Mauricie. Des entretiens semi-dirigés et une enquête par questionnaire seront utilisés afin de mieux comprendre l'état du fossé qui sépare le professeur de son étudiant. Considérant que les attentes du professeur en ce qui a trait à la culture générale de ses étudiants sont déterminantes dans les approches et stratégies pédagogiques choisies ainsi que dans la perception qu'il a des apprenants face à lui, il nous apparaît impératif de recueillir le point de vue propre à chacun des acteurs, puisqu'une inadéquation entre ces attentes et la réalité peut générer des frustrations, tant du côté de l'étudiant que de celui du professeur. Il s'agira de nommer la distance qui sépare le professeur de son étudiant, de la baliser afin d'agir sur ce qui peut nuire à la transmission de la culture générale au collégial.

Après avoir balisé le fossé, il sera tout aussi important de recenser, voire cataloguer, les moyens pédagogiques et relationnels déjà en place utilisés pour enjamber le fossé et permettre une relation pédagogique efficace et enrichissante, tant pour l'étudiant que pour le professeur. Ainsi, en les cataloguant, nous arriverons à identifier de nouveaux moyens à mettre en place et les besoins pratiques pour que la relation pédagogique puisse permettre, au bout du compte, à l'étudiant d'enrichir sa culture générale.

Plus spécifiquement, notre recherche sera orientée par ces deux objectifs :

- **Évaluer la profondeur du fossé entre les attentes des étudiants du collégial et celles de leurs professeurs en ce qui a trait à l'acquisition et à la transmission de la culture générale.**
- **Explorer les moyens pour limiter l'effet du fossé culturel sur l'étudiant et sur la relation pédagogique entre lui et son professeur.**



La tâche des participants demeure très simple et ne comporte aucun risque. Deux méthodes sont exploitées : le sondage électronique et l'entretien semi-dirigé.

- Un sondage électronique permettra de recueillir des données sociodémographiques et des perceptions sur la place de la culture générale dans la vie d'une centaine de répondants. Il prendra tout au plus 15 minutes à compléter.
- Un entretien semi-dirigé d'une durée d'environ 45 minutes aura lieu à l'extérieur des heures de cours dans un local de votre établissement d'enseignement, et ce, afin de réduire les inconvénients potentiels et de favoriser la participation des étudiants et des professeurs. L'objectif est de recruter une dizaine de participants, à la fois professeurs et étudiants.

Dans les prochains jours, nous ferons parvenir une demande à votre comité d'éthique à la recherche. **Mais entre-temps, nous espérons obtenir une lettre d'accord de votre part. L'objectif est d'entamer les procédures de recrutement dès le mois d'octobre.**

Nous vous remercions de prendre le temps de considérer cette demande. Pour toutes questions, n'hésitez pas à contacter le chercheur principal, Félix-Antoine Désilets-Rousseau au 819-375-1049, poste 362.

Veuillez agréer l'expression de nos salutations les plus distinguées.

Félix-Antoine Désilets-Rousseau, professeur de littérature au Collège Laflèche

Daniel Landry, professeur de sociologie au Collège Laflèche

ANNEXE 4 : LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



LAFLECHE

LETTRÉ D'INFORMATION

La culture générale au collégial : anatomie d'un fossé entre étudiants et professeurs

Par la présente, nous sollicitons votre participation à une recherche qui vise à mieux comprendre le rapport que vous entretenez à la culture générale.

Objectifs

Cette étude vise plus spécifiquement à répondre aux objectifs suivants :

- Objectif général 1 : Évaluer la profondeur du fossé entre les attentes des étudiants du collégial et celles de leurs professeurs en ce qui a trait à l'acquisition et à la transmission de la culture générale.
 - o Objectif particulier 1.1 : Définir les attentes des professeurs à l'égard de leurs étudiants en matière de culture générale.
 - o Objectif particulier 1.2 : Définir et mesurer le fossé existant entre les étudiants du collégial et leurs professeurs en matière de culture générale.
- Objectif général 2 : Explorer les moyens pour limiter l'effet du fossé culturel sur l'étudiant et sur la relation pédagogique entre lui et son professeur.
 - o Objectif spécifique 2.1 : Recenser les moyens pédagogiques et relationnels déjà en place.
 - o Objectif spécifique 2.2 : Identifier les moyens pédagogiques et relationnels à mettre en place.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Tâches

Votre participation consiste à :

Prendre part à un entretien semi-dirigé d'une durée approximative de 45 minutes, lequel aura lieu en dehors des heures cours, dans les locaux de votre établissement d'enseignement. Cet entretien sera enregistré.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient. Les animateurs s'assureront durant le déroulement des entretiens que les échanges se réalisent dans le respect. Par contre, si des questions pouvaient vous heurter durant les entretiens, vous pouvez en informer en tout temps les animateurs.

Bénéfices

Numéro du certificat : à compléter
 Certificat émis à compléter



LAFLECHE

Le fait de participer à ce projet de recherche vous offre une occasion de réfléchir et de vous prononcer à propos des enjeux liés à la culture générale. Votre participation permettra notamment de faire progresser les connaissances relatives à ces questions. Ultimement, cela pourrait permettre de favoriser la mise en place de pratiques plus adaptées dans les classes et les collèges.

Compensation ou incitatif

Des cartes-cadeaux de la coopérative de votre collège seront tirés suite à la collecte de données.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les entretiens seront enregistrés à l'aide d'appareils numériques et les enregistrements seront transférés sur l'ordinateur du chercheur principal de l'étude. Lors de l'analyse, votre confidentialité sera assurée en vous attribuant un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés sous forme de communications professionnelles et scientifiques, ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées sous clé au local du chercheur principal, soit le local 232 du Collège Lafleche. Les seules personnes qui y auront accès seront les chercheurs de l'équipe de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites et supprimées des ordinateurs deux ans après la fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier scolaire/emploi.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsables de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Félix-Antoine Désilets-Rousseau au 819-375-1049 poste 362

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Lafleche et un certificat portant le numéro à compléter a été émis le à compléter. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec à compléter, président du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Lafleche.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Numéro du certificat : à compléter

Certificat émis à compléter



LAFLECHE

Engagement des chercheurs

Nous, Félix-Antoine Désilets-Rousseau et Daniel Landry, nous engageons à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Félix-Antoine Désilets-Rousseau, professeur de littérature au Collège Laflèche

Daniel Landry, professeur de sociologie au Collège Laflèche

Consentement du participant

Je, _____,
 confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *La culture générale au collégial : anatomie d'un fossé entre étudiants et professeurs*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Signature : _____

Date : _____

Numéro du certificat : à compléter
 Certificat émis à compléter