

Perceptions de futurs enseignants en région quant au rôle de passeur culturel : résultats d'une étude exploratoire

Fednel Alexandre, Université de Sherbrooke

Lucie Russbach, Université de Sherbrooke

Isabelle Vachon, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

Maia Morel, Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

Cet article explore le lien entre les perceptions des futurs enseignants quant au rôle de passeur culturel et le contexte régional. À partir d'une enquête menée auprès de 27 étudiants en formation initiale à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, il met en lumière leurs perceptions de la culture, du rôle de passeur culturel et de leur préparation à jouer ce rôle. Les résultats révèlent une vision multidimensionnelle de la culture, mais aussi des lacunes dans la formation initiale pour préparer les étudiants au rôle de passeur culturel. L'article propose des pistes de réflexion pour renforcer l'articulation entre la théorie et la pratique, et nourrir la réflexion sur la formation des futurs enseignants quant à leur rôle de passeur culturel.

Mots-clés : passeur culturel, compétence culturelle, formation initiale, perceptions, approche culturelle de l'enseignement

ABSTRACT

This article explores the connection between future students' perceptions of the role of cultural mediators in a regional context. Drawing on a survey of 27 students in initial teacher training at the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, it highlights their perceptions of culture, the role of cultural mediator, and their preparation for assuming this role. The results reveal a multidimensional understanding of culture but also identify gaps in initial training regarding preparing students to become cultural mediators. The article offers avenues for reflection to strengthen the link between theory and practice, and to enrich discussions about the training of future teachers for the role of cultural mediator.

Keywords: cultural mediator, cultural skill, initial training, perceptions, cultural approach to teaching

INTRODUCTION

Au Québec, depuis le début des années 2000, les enseignants ont la responsabilité d'intégrer la dimension culturelle à leur enseignement (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001 ; Vallière et Raymond, 2003). Plus spécifiquement, la dernière mouture du référentiel des compétences professionnelles leur demande d'agir en professionnels cultivés, à la fois interprètes, médiateurs et critiques d'éléments de culture (MEQ, 2020). Pour ce faire, ils doivent non seulement maîtriser les contenus du programme, mais aussi nourrir la réflexivité et l'esprit critique de leurs élèves, mettre en dialogue la culture des élèves et celle de l'école, et porter un regard critique sur leurs propres pratiques culturelles. On les incite donc davantage à adopter le rôle de passeur culturel plutôt qu'à transmettre leur culture. Si certaines recherches ont examiné le développement de ce rôle chez les futurs enseignants, peu d'entre elles ont pris en compte les particularités du contexte sociogéographique dans lequel s'inscrit cette formation. Or, ce contexte peut influencer les représentations et les pratiques culturelles des enseignants en devenir. C'est à partir de cette perspective que s'articule notre réflexion, qui vise à explorer les perceptions du rôle de passeur culturel chez des étudiants en formation initiale à l'enseignement dans une université située en région.

PROBLÉMATIQUE

La formation initiale à l'enseignement s'appuie sur un référentiel de 13 compétences professionnelles, dont la compétence culturelle. Cette compétence, « qui sert de fondement à toutes les autres » (Lépine et al., 2022, p. 32), souligne l'importance de former des enseignants capables d'exercer leur pensée critique dans un monde en pleine transformation (Scott, 2015). Elle suppose l'adoption de l'approche culturelle de l'enseignement et du rôle de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), soit celui d'un médiateur entre la culture et ses élèves (Dumont, 1968 ; Falardeau et Simard, 2007a, 2007b ; Kerlan, 2013). Plusieurs recherches ont mis en lumière les défis liés à l'appropriation de cette compétence. Nadeau (2020) a constaté que l'approche culturelle de l'enseignement

demeurait peu connue ou mal comprise par des enseignants titulaires. Simard et al. (2007) ont relevé que le rapport à la culture de type intégratif-évolutif, pourtant le plus propice à l'exercice du rôle de passeur culturel, était peu présent chez les participants à leur étude. Or, ces recherches laissent généralement en suspens la question du développement de la compétence culturelle dans des milieux où les conditions d'accès à la culture diffèrent considérablement.

Le contexte sociogéographique de la formation initiale constitue un facteur qui mériterait pourtant une attention particulière. En effet, les universités situées en région sont confrontées à des réalités spécifiques, notamment un accès limité aux infrastructures culturelles majeures (théâtres, opéras, musées, etc.). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les régions disposent d'une offre culturelle plus modeste (Poliquin, 2021), les infrastructures les plus importantes étant concentrées à Montréal et dans la Capitale-Nationale, qui ont bénéficié de 74 % des dépenses culturelles du gouvernement du Québec en 2021-2022 (Institut de la statistique du Québec, 2024). Si la compétence culturelle suppose une ouverture à la diversité des formes artistiques et culturelles, elle est souvent pensée à partir de référents institutionnalisés (musées, théâtre, littérature, etc.) qui dominent les politiques culturelles et les curriculums. Or, en contexte régional, ces ressources sont parfois moins accessibles, ce qui invite à reconsidérer la place des formes culturelles locales (patrimoine immatériel, traditions communautaires, pratiques artistiques émergentes) dans la formation des futurs enseignants.

Étudier la compétence culturelle en contexte régional ne revient pas seulement à observer un déficit d'accès, mais aussi à interroger les cadres normatifs qui définissent la culture en formation initiale à l'enseignement. Cette réflexion ne va toutefois pas de soi : elle soulève des tensions entre la reconnaissance institutionnelle et la légitimité culturelle, entre la culture savante et la culture vécue. Il devient alors crucial d'interroger comment les futurs enseignants perçoivent les référents culturels locaux, et dans quelle mesure ils les intègrent à leur propre rapport à la culture et à leur représentation du rôle de passeur culturel.

Autrement dit, la concentration des ressources à Montréal et dans la Capitale-Nationale n'impose pas seulement une contrainte logistique : elle soulève des enjeux relatifs aux conditions de développement de la compétence culturelle dans un contexte où les formes culturelles institutionnalisées sont moins accessibles. Ce manque peut certes restreindre l'exposition des futurs enseignants aux pratiques artistiques reconnues, mais il invite aussi à reconsidérer les modalités de formation à la compétence culturelle en valorisant les référents culturels locaux et les formes alternatives de culture (patrimoine régional, traditions locales, expressions communautaires, etc.). Former des enseignants capables de naviguer entre ces différentes sphères culturelles devient dès lors un enjeu central, particulièrement en région. Dans cette perspective, il importe de s'interroger sur la manière dont les futurs enseignants, formés dans un contexte régional marqué par une offre culturelle moins riche sur le plan institutionnel, construisent leur représentation du rôle de passeur culturel et envisagent leur capacité à l'incarner dans leur pratique professionnelle. Ainsi, cet article tente de répondre à la question suivante : comment les spécificités du contexte régional de formation à l'enseignement influencent-elles la manière dont les futurs enseignants se représentent leur rôle de passeur culturel, et que révèlent ces perceptions de leur rapport à la culture ?

CADRE CONCEPTUEL

Cette section est consacrée à une présentation des notions de culture, d'approche culturelle, de passeur culturel et de rapport à la culture. Dans cette recherche, la compétence culturelle est envisagée comme une disposition à établir des liens signifiants entre les savoirs scolaires et les expériences culturelles variées des élèves (Dumont, 1968).

L'approche culturelle de l'enseignement

Définir l'approche culturelle implique de circonscrire avant tout la notion de culture. Forquin (2004) rappelle l'âpreté et la confusion des débats portant sur la fonction de transmission culturelle de l'école depuis le

début des années 60. Ces débats ont mis à mal, entre autres, la question de la culture dominante et de la culture légitime, ainsi que l'illustrent des notions telles que « la crise dans la culture » (Arendt, 1972) ou encore « la critique sociale de la culture » et « la culture au pluriel » (Bourdieu, 1979). Ainsi, dans les recherches en sciences humaines, le terme « culture » a été (re)défini pour subsumer une pluralité de pratiques, de normes et d'artéfacts (Maulini, 2021). Malgré les difficultés à le définir en éducation (Forquin, 1989), de nombreux didacticiens adoptent le point de vue du sociologue Fernand Dumont (1968), qui conçoit la culture à la fois comme objet et comme rapport (Alexandre et al., 2023 ; Falardeau et Simard, 2007a, 2007b ; Falardeau et Simard, 2015 ; Lépine et al., 2022 ; Simard et al., 2007). En tant qu'objet, la culture désigne un héritage collectif matérialisé par des savoirs, des pratiques et des objets culturels. La culture comme rapport renvoie à un « ensemble organisé de relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des pratiques et des objets culturels » (Simard et al., 2007, p. 289).

Ce projet s'inscrit dans le cadre théorique de l'approche culturelle de l'enseignement, qui considère l'enseignant comme un médiateur entre les savoirs et les élèves (Kerlan, 2013 ; Zakhartchouk, 1999). Cette approche repose sur l'idée que l'école est un lieu de transmission, de médiation et de transformation des savoirs. Elle implique une conception dynamique de la culture, envisagée comme un processus dialogique et évolutif (Simard et al., 2007), et le développement d'une compétence culturelle définie comme la capacité à « agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de culture » (MEQ, 2020, p. 48). En mobilisant ce cadre théorique, cet article cherche à mieux comprendre, d'une part, le lien entre le contexte de la formation initiale et la manière dont les futurs enseignants se représentent leur rôle de passeur culturel, et, d'autre part, ce que révèlent leurs perceptions de leur rapport à la culture.

L'enseignant passeur culturel

Proposée par Zakhartchouk (1999), la notion de passeur culturel renvoie à l'idée de partage d'un « ensemble d'œuvres humaines qui nous aident

à vivre, à penser, à aimer, à trouver des réponses comme à trouver du plaisir » (p. 121). Dans cette perspective, le passeur culturel agit comme un modèle et guide l'élève, l'accompagnant dans la construction de son rapport à soi-même, aux autres et au monde (Masny, 2009). Pour assumer pleinement ce rôle, on invite les futurs enseignants à s'inscrire dans la perspective de l'approche culturelle de l'enseignement (Falardeau et Simard, 2007b ; Simard et al., 2007). Cela implique non seulement la maîtrise des savoirs à enseigner, mais aussi le développement de l'aptitude à nourrir la réflexivité et l'esprit critique des élèves. Le passeur culturel doit également porter un regard critique sur ses propres repères culturels, afin de contextualiser les apprentissages et de favoriser la construction de savoirs à partir d'expériences significatives (Nadeau, 2020). En articulant tout à la fois les dimensions pédagogique et personnelle, l'enseignant joue un rôle de médiateur entre la culture première de l'élève et la culture transmise par l'école. Pour ce faire, il entretient et enrichit son propre rapport à la culture. Il est appelé à développer chez les élèves une relation vivante et critique à la culture, en les amenant à interagir avec des œuvres, des pratiques et des discours porteurs de sens. Adopter une posture de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), c'est donc assumer un rôle actif de médiation, en tenant compte des référents culturels, du contexte et de la capacité des élèves à interpréter le monde. Cette posture repose sur trois dimensions essentielles : a) nourrir la réflexivité et l'esprit critique des élèves ; b) les amener à construire des savoirs grâce à des expériences significatives ; et c) contextualiser les apprentissages en fonction de repères culturels pertinents. En somme, l'enseignant agit en passeur culturel en créant un dialogue entre la culture première de l'élève et celle transmise par l'école, ce qui suppose un travail constant sur son propre rapport à la culture.

Le rapport à la culture, à la base du rôle de passeur culturel

Le concept de rapport à la culture, tel que défini par Simard et al. (2007), renvoie à la manière dont les individus s'approprient les objets culturels, les interprètent et leur

attribuent du sens en fonction de leur trajectoire personnelle et sociale. Autrement dit, il désigne la manière dont on se situe face à la culture, ce qui sous-entend qu'on a tous un rapport à la culture. Dans le contexte de la formation à l'enseignement, ce rapport constitue un levier essentiel pour comprendre les perceptions que les futurs enseignants développent à l'égard de leur rôle de passeur culturel. En effet, la capacité à transmettre la culture ne repose pas uniquement sur des savoirs disciplinaires, mais sur une posture réflexive et engagée vis-à-vis de la culture elle-même. Ainsi, plus le rapport à la culture est dynamique, plus il favorise une conception du rôle de passeur comme médiateur actif entre les savoirs scolaires et les expériences culturelles des élèves. Dans cette perspective, la manière dont les enseignants définissent, valorisent et mobilisent la culture reflète un rapport subjectif à la culture, influencé par leur parcours, leur environnement et leur formation. C'est en cultivant leur propre rapport à la culture qu'ils peuvent éveiller celui de leurs élèves. Ce rapport peut être désimpliqué, instrumentaliste, scolaire ou intégratif-évolutif, ce dernier étant le plus favorable à l'exercice du rôle de passeur culturel. Il se manifeste sur les plans individuel et pédagogique, comme l'illustre le tableau suivant.

Le rapport à la culture de type intégratif-évolutif correspond à celui qui favorise le développement de la compétence culturelle du futur enseignant et l'affinement de sa pensée critique pour qu'il joue pleinement son rôle de passeur culturel. Selon Lépine et al. (2022), il peut se construire dans l'interaction avec des objets culturels et des expériences significatives. En effet, en quelques mois, plus de la moitié des participants au projet-pilote *Passeurs culturels* ont vu leur rapport à la culture se transformer, ce qui les a rendus plus critiques et plus conscients de leur responsabilité culturelle dans la classe. Rappelons que ce projet consiste à faire vivre aux futurs enseignants des expériences culturelles significatives en les exposant à des objets culturels variés et à leur offrir des ateliers de médiation culturelle.

Tableau 1
Types de rapport à la culture

Rapport à la culture	Plan individuel	Plan pédagogique
Désimpliqué	Le rapport à la culture est peu construit et la culture ne s'incarne pas dans une pratique sociale élaborée.	L'enseignant considère la culture comme un objet de savoir élitiste, loin d'être motivant pour les élèves.
Scolaire	Le sujet considère la culture comme une juxtaposition de connaissances non intégrées dans des pratiques incarnées. Il ne vit donc pas une expérience culturelle transformatrice de son rapport au monde et à lui-même.	L'enseignant se considère comme le dépositaire de la culture qu'il doit transmettre à ses élèves, ces derniers étant peu actifs.
Instrumentaliste	Le sujet utilise la culture pour son efficacité. Les savoirs culturels doivent donc lui servir à résoudre des problèmes concrets.	L'enseignant recourt à la culture à des fins utilitaires. Par exemple, elle peut servir à susciter la motivation des élèves.
Intégratif-évolutif	Le sujet cherche à comprendre les objets et les savoirs culturels en s'inscrivant dans un processus dialogique, ouvert et dynamique. La culture est structurante pour le sujet, qui construit sa représentation du monde à travers le questionnement.	L'enseignant suscite le questionnement chez ses élèves afin de les amener à adopter une attitude critique et réflexive par rapport à leurs apprentissages. Il accompagne ses élèves dans le passage de leur culture première à la culture seconde.

Note. Adapté de Simard et al. (2007).

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche descriptive/interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018) de type enquête (Ash et al., 2020) est à visée exploratoire. Les données ont été collectées auprès d'un échantillon d'étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

La présentation

sociodémographique de l'échantillon

Un groupe de 27 étudiants en formation initiale à l'enseignement a participé à l'étude. De ce nombre, 13 étaient inscrits en 2^e année, 7 en 3^e année et les 7 autres en 4^e année. Plus de la moitié des participants ($n = 14$) poursuivaient

un baccalauréat en enseignement secondaire, tandis que neuf étaient inscrits au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Deux participants n'ont pas répondu à la question relative au programme d'études et deux autres étaient inscrits au baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde. Le groupe était composé de 18 femmes et de 7 hommes, et 2 participants n'ont pas fourni de réponse à la question sur le genre.

La culture dans la vie des participants

La majorité des participants, soit 17 sur 27, ont déclaré la culture « très importante », tandis que 10 la considèrent comme « importante ». En ce

qui concerne leur implication, 14 participants ont déclaré ne pas être engagés dans la vie culturelle de leur communauté, alors que 12 ont affirmé y participer activement. Un participant n'a pas répondu à cette question. Tous les participants ont indiqué avoir déjà entendu parler du rôle de passeur culturel dans le cadre d'un cours de leur programme d'études. De plus, nous avons essayé d'avoir un aperçu des pratiques culturelles des participants et de la diversité des formes culturelles fréquentées (arts vivants, patrimoine, littérature, etc.). Les réponses obtenues révèlent que la grande majorité des participants (23 sur 27) ont pris part à diverses activités culturelles l'année précédant la collecte de données. Toutefois, la fréquence de leur participation à ces activités n'a pas été précisée.

La collecte de données

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire électronique autoadministré, inspiré de celui utilisé par Lépine et al. (2022) dans le cadre du projet *Passeurs culturels*. Ce questionnaire comprenait 19 questions réparties en 5 grandes sections :

1. Parcours scolaire (2 questions) ;
2. Perceptions de la culture et de sa relation à l'éducation (3 questions) ;
3. Connaissances et perceptions du rôle de passeur culturel (8 questions) ;
4. Expériences culturelles (4 questions) ;
5. Données sociodémographiques (2 questions).

Parmi ces 19 questions, 11 étaient à réponse ouverte et 8 à réponse fermée.

La sélection des données analysées

Pour les besoins de cet article, nous avons retenu les réponses à trois questions ouvertes issues des sections « Perceptions de la culture et de sa relation à l'éducation » et « Connaissances et perceptions du rôle de passeur culturel » :

1. Décrivez-nous en quelques phrases votre perception de la culture.
2. Comment percevez-vous le rôle de passeur culturel ?

3. Comment percevez-vous le développement de cette compétence dans le cadre de la formation à l'enseignement que vous suivez et quelles seraient vos suggestions ?

Ces questions permettent d'explorer directement les objectifs de la recherche. Les réponses des participants varient d'une phrase à des mini-paragrophes complets.

Le traitement des données

Un questionnaire électronique ayant servi à recueillir les réponses aux trois questions ouvertes sélectionnées, aucune retranscription des données n'a été nécessaire. Celles-ci ont été transférées dans un fichier Excel par simple copier-coller, ce qui a facilité leur organisation. Pour procéder à l'analyse, nous avons appliqué un codage par couleurs, permettant de structurer les réponses selon une approche qualitative par analyse de contenu (Bardin, 2013). Cette méthode permet de dégager des thèmes récurrents, de catégoriser les représentations et d'interpréter les discours en lien avec le cadre théorique. L'analyse a été guidée par les concepts clés du cadre théorique afin d'articuler les représentations individuelles à des enjeux de formation initiale à l'enseignement.

RÉSULTATS

Cette section expose les principaux résultats issus de l'analyse des réponses des participants aux trois questions présentées ci-dessus. Ils sont organisés en trois sous-sections, correspondant à la représentation de la culture, au rôle de passeur culturel et au développement de la compétence de passeur culturel dans la formation initiale. Cette structuration permet de répondre aux objectifs de l'étude tout en mettant en lumière les perceptions des futurs enseignants en contexte régional.

Les perceptions de la culture

L'analyse des réponses à la question « Décrivez-nous en quelques phrases votre perception de la culture » révèle diverses dimensions. Plusieurs participants associent la culture à la construction de soi. À titre illustratif, prenons

ces deux énoncés : « Elle nous définit et nous différencie des autres » (E1457); « Elle fait partie de notre identité personnelle » (E342). Ces passages associent la culture à un cadre structurant de l'individualité. E2024 approfondit cet aspect en désignant la culture comme un levier de développement personnel : « La culture permet de forger son identité. Avec la culture, on développe nos goûts et nos préférences ». Ces réponses, bien que formulées de manière générale, traduisent une tentative d'appropriation subjective de la culture. En parallèle, certaines réponses mettent en avant la dimension collective de la culture : « La culture représente l'identité d'un peuple » (E1108); « La culture est un moyen de s'identifier à un groupe, à nos amis, notre famille » (E237). Ces propos illustrent une vision de la culture comme ciment social. Le participant E2827 renforce cette idée : « La culture est quelque chose de commun qui relie les membres d'une société, d'une classe ou d'un groupe. C'est en quelque sorte un sentiment d'appartenance qui unit les gens » (E2827). La culture y apparaît comme un lien affectif et symbolique entre les individus. Ces énoncés reflètent une sensibilité à la fonction sociale de la culture. Cette façon de parler de la culture peut justifier le fait que certains participants la considèrent comme un ensemble de repères partagés. Dans cette perspective, la culture est assimilée à un ensemble de repères tangibles et symboliques. Le participant E2864 en propose une définition englobante : « La culture, c'est la langue, les arts, la musique, les habits et les valeurs qu'un individu partage avec une communauté » (E2864). E2864 ouvre la définition de la culture sur des domaines d'activités qui incluent non seulement des formes d'expression, comme la musique, mais aussi des valeurs, ce qui trouve écho chez d'autres participants : « La culture touche tous les domaines : artistique, politique, scientifique, spirituel, etc. » (E342); « Elle englobe plusieurs domaines comme les arts, la langue, les mœurs, la religion, le sport, etc. » (E1108); « Pour moi, la culture, c'est plus que les arts et la musique. La culture, c'est aussi s'intéresser à ce qui nous entoure, que ce soit l'histoire, la géographie, la politique, etc. » (E1393).

Ces définitions, bien que générales, expriment une volonté de cerner la culture dans sa complexité, en lien avec les savoirs

et les pratiques partagés. Pour terminer, une quatrième dimension se manifeste chez des participants qui établissent un lien entre la culture et la mémoire. En effet, certains participants ont souligné le caractère intergénérationnel de la culture. Dans cette catégorie se trouvent les énoncés suivants : « La culture est transmise de génération en génération » (E1166); « Ce qui nous recentre sur le "d'où on vient" » (E329); la culture est décrite comme un legs intergénérationnel qui entretient la mémoire collective : « C'est la mémoire d'un peuple » (E2682). Ces énoncés révèlent une conscience de la culture comme héritage intergénérationnel. E1800 résume cette idée en écrivant : « C'est, en quelque sorte, ce qui a façonné nos ancêtres et ce qui nous façonne à notre tour ». Cette façon de se représenter la culture comme mémoire collective souligne une volonté de continuité et de préservation.

De manière générale, l'analyse met en évidence une approche conceptuelle de la culture dans les discours recueillis : les réponses sont formulées à partir de termes génériques, témoignant d'une volonté de saisir des enjeux larges plutôt que de s'ancrer dans des expériences personnelles ou des récits situés. Cette posture révèle néanmoins une tendance à envisager la culture comme une notion à définir plutôt qu'un vécu à partager, ce qui ouvre un espace de réflexion sur les manières d'encourager une appropriation plus incarnée et réflexive de la culture dans la formation initiale.

Les perceptions du rôle de passeur culturel

L'analyse des réponses à la question « Comment percevez-vous le rôle de passeur culturel ? » met en évidence une compréhension nuancée et multidimensionnelle de ce rôle, articulée autour de trois grandes dimensions : la médiation, l'éveil et la transmission sociale. Ces dimensions, bien que formulées dans un langage souvent général, traduisent des représentations personnelles de la profession enseignante et du rôle culturel de l'enseignant, parfois en lien avec des expériences vécues ou des convictions pédagogiques.

D'abord, plusieurs participants se représentent le rôle de passeur culturel comme un pont entre la culture première des élèves, celle issue du milieu familial ou communautaire, et la culture seconde, plus large, englobant des références sociales, historiques ou artistiques. Cette posture de médiation repose sur une reconnaissance explicite des acquis culturels des élèves comme point de départ de l'enseignement : « Un passeur culturel est en mesure de faire des liens entre des apprentissages et les expériences que nous pouvons vivre en dehors de l'environnement scolaire » (E2715) ; « Le passeur culturel doit partir de la culture première des élèves pour les ouvrir à la culture québécoise, puis à celle du monde » (E342) ; « Le rôle du passeur culturel est de partir de cette culture pour faire découvrir aux élèves une culture seconde » (E183). Ces trois énoncés illustrent une posture pédagogique fondée sur l'inclusion de la culture première des élèves dans le processus d'apprentissage, ce qui fait écho à l'approche culturelle de l'enseignement. Ils reflètent une conception où l'enseignant agit comme médiateur entre des univers culturels distincts, dans une logique de progression et d'ouverture.

Certains participants considèrent le rôle du passeur culturel comme celui d'un éveilleur de curiosité. Dans leurs réponses, ils présentent l'enseignant comme un professionnel capable de susciter l'intérêt des élèves pour des objets culturels variés. Ils valorisent une dimension expérientielle, centrée sur la capacité de l'enseignant à créer des occasions de découverte et de sens : « C'est d'amener les élèves à découvrir et à s'intéresser à diverses choses. Ça peut être de parler d'un livre qu'on a lu, d'une chanson qui nous trotte dans la tête » (E1393) ; « Il se doit aussi d'éveiller l'intérêt de ceux-ci à entrer en contact avec les objets culturels d'une société » (E386) ; « L'enseignant [...] doit être capable de trouver des moyens pour que l'apprentissage s'effectue chez les élèves et pour qu'il soit solide et durable » (E2273). Ces réponses témoignent de la conscience qu'ont les participants du rôle du passeur culturel, envisagé dans une perspective dynamique où la culture devient un levier de motivation, d'engagement et de sens pour les élèves.

Enfin, le passeur culturel est perçu comme un facilitateur investi d'une fonction sociale et citoyenne. En effet, pour certains participants, le passeur culturel est un transmetteur de repères culturels communs, essentiels à la formation de futurs citoyens. C'est ce que révèlent les énoncés suivants : « Le fait de donner des repères culturels à nos élèves afin qu'ils s'épanouissent personnellement et socialement » (E2864) ; « À l'école, on souhaite former de futurs citoyens, et ceux-ci doivent être cultivés » (E2024) ; « Le rôle du passeur culturel à l'école est de créer des connaissances communes à tous les membres de la classe » (E237). Cette représentation du rôle de passeur culturel repose sur l'idée que l'École doit transmettre un socle commun de références pour favoriser l'intégration sociale et la compréhension du monde. Il s'agit ici d'un rôle structurant, où le passeur culturel contribue à la construction d'une culture partagée, au-delà des différences individuelles.

Dans l'ensemble, les réponses analysées révèlent une compréhension assez fine du rôle de passeur culturel, intégrant les dimensions de médiation, d'éveil et de transmission. Ces points de vue sont exprimés tant par des participants impliqués dans la vie culturelle régionale que par ceux qui ne le sont pas, ce qui tend à montrer une diffusion du discours théorique sur le passeur culturel dans le champ éducatif. Cependant, cette appropriation reste principalement discursive : la formulation des énoncés demeure générale, sans ancrage explicite dans des pratiques pédagogiques concrètes ou des exemples vécus. Cela soulève une question importante : les participants se sentent-ils réellement outillés pour incarner ce rôle ? La capacité à transposer ces représentations dans des gestes professionnels reste à explorer, notamment en lien avec la formation initiale et continue des enseignants.

Les perceptions de la compétence au regard de la formation à l'enseignement

Les résultats de cette sous-section proviennent de l'analyse des réponses à la question suivante : « Comment percevez-vous le développement de cette compétence dans le cadre de la formation à l'enseignement »

que vous suivez et quelles seraient vos suggestions ? » De façon générale, l'analyse de ces réponses révèle des avis nuancés sur la préparation offerte par le programme d'études des participants à l'exercice du rôle de passeur culturel. Si certains reconnaissent des apports significatifs, d'autres soulignent des lacunes importantes, notamment en ce qui concerne la continuité, la concrétisation et la transversalité de cette compétence dans leur parcours.

Un premier thème récurrent concerne la présence ponctuelle du rôle de passeur culturel dans la formation. Des répondants indiquent que ce rôle est abordé en début de parcours, mais rarement approfondi par la suite. L'un d'eux affirme : « Au cours de ma première année au bac, nous étudions la compétence 1 en profondeur dans le cours d'introduction à la profession enseignante [...] puis par la suite nous assimilons les informations de nos cours sans plus » (E2616). Une autre réponse corrobore cette remarque : « Pas extrême, on l'a vu dans notre cours de profession puis on n'a jamais plus entendu parler » (E1800). Ces réponses permettent de constater que les programmes de formation introduisent de manière théorique la compétence liée au rôle de passeur culturel, mais que celle-ci ne fait pas l'objet d'un développement soutenu ou intégré dans tous les cours.

Les répondants soulignent également le caractère théorique de la formation. Plusieurs étudiants expriment leur difficulté à saisir les implications concrètes du rôle de passeur culturel. L'un d'eux écrit :

L'approche reste très théorique et lorsque j'ai dû faire un travail sur la compétence 1 à la première session, j'ai moi-même dû faire des recherches pour mieux comprendre les idées derrière. Ça reste très conceptuel et le jargon ministériel est un peu hermétique. (E1166)

Un autre ajoute :

Je crois qu'on parle de la compétence mais qu'il est très rare qu'on y voit (*sic*) des exemples concrets. Je ne me souviens pas non plus beaucoup d'avoir reçu des idées, des exemples de mise en œuvre de passage culturel pour nous aider à avoir des idées. (E732)

Ces commentaires révèlent un besoin de matérialisation de la compétence par des exemples, des mises en situation ou des travaux pratiques qui permettraient aux étudiants de mieux comprendre et d'incarner le rôle de passeur culturel.

En parallèle, certains répondants identifient les stages comme des moments clés pour le développement de leur compétence de passeur culturel. L'un d'eux souligne : « Les stages jouent également un rôle majeur, car nous avons l'occasion de partager nos conceptions avec des personnes différentes de nos camarades étudiant(e)s, qui sont d'ailleurs déjà des professionnels certifiés » (E2715). Un autre va dans le même sens : « C'est quelque chose qu'il faut voir et vivre pour le mieux le comprendre » (E1797). Ces réponses mettent en lumière l'importance de l'expérience de terrain dans la construction du rôle de passeur culturel, en permettant aux futurs enseignants de confronter leurs idées à la réalité du milieu scolaire et de développer une posture réflexive.

Un autre thème qui émerge est celui des disparités entre disciplines. Certains participants perçoivent une inégalité dans l'intégration de la dimension culturelle selon leur domaine d'études. Par exemple, un étudiant en enseignement de l'anglais langue seconde écrit : « Je crois que l'on ne voit pas nécessairement beaucoup de culture en enseignement de l'anglais langue seconde » (E2827). À l'inverse, un étudiant en univers social témoigne : « La plupart de mes professeurs d'univers social [...] sont eux-mêmes d'excellents passeurs culturels et j'aspire à devenir des enseignants (*sic*) de leur qualité » (E2864). Ces propos permettent de supposer que les futurs enseignants peuvent s'inspirer fortement des formateurs eux-mêmes, de leur posture et de leur capacité à incarner le rôle de passeur culturel dans leur enseignement. Plusieurs étudiants formulent des suggestions concrètes pour améliorer la préparation à ce rôle. L'un propose : « Ajout d'un cours qui aiderait à mieux comprendre les différents moyens d'être un passeur culturel » (E1403). Un autre suggère : « Diversification des cours complémentaires » (E2468). D'autres encore insistent sur la nécessité d'ouvrir la formation à des contenus culturels plus variés : « Il faut explorer davantage des œuvres de culture

intellectuelles, artistiques, sociales » (E2273) ; « Je pense qu'il serait intéressant d'avoir accès à plus de connaissances tirées d'autres profils. Une solution que j'apporterais à ce problème serait d'offrir une plus grande variété de cours complémentaires tirés des autres profils du baccalauréat » (E262). Ces propositions mettent en évidence une volonté d'enrichissement du curriculum, tant sur le plan des contenus que des approches pédagogiques, afin de mieux outiller les futurs enseignants à jouer le rôle de passeur culturel.

Enfin, certains passages révèlent une réflexion personnelle sur le rôle de passeur culturel, perçu comme un processus de développement continu. Un étudiant écrit : « Ma perception est d'apprendre et continuer à apprendre. De cette manière je développe cette compétence car le savoir ouvre des horizons » (E1457). Un autre affirme : « Cette compétence peut faire partie du développement personnel sous forme de formation continue » (E2273). Ces réponses montrent que certains étudiants envisagent le rôle de passeur culturel comme une posture évolutive, qui dépasse le cadre institutionnel et s'inscrit dans une démarche personnelle de formation continue.

En somme, l'analyse des réponses met en évidence une préparation inégale et parfois insuffisante au rôle de passeur culturel dans la formation initiale. Si certains cours et formateurs contribuent à sensibiliser les étudiants à ce rôle, celui-ci reste souvent abordé de manière théorique, ponctuelle et dépendante des initiatives individuelles. Les stages apparaissent comme des leviers importants, mais ne suffisent pas à combler les lacunes perçues par les étudiants dans le curriculum. Les suggestions formulées par les répondants pointent vers une nécessaire revalorisation de la dimension culturelle dans la formation, par une intégration plus explicite, plus concrète et plus transversale du rôle de passeur culturel.

Un rapport à la culture de type intégratif-évolutif en construction

Comme nous l'avons rappelé précédemment, le rapport à la culture de type intégratif-évolutif représente celui du passeur culturel. Les résultats présentés dans les sections ci-dessus

montrent que la culture est perçue comme un ensemble de repères partagés, un héritage collectif et un facteur de définition de soi. Si certains énoncés évoquent la culture comme un levier de développement personnel ou espace d'ouverture à l'autre, ces marques d'un rapport évolutif-intégratif demeurent embryonnaires. En effet, les participants parlent rarement de la culture dans une perspective dialogique ou dynamique : leurs propos reflètent davantage une volonté de définir la culture que de l'interroger ou la remettre en question. La culture est envisagée comme un patrimoine à préserver ou un socle commun à transmettre, plutôt qu'un processus de construction et de transformation continu. Bien que les répondants reconnaissent la diversité culturelle, ces résultats indiquent que leur discours reste traversé davantage par un lien d'appartenance que par l'exploration et la réflexivité propres au rapport de type évolutif-intégratif.

DISCUSSION

Les résultats de cette étude ne permettent pas de conclure à une influence marquée du contexte régional sur la manière dont les futurs enseignants se représentent leur rôle de passeur culturel. Cette absence d'effet apparent invite toutefois à interroger la manière dont la culture est pensée, transmise et vécue dans la formation initiale à l'enseignement. Le rôle de passeur culturel peut alors apparaître davantage comme une exigence ministérielle que comme une posture réellement investie. Peu d'étudiants font référence à des expériences culturelles locales ou à la valorisation de formes culturelles issues de leur milieu, ce qui laisse penser que la compétence culturelle demeure associée à des référents institutionnellement valorisés (littérature, arts visuels, etc.) plutôt qu'à une culture vécue ou communautaire. L'absence de variation liée au contexte régional ne signifie donc pas une neutralité du territoire, mais peut plutôt traduire un effacement du contexte dans la formation, où la culture est abordée de manière décontextualisée. Dans cette perspective, on peut formuler l'hypothèse que l'ancrage dans un contexte culturel situé constitue une condition importante d'incarnation du rôle de passeur culturel. En

effet, l'absence de références au territoire dans les discours recueillis s'accompagne d'une difficulté à mobiliser des expériences culturelles vécues ou des exemples concrets. On peut dès lors se demander si cette mise à distance du contexte régional ne contribue pas à maintenir le rôle de passeur culturel dans un registre surtout théorique. Cette hypothèse rejoint des travaux qui soulignent que les contextes territoriaux, bien que souvent peu pris en compte dans la formation, influencent néanmoins les représentations et les pratiques éducatives (Champollion, 2020). Elle fait également écho à des recherches en didactique qui montrent que l'absence de contextualisation tend à affaiblir l'appropriation des repères culturels par les apprenants (Degache, 2024). Dans le même sens, plusieurs études en éducation en milieu rural invitent à reconnaître la richesse des ressources culturelles locales et leur potentiel formateur plutôt que de les envisager sous l'angle du manque (Crumb et al., 2023). Enfin, les approches ancrées dans le lieu mettent en évidence le recours à des référents situés pour favoriser une appropriation plus concrète et signifiante des savoirs en formation des enseignants (Webber et al., 2021). Dans cette optique, le contexte régional ne constituerait pas seulement un facteur périphérique, mais pourrait représenter un levier encore peu exploité pour soutenir le passage d'une compréhension théorique du rôle de passeur culturel à une véritable posture professionnelle incarnée. Pour que les futurs enseignants puissent véritablement se construire en tant que passeurs culturels, il ne suffit pas de leur transmettre des connaissances sur la culture : ils doivent vivre l'expérience de la culture dans leur environnement, reconnaître la diversité des pratiques culturelles, et développer un rapport réflexif et évolutif à celles-ci. Autrement dit, le défi ne réside pas tant dans l'influence du contexte régional que dans la façon dont la formation permet ou non de le mobiliser comme ressource culturelle.

Les résultats révèlent peu d'incarnation de la notion de culture dans des discours personnels et contextualisés. Bien que les participants reconnaissent la culture comme constitutive de l'identité individuelle et collective, leurs réponses restent marquées par une formulation

souvent réduite à des définitions générales. Cette posture discursive, induite par la question elle-même, semble activer un registre déclaratif, où la culture est pensée comme un objet plutôt que comme un rapport. Cette difficulté à définir la culture ne peut être interprétée comme une lacune ; elle renvoie plutôt à une ambiguïté structurelle dans les discours éducatifs eux-mêmes. Comme le soulignent Simard et al. (2007), la culture en éducation oscille entre sa fonction d'objet à transmettre et celle de rapport à construire. Or, les réponses des participants montrent que cette dualité est peu intégrée dans leur représentation. Roger (2016) évoque une incapacité des étudiants à définir la culture, mais nos résultats identifient plutôt une absence de médiation entre les savoirs théoriques et les expériences vécues. L'absence de références à des repères culturels régionaux, même chez les participants impliqués dans la vie culturelle locale, renforce cette interprétation. Elle témoigne d'un effacement du territoire dans les discours, comme si la culture enseignée devait être détachée des réalités locales. Cette posture discursive mérite d'être interrogée : elle pourrait refléter une tension entre les injonctions à la standardisation des contenus et le besoin de contextualisation propre à l'enseignement dans des contextes spécifiques.

Les réponses concernant le rôle de passeur culturel traduisent une compréhension relativement fine du concept, articulée autour de la médiation entre les cultures, de l'éveil à la curiosité et de la transmission de repères culturels. Toutefois, cette compréhension reste théorique, souvent formulée dans un langage proche des référentiels de formation. Les points de vue produits par les participants semblent répéter les attendus ministériels, sans les relier à des pratiques concrètes ou à des expériences vécues. Ils révèlent une appropriation partielle du rôle de passeur culturel : les participants en saisissent les enjeux, mais peinent à les incarner dans des gestes professionnels. Cela soulève une question centrale : la formation initiale prépare-t-elle adéquatement les enseignants à assumer ce rôle dans des contextes situés ? Les résultats révèlent une réponse ambivalente. Le rôle est compris, mais il reste à traduire en pratiques, ce qui suppose des outils, des ressources et surtout des

occasions de vivre la médiation culturelle dans des contextes réels. Dans cette perspective, l'implication d'artistes et de créateurs régionaux pourrait jouer un rôle clé. Elle permettrait de relier les savoirs théoriques à des pratiques culturelles vivantes et d'ancrer la formation dans le territoire. Cela rejoint les propositions de Nadeau et al. (2021), qui valorisent le rôle du spectateur comme expérience esthétique active. Être spectateur, c'est déjà être engagé dans un rapport à la culture, ce qui peut nourrir la compétence culturelle des futurs enseignants. Fournier (2023) abonde dans le même sens en soulignant l'importance des partenariats culturels avec les programmes de formation initiale à l'enseignement pour amener les étudiants à intégrer le rôle de passeur culturel.

Les réponses des participants relatives à leur préparation dans le cadre de la formation initiale révèlent également une forte ambivalence. D'une part, certains participants prennent leurs formateurs pour modèles de passeurs culturels. D'autre part, plusieurs expriment un sentiment d'insuffisance, lié à un manque de formation ou à des difficultés de transposition pédagogique. Ils rejoignent ainsi les constats de Beaudry et al. (2024), qui rapportent que plusieurs enseignants se sentent peu outillés pour assumer le rôle de médiateur culturel, comme le prescrivent les attentes ministérielles (MEQ, 2020). Cela soulève un enjeu de formation : comment garantir à tous les futurs enseignants un accès équitable à des expériences culturelles formatrices ?

Le projet *Passeurs culturels* (Lépine et al., 2022) offre une piste intéressante, en proposant des activités culturelles et artistiques intégrées à la formation, pour permettre aux futurs enseignants de vivre la culture comme une expérience allant au-delà du savoir abstrait. En effet, les réponses révèlent une tension entre les savoirs théoriques et les pratiques pédagogiques. Les participants réclament des objectifs clairs, des ressources concrètes et des démarches applicables. Cela interroge la manière dont les programmes de formation initiale articulent les contenus culturels à la réalité du terrain. Une collaboration accrue entre les milieux universitaires, les écoles et les acteurs culturels pourrait permettre d'aligner les attentes ministérielles avec les pratiques

pédagogiques, tout en tenant compte des spécificités régionales comme levier potentiel d'appropriation du rôle de passeur culturel.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche met en lumière les perceptions que les futurs enseignants entretiennent à l'égard de la culture et du rôle de passeur culturel. Toutefois, elle comporte certaines limites. D'une part, le contexte de la pandémie déclarée en mars 2020, période correspondant à la collecte des données, a pu influencer la qualité et la nature des réponses. Marquées par l'incertitude et les ajustements pédagogiques, les activités universitaires se déroulaient dans un environnement encore peu outillé pour soutenir efficacement l'enseignement et la recherche à distance. Comme le soulignent L'Écuyer et al. (2021), au-delà des défis technologiques, « le télétravail comporte aussi des défis individuels et organisationnels qui sont souvent sous-estimés » (p. 182). En l'absence des moyens de communication distancielle que nous connaissons aujourd'hui, l'équipe a opté pour l'utilisation exclusive d'un questionnaire autoadministré. Certes, ce dernier comportait des questions ouvertes, mais celles-ci ne permettent pas d'explorer en profondeur les motivations ni les processus complexes sous-jacents aux réponses. Des dispositifs plus interactifs, comme des entretiens semi-dirigés, auraient sans doute favorisé l'émergence de discours plus incarnés, intégrant les dimensions territoriales, biographiques et pédagogiques. D'autre part, la formulation des trois questions portant sur la perception de la culture, le rôle de passeur culturel et la préparation à ce rôle dans le cadre de la formation initiale semble avoir orienté les participants vers des réponses peu ancrées dans leur vécu. Il en résulte une difficulté à saisir les expériences subjectives qui sont pourtant essentielles pour comprendre comment les enseignants s'approprient leur rôle culturel et la transformation de leur rapport à la culture. De plus, l'absence explicite d'une invitation à contextualiser territorialement les réponses pourrait avoir limité la capacité des participants à envisager leur rôle culturel dans un cadre géographique et social spécifique. Enfin, la taille relativement restreinte de l'échantillon

(27 participants) limite la portée des conclusions. Les résultats doivent donc être considérés avec prudence, en attendant que de futures recherches intégrant des méthodes qualitatives, comme les entretiens ou les observations, permettent d'approfondir l'analyse et de mieux comprendre les dynamiques d'appropriation du rôle de passeur culturel.

CONCLUSION

À Montréal, les Québécois issus des régions se sentent parfois incompris, telle cette étudiante venue d'Abitibi qui agace ses amies lors de sorties en ville, parce qu'elle secoue ses clés en marchant, habitude prise en forêt pour signaler sa présence aux ours. Quand elle m'a raconté cette anecdote, elle souriait en me montrant comment elle agitait ses clés, un geste qui avait beaucoup de sens pour elle. Où commence la différence de culture avec l'autre ? (Lemonchois, 2020, p. 48)

D'emblée, l'intérêt de cette recherche visait exactement cet aspect : déterminer si et comment les perceptions de la culture des futurs enseignants formés en région s'arriment ou pas au contexte sociogéographique. Une telle étude a le potentiel d'offrir, à notre avis, une compréhension plus fine des enjeux de la formation au rôle de passeur culturel, particulièrement en région. Nous retenons plusieurs points mis en évidence par les participants à notre étude, que nous estimons propices à leur formation au rôle de passeur culturel. Le premier constat concerne la perception de la culture comme un concept structurant de l'identité, de l'appartenance au groupe social, ainsi que de repères partagés, posture permettant au futur enseignant de répondre à la mission de médiateur entre la culture première de l'élève et la culture transmise par l'école (Vallière et Raymond, 2003). Un autre constat est que dans le cadre de leur formation, le développement de la compétence culturelle, bien que présent, occupe une place inégale d'une matière à l'autre et que, de manière générale, l'ancrage

dans la culture locale est quasiment absent dans le cursus. Ce fait représente à nos yeux un point de vigilance quant aux contenus de la formation à l'enseignement qui, étant vidés de la « couleur » culturelle locale, conduisent à une dissonance entre les cultures institutionnelle et régionale.

Enfin, l'appropriation de la compétence de passeur culturel ayant fait l'objet de peu d'études malgré sa place centrale dans la formation des futurs enseignants, deux pistes nous paraissent intéressantes à explorer dans des recherches futures. D'une part, il pourrait être pertinent de comprendre comment les futurs enseignants mobilisent les repères culturels propres à leur territoire dans la construction de leur posture de passeur culturel. Cela permettrait d'interroger la manière dont le contexte régional influence les représentations, les pratiques pédagogiques et l'engagement culturel en formation initiale. D'autre part, il nous semble judicieux d'explorer les liens entre les expériences culturelles personnelles des futurs enseignants et leur manière d'envisager leur rôle de médiateur culturel.

RÉFÉRENCES

- Alexandre, F., Émery-Bruneau, J. et Messier, G. (2023). Les dimensions du rapport à la culture sollicitées chez les étudiants selon l'approche historico-formelle ou l'approche subjective d'enseignement de la littérature. *Didactiques & Disciplines*, 1(2), 196–209. <https://doi.org/10.34874/PRSM.dd-vol1iss2.41226>
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Gallimard.
- Ash, G. E., Baumann, J. F. et Bason, J. J. (2020). Understanding literacy trends through survey research. Dans M. H. Mallette et N. K. Duke (dir.), *Literacy research methodology* (3^e éd., p. 366–390). The Guilford Press.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

- Beaudry, M.-C., Crête-Reizes, M., Lemonchois, M. et Carignan, I. (2024). L'éducation esthétique pour soutenir le rôle de médiateur culturel : quelles retombées sur les enseignants et les artistes ? *Revue canadienne de l'éducation*, 47(3), 756–783. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6019>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Champollion, P. (2020). Derrière les territoires, les territorialités : quand les représentations affectent l'éducation. Dans H. Buisson-Fenet et O. Rey (dir.), *Éducation et territoire : inégalités ou diversité ?* (p. 21–30). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.16279>
- Crumb, L., Chambers, C., Azano, A., Hands, A., Cuthrell, K. et Avent, M. (2023). Rural cultural wealth: Dismantling deficit ideologies of rurality. *Journal for Multicultural Education*, 17(2), 125–138. <https://doi.org/10.1108/JME-06-2022-0076>
- Degache, C. (2024). Cultures éducatives, cultures d'apprentissage : principe de territorialité et effets de la non-territorialisation. *Cahiers de l'ASDIFLE*, (32), p. 49–69. <https://hal.science/hal-04456387v1>
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme*. L'Hexagone.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2007a). Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 131–150. <https://doi.org/10.7202/1018167ar>
- Falardeau, É. et Simard, D. (2007b). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 30(1), 1–24. <https://doi.org/10.2307/20466623>
- Falardeau, É. et Simard, D. (2015). Le rapport à la culture : quelle culture ? *La Lettre de l'AIRDF*, (58), 20–24. <https://doi.org/10.3406/airdf.2015.2063>
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.
- Forquin, J.-C. (2004). École et culture. *EPS et Sociétés infos*, (26), 4–7. https://www.epsetsociete.fr/IMG/pdf/forquin_1_.pdf
- Fournier, S. (2023, 20-23 septembre). *Récit de pratique d'une professeure en enseignement des arts : un partenariat innovant en formation initiale à l'enseignement visant à développer la compétence de médiatrices ou de médiateurs culturels en contexte québécois* [Communication]. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles, Institut Catholique de Paris, France.
- Institut de la statistique du Québec. (2024). *Hausse des dépenses en culture de l'administration publique québécoise en 2021-2022*. <https://statistique.quebec.ca/fr/communiqu%C3%A9/hausse-depenses-culture-administration-publique-quebecoise-2021-2022>
- Kerlan, A. (2013). Le phénomène résidences d'artiste. L'entrée des artistes. Dans J.-P. Filiod, A. Kerlan, C. Lallier, C. Bolze, C. Bruguière et N. Galakhoff (dir.), *Actes du colloque « La résidence d'artiste en milieux scolaire et éducatif. Pratiques et recherches », 24 et 25 septembre 2013, France – Belgique – Québec* (p. 4–11). Enfance, Arts et Langages. <https://static.blog4ever.com/2013/05/741238/Actes-Colloque-EAL-2013-MAJ-21-11.pdf>
- L'Écuyer, F., Bélisle, L. et Paquet, M. (2021). Exploration des facteurs reliés au télétravail ayant un effet sur la satisfaction au travail en contexte de pandémie. Dans M. Morel, R. Bergeron et L.-P. Willis (dir.), *Penser la COVID-19, et penser le monde. Réflexion critique sur les effets de la pandémie du printemps 2020* (p. 181–202). Les éditions JFD. <https://www.researchgate.net/publication/388631547>

- Lemonchois, M. (2020). Des repères signifiants sur le plan culturel pour quoi et pour qui ? *Vivre le primaire*, 33(4), 48–50. <https://www.aqep.org/fr/revues-bibliotheque-archives/volume-33-numero-4>
- Lépine, M., Nadeau, A., Gagnon, M., Alexandre, F. et Laurence, S. (2022). Développement de la compétence culturelle et de la pensée critique chez les futures enseignantes et les futurs enseignants : l'exemple innovant du projet-pilote Passeurs culturels à l'Université de Sherbrooke. *Revue hybride de l'éducation*, 6(1), 29–50. <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1232>
- Masny, D. (2009). *Lire le monde. Les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Maulini, O. (2021). La culture des enseignants : entre les référentiels de compétences et l'habitus des candidats au métier. Dans O. Maulini (dir.), *La formation buissonnière des enseignants* (p. 135–152). De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2021.01.0135>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/secure/id/eprint/13363>
- Nadeau, A., Raymond, C. et Lépine, M. (2021). La transposition didactique du spectacle professionnel comme objet de savoir en classe d'arts : proposition d'un modèle d'analyse intégratif. *Didactique*, 2(2), 41–62. <https://doi.org/10.37571/2021.0203>
- Poliquin, P. (2021). *Influence de l'offre culturelle et de loisirs sur l'attraction et la rétention des jeunes en région : le cas de la MRC de Rouyn-Noranda* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Dépositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1276>
- Roger, L. (2016). Le maître cultivé : sa définition et ses implications pour une modélisation. *Pronésis*, 5(2), 48–59. <https://doi.org/10.7202/1038139ar>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd., p. 140–152). Presses de l'Université de Montréal.
- Scott, C. L. (2015, 14 novembre). *Les apprentissages de demain 2. Quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle ?* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_fre/PDF/242996fre.pdf.multi
- Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J. et Côté, H. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 287–304. <https://doi.org/10.7202/017877ar>
- Vallière, C. et Raymond, C. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Direction générale de la formation des jeunes, ministère de l'Éducation du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/49441>

- Webber, G., McVittie, J., Miller, D. et Hellsten, L. (2021). The terrain of place-based education: An introduction for teacher education in Canada. *Brock Education Journal*, 30(1), 10–29. <https://doi.org/10.26522/brocked.v30i1.777>
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF.