



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Quelle articulation langue-littérature pour quels rapports à la culture?

Érick Falardeau, professeur,
Université Laval, Québec, Canada.

Denis Simard, professeur,
Université Laval, Québec, Canada.

Résumé : *en étudiant le rapport à la culture d'enseignants de français du secondaire dans une perspective didactique, nous tentons de comprendre comment se vit et se transmet la culture en classe, à travers l'enseignement des objets spécifiques à la discipline français. Pour ce faire, nous observons des enseignants dans une séquence de six cours, pour chercher à comprendre notamment de quelle façon s'articulent la littérature et les apprentissages langagiers, parce que ces deux objets fortement marqués par la tradition pédagogique reflètent pour une bonne part le rapport à la culture de l'enseignant et la façon dont il cherche à développer celui de ses élèves. Pour illustrer les données obtenues dans le cadre de notre recherche, nous montrerons dans cet article comment, en construisant des synopsis sur le modèle du GRAFE de l'Université de Genève, nous parvenons à analyser la façon dont les enseignants articulent les apprentissages langagiers aux activités de lecture et d'analyse des textes littéraires et comment cette (non-) articulation est porteuse d'un rapport à la culture.*

PRÉSENTATION

Notre équipe de recherche mène depuis 2003 une étude sur le rapport à la culture d'enseignants de français dans une perspective didactique, c'est-à-dire que nous tentons de comprendre comment s'intègre et se transmet la culture en classe, à travers l'enseignement des objets spécifiques à la discipline français – littérature, grammaire, lexique, communication orale, écriture, lecture de textes de tous genres, etc. Dans la deuxième phase de notre programme de recherche (CRSH, 2008-2012), nous observons douze enseignants, au cours d'une séquence de cours assez longue (entre cinq et sept leçons de 75 minutes), pour étudier leur rapport à la culture à travers la multiplicité de leurs pratiques enseignantes. Pour le traitement des données obtenues, la production de synopsis nous permet de mettre en lumière la façon dont s'articulent les différents objets de la classe de français, notamment la littérature et les apprentissages langagiers, qui reflètent pour une bonne part le rapport à la culture de l'enseignant et la façon dont il cherche à développer celui de ses élèves.

CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

La culture se définit pour nous non seulement comme un objet – un corps de connaissances, des artefacts matériels ou symboliques produits par l'humanité et transmis de génération en génération, des coutumes, des valeurs, etc. – mais aussi comme un rapport qui amène le sujet à transformer sa compréhension du monde et de lui-même en s'appropriant des objets de culture. Nous nous référons alors à la définition qu'a donnée le sociologue québécois Fernand Dumont (1996) à la culture en parlant de culture première et de culture seconde, la première étant définie comme un donné dans lequel baigne le sujet au quotidien, et la seconde, comme une reprise consciente de la première, une mise à distance du familier par laquelle il recompose son expérience du monde à travers l'art, la science, la religion, les rencontres les plus diverses, les voyages, etc. Cette définition de la culture comme objet et comme rapport donne corps à la notion de rapport à la culture (RC), lequel se compose de trois dimensions – subjective, épistémique et sociale –, toutes présentes à des degrés variables dans les relations qu'un sujet

entretient avec la culture. Ces dimensions fournissent les repères théoriques qui facilitent l'analyse des pratiques enseignantes, des gestes professionnels qui les composent et de leur portée sur les apprentissages disciplinaires des élèves et leur formation culturelle – l'annexe I présente en détail les dimensions du rapport à la culture et leurs catégories qui nous permettent de classer les gestes professionnels des enseignants selon les dimensions du RC qu'ils sollicitent.

Les douze enseignants participant à la recherche sont libres de choisir une séquence d'enseignement ou des leçons consécutives qui sont, selon eux, représentatives de leur manière d'intégrer la culture en classe. Les contenus abordés par les enseignants dans les leçons sélectionnées sont donc très diversifiés : littérature, grammaire, communication orale, texte argumentatif, etc.

Sans entrer dans le menu détail du traitement des données vidéos obtenues, précisons néanmoins les grandes lignes de la méthode adoptée afin d'en montrer la rigueur. Même si nous nous inspirons largement de la démarche et de la mise en page du synopsis proposées par Schneuwly *et al.* (2006), nous avons adapté certains éléments dans la manière de procéder et dans la présentation, en fonction de notre objet de recherche.

La première lecture des transcriptions se fait dans une attitude dite « *d'attention flottante* »; en recourant à divers signes (changement d'activité, consignes, plan annoncé), le chercheur établit un premier découpage séquentiel qui n'est pas encore nécessairement hiérarchisé (Schneuwly *et al.*, 2006, p. 181). En utilisant annotations et traits sur la transcription, le chercheur tente un premier étiquetage des unités ainsi dégagées. À la suite d'une seconde, voire d'une troisième lecture, les chercheurs tentent de dégager un niveau zéro où les élèves sont en contact avec des objets d'enseignement. Ce niveau est celui de l'activité observée, de l'« activité scolaire » (n-n-n). Ils procèdent ensuite à la rédaction du cœur du synopsis, c'est-à-dire la description de ce qui se passe dans une unité donnée. Il ne s'agit pas ici de paraphraser la transcription, mais plutôt de narrer en réduisant ce qui se dit et se fait.

Lorsque les synopsis de chacune des séances observées sont établis et les niveaux englobants identifiés (n et n-n) – inférés à partir des objets d'apprentissage propres à la discipline (lire un roman, apprentissage du lexique, écrire un récit, etc.) –, les chercheurs procèdent au découpage du niveau n-n-n de chacun des synopsis en relevant les composantes du rapport à la culture inférées à partir de l'observation – cette dernière étape se distingue considérablement du travail que mène le GRAFE, et ce, en raison des spécificités de notre objet de recherche. Le niveau n-n-n est construit à partir des trois dimensions du rapport à la culture (subjective, épistémique et sociale) pour chaque activité menée en classe. Les chercheurs procèdent alors au codage des données observées en se référant à la grille d'analyse des observations – voir l'annexe I. Les traces du rapport à la culture de l'enseignant sont ensuite

décrites de manière à mettre en lumière la façon dont elles se manifestent dans ses actions. Pour ce faire, nous avons subdivisé l'analyse du rapport à la culture – niveau n-n-n – en deux colonnes : l'une présente le « comment », c'est-à-dire la description des gestes de l'enseignant, ce qu'il *fait*, et l'autre, le « quoi », c'est-à-dire la description de ce que l'enseignant *prescrit* aux élèves (connaissances, actions à réaliser, attitudes, objets de recherche, etc.).

LA FORME TABULAIRE COMME RÉVÉLATEUR D'UNE MATRICE DISCIPLINAIRE

Le cloisonnement des apprentissages langagiers et littéraires

Le synopsis, parce qu'il est découpé en niveaux hiérarchiques sous une forme tabulaire, permet de repérer aisément l'organisation – et la répétition – des différents objets disciplinaires. Dans la classe de Josée, une enseignante que nous avons observée, les niveaux supérieurs « n » qui représentent les objets d'enseignement se succèdent dans un ordre systématique et ne s'intègrent jamais les uns aux autres. Ainsi, la présentation tabulaire nous permet de voir que les niveaux supérieurs « Lecture d'une œuvre intégrale », « Travail sur le vocabulaire », « Lecture de textes dramatiques » et « Travail sur la grammaire » se succèdent de façon cloisonnée sans jamais s'imbriquer. Certes la lecture collective du *Grand Meaulnes* – à raison d'un chapitre par cours – donne bien lieu à quelques questionnements de nature lexicale – que signifie tel mot? –, mais les activités d'apprentissage systématique sur le lexique ne s'inscrivent pas dans le travail sur le roman ou le théâtre. La présentation tabulaire du synopsis, notamment par la numérotation des objets disciplinaires et des niveaux hiérarchiques qui les subdivisent – niveau de l'activité, n-n-n –, rend ainsi manifeste le caractère cloisonné de l'enseignement de Josée :

1-1-1 Remise en contexte de l'action du roman

1-1-2 Lecture à voix haute du *Grand Meaulnes*

2-1-1 Travail en plénière sur le lexique associé à des mets traditionnels de différents pays

3-1-1 Lecture de l'introduction du texte dramatique dans le manuel

1-2-1 Présentation du document d'analyse du roman à lire individuellement.

Le synopsis présente un aperçu des objets disciplinaires travaillés aussi clair qu'une table des matières, parce que jamais l'objet n° 2 – lexique – ne s'imbrique dans l'objet n° 1 – lecture d'un roman. L'activité 2-1-1 *Travail en plénière sur le lexique associé à des mets traditionnels de différents pays* reproduit un exercice « Enrichissons notre vocabulaire » tiré de la revue populaire *Reader's Digest*. Les élèves apprennent des mots nouveaux en répondant à un questionnaire à choix multiples destiné aux lecteurs de la revue, mots qu'ils devront

éventuellement reprendre correctement dans un examen en rédigeant des phrases de leur cru. Josée anime l'activité en lisant le corrigé après que les élèves aient tenté une réponse :

Alors, premier mot *magret*. Alors *magret*, s'agit-il ici de a) pâté de foie gras, b) filet de canard ou c) viande de gros gibier. B) on me dit filet de canard et vous avez entièrement raison. Alors magret de... c'est un magret, nom masculin. Est-ce qu'y en a qui ont déjà mangé du magret de canard. Personne? Ben, c'est du canard, c'est euh, c'est un morceau de canard, partie maigre de la poitrine du canard. Par extension on peut aussi dire un magret d'oie, alors de l'oie, du volatile, c'est délicieux. (Obs. 1, p. 5 : 20-25)

L'activité qui dure près de 20 minutes n'est liée à aucune pratique d'écriture ou de lecture. Le lexique constitue un objet d'apprentissage disjoint des autres

objets de la classe de français. Dans quel type de rapport à la culture l'élève est-il alors placé? Comme les connaissances lexicales ne s'articulent à aucune pratique langagière, le sujet n'est pas amené à s'approprier la connaissance pour l'intégrer à ses pratiques de lecture ou d'écriture, lui donner un sens, si ce n'est en apprenant une suite de mots décontextualisés. Il ne se construit pas à travers la connaissance parce que celle-ci ne modifie en rien la façon dont il vit la culture.

Près de la moitié de la durée de chacune des séances observées a été consacrée à l'apprentissage de notions liées au théâtre, activités tirées du manuel employé par Josée qui suit scrupuleusement le déroulement prescrit. Le synopsis présente en détail l'activité et les dimensions du rapport à la culture impliquées :

Tableau 1 : extrait du synopsis de l'observation 3 (Josée)

Description	Rapport à la culture	
	Comment	Quoi
<p>2-1-9 Travail sur des notions de paratexte liées au texte dramatique.</p> <p>Un élève lit une question du manuel. E répète la question et demande à toute la classe d'y répondre. Les élèves avancent des pistes de réponse et E répond aux questions, tout en fournissant des précisions en lien avec les pistes fournies par les élèves. Les notions suivantes sont ainsi abordées : le sens du titre de la pièce, le rôle de la note accompagnant le titre, les descriptions des liens entre les personnages, les indications sur le nombre de personnages, le genre de la pièce (comédie-ballet), les indications sur le lieu et la manière de repérer le personnage principal d'une pièce. (Observation 3, 38'17" à 47'08")</p>	<p>PPDSO-5 : E fait de l'humour, questionne les élèves, approuve la bonne réponse et la souligne.</p> <p>PPDSO-4 : E se conforme à la démarche prescrite par le manuel. Par ailleurs, elle oriente les réponses des élèves vers celle qu'elle souhaite obtenir (« Vous pensez trop loin! ») et ignore également, quand les élèves avancent des hypothèses, les réponses autres que celle qu'elle veut entendre. Les élèves écoutent, ils ne prennent pas de notes.</p> <p>☞ <i>On pourrait dire, à la lumière de ce qui précède, que E engage peu les élèves dans cette activité qui offre peu de défis intellectuels (« Vous pensez trop loin! »)</i></p>	<p>PPDE-1 : Savoirs de nature lexicale (sens de « comédie-ballet ») et savoirs liés au texte dramatique : sens du titre de la pièce, rôle de la note accompagnant le titre, descriptions des liens entre les personnages, indications sur le nombre de personnages, genre de la pièce (comédie-ballet), indications sur le lieu et la manière de repérer le personnage principal d'une pièce. E précise le rôle du paratexte (fournir des indications au metteur en scène et permettre aux comédiens de jouer),</p> <p>PPDE-2 : Les notions vues sont prescrites par le manuel.</p>

Les stratégies didactico-pédagogiques, marquées dans la colonne « Comment » du RC par le code PPDSO-4, font référence à un faible engagement des élèves, même si Josée reste elle-même et use d'humour pour animer l'activité. Le synopsis indique ici le désengagement des élèves qui s'observe clairement dans les bandes vidéo, non seulement sur le plan affectif – ils ne suivent pas la leçon, ne répondent pas aux questions –, mais aussi sur le plan intellectuel : on ne retrouve pas dans ces activités menées à l'aide du manuel de trace de réflexivité – PPDSU-3, Réflexivité de l'élève. Les élèves attribuent manifestement peu d'intérêt – et de sens – à ces apprentissages dont la finalité leur apparaît peu définie – elle est en fait liée à

l'interprétation d'un extrait d'une pièce de théâtre, qui se fera plus d'un mois après l'apprentissage des notions. La forme du synopsis montre alors la minorisation des aspects épistémiques dans la colonne « Quoi » du RC et leur non-articulation au travail réflexif des élèves, à leur engagement affectif ou axiologique – la valeur de la tâche – ou encore à des activités de lecture, d'écriture ou de jeu.

Dans une autre leçon, Josée discrédite elle-même la valeur des connaissances enseignées, comme si elles étaient un mauvais moment à passer, ce que nous avons rapporté comme suit dans le synopsis :

PIDSu-5 (affectivité)/PIDSu-6 (valeur de la tâche) : Il est à noter que c'est la pratique du théâtre plus que l'apport des savoirs sur le théâtre qui semble animer E. Alors que E se montre enthousiaste lorsque les élèves incarnent les personnages des extraits, elle présente ici les savoirs amenés en bloc comme de la « théorie garrochée » à « gober » et s'excuse du caractère ennuyeux de cette théorie (E juge elle-même négativement ce qu'elle fait, il y a par le fait même peu d'investissement de la part des élèves). (Observation 6, 17'55" à 30'11")

Les expressions péjoratives « garrochée » et « gober » de même que les excuses qu'elle prononce au sujet du « caractère ennuyeux de cette théorie » ne sont pas pour valoriser la pertinence de cette dernière aux yeux des élèves. Le rapport à la culture qu'ils construisent dans un tel contexte est peu susceptible d'accorder une grande importance à la connaissance dans la compréhension et la pratique du théâtre.

Le travail en syntaxe s'inscrit dans le même rapport à la culture. Après une longue séance de travail dans le manuel sur le théâtre, Josée distribue une feuille d'exercices sur les fonctions des différents pronoms relatifs. Elle justifie cette parenthèse grammaticale par les nombreuses erreurs que commettent les élèves dans l'emploi des pronoms relatifs et, pour pallier leurs lacunes, recourt à un exercice traditionnel, soit une longue série de phrases décontextualisées présentant toutes une relative enchâssée dans une phrase de base. Même si les élèves travaillent en parallèle sur des textes de théâtre et sur *Le Grand Meaulnes*, en aucun cas les

apprentissages langagiers ne sont articulés aux apprentissages littéraires. En d'autres mots, les textes étudiés ne servent jamais aux apprentissages des élèves, ni en lexique ni en syntaxe. Encore une fois, la dimension épistémique du rapport à la culture ne s'articule d'aucune façon à la dimension subjective – pratiques langagières, réflexion sur les régularités de la langue, sens de la tâche pour le sujet, etc.

La grammaire imbriquée à l'analyse littéraire

L'élaboration des synopsis pour les cours d'Élisabeth, une autre enseignante observée, fut autrement plus difficile que pour ceux de Josée. La division des niveaux supérieurs qui correspond aux objets enseignés ne suit plus une forme aussi claire que dans le premier cas. La lecture de textes littéraires, par exemple, est imbriquée à l'apprentissage de notions grammaticales ou du lexique, la forme tabulaire du synopsis faisant clairement ressortir cette imbrication des objets disciplinaires. Pendant notre passage dans sa classe, Élisabeth travaillait avec ses élèves sur le thème du loup dans les contes merveilleux, lisant avec eux des contes classiques, des versions orales scatologiques, des chansons populaires modernisant les récits stéréotypiques ou une parodie tirée des *Rubrique-à-Brac* de Gotlib que les élèves analysent en classe, activité rapportée dans le synopsis de la première leçon observée :

Tableau 2 : extrait du synopsis de l'observation 1 (Élisabeth)

Description	Rapport à la culture	
	Comment	Quoi
<p>Questionnement en plénière sur le champ lexical du « régime végétarien »</p> <p>E demande aux élèves ce que le loup a de spécial. Ils répondent qu'il est végétarien. Elle leur demande de le prouver en trouvant le champ lexical du régime végétarien. Les élèves répondent : « carotte, patate, laitue, salsifis, etc. ». E explique ce qu'est un « salsifis ».</p>	<p>PPDSO-4 : Questionnement en plénière suivi d'une activité d'identification réalisé en plénière. E désigne des élèves qui donnent leurs réponses.</p> <p>PPDSO-5 : E fait de l'humour. E les félicite et utilise l'humour pour les ramener à l'ordre.</p>	<p>PPDE-1 : Savoirs lexicaux (sens de salsifis, de végétarien, champ lexical)</p>

Josée a mené elle aussi une activité sur le lexique lié à la nourriture – qu'est-ce qu'un magret ? –, mais ne liait pas ces apprentissages à des activités de lecture et l'analyse de textes littéraires. Dans l'enseignement d'Élisabeth, la réflexion sur les champs lexicaux et la définition du salsifis visent à montrer aux élèves comment étayer leur interprétation d'un texte littéraire. Les élèves apprennent des mots nouveaux non seulement pour enrichir leur vocabulaire, mais pour mieux apprécier la finesse des textes :

E demande aux élèves de trouver ce qui ressemble à un proverbe dans le texte. Les élèves trouvent « quand

les parents mangent, les enfants trinquent ». E demande la signification de « trinquer » et amène les élèves à la trouver en plaçant le mot dans divers exemples. Elle les amène à en identifier la connotation (négative) et le registre de langue (familier en France, mais non au Québec). E fait le lien entre le proverbe et la morale du texte. (Extrait du synopsis de la 1^{re} observation)

Littérature et langage forment un amalgame indissociable dans les pratiques d'Élisabeth, en ce sens où l'analyse de la morale donne lieu à une réflexion sur le sens des mots et sur leur usage social,

le registre auquel ils sont associés dans différentes régions de la francophonie.

Pour pousser plus à fond l'analyse de cette bande dessinée racontant la névrose du loup,

Élisabeth aborde avec ses élèves une notion grammaticale qui les aidera à analyser l'écriture de Gotlib et les effets de sens qu'elle induit.

Tableau 3 : extrait du synopsis de l'observation 1 (Élisabeth)

Description	Rapport à la culture	
	Comment	Quoi
<p>Questionnement en plénière sur le mécanisme de la passivation</p> <p>E écrit au tableau : « Le loup mange l'agneau » et demande aux élèves d'identifier le verbe, le sujet, le CD. Les élèves répondent. E demande à une élève de transformer cette phrase active (car « le loup fait vraiment l'action de manger ») en phrase passive. L'élève répond correctement. Elle demande le temps du verbe « manger » dans une phrase passive et la façon d'accorder le participe.</p>	<p>PPDSO-4 : Questionnement et exercice réalisé en plénière. E écrit au tableau, désigne des élèves pour répondre. Elle relie le travail en langue au travail sur le conte.</p>	<p>PPDE-1 : Savoirs grammaticaux (phrase active et passive, fonction de CD, de sujet, classe du verbe, accord du participe passé).</p> <p>PPDE-5 : E questionne les élèves sur leur connaissance du mécanisme de la passivation.</p>

Les savoirs en jeu dans cet exercice sont clairement de nature grammaticale; Élisabeth marque une pause dans l'analyse du texte étudié et interroge ses élèves sur la passivation. Cette parenthèse théorique est suivie d'un exercice au cours duquel les élèves doivent surligner toutes les formules passives dans la bande dessinée. Après la correction en plénière, Élisabeth interroge les élèves sur l'utilisation que fait Gotlib de la passivation :

E : Donc, le loup, en premier, est-ce que c'est quelqu'un qui est actif ou quelqu'un qui subit des choses.
 é : Subit [en chœur].
 E : Faites-moi un lien, entre la phrase passive et le fait que le loup subit les... Oui...?
 é : Y se fait tout le temps réveiller dans ses cauchemars.
 E : Ouais.
 é : C'tout le temps, je suis réveillé par un agneau qui veut me battre.
 E : Oui. Oui, mademoiselle Chesnel.
 é : Y dit, j'suis obligé de de m'battre, j't'obligé de, j'suis réveillé.
 E : Donc, si j'avais...
 é : Y subit l'action des autres.
 E : C'est pour ça que j'utilise quelle forme de phrase?
 E : Passive! Donc, le fait d'utiliser la phrase passive, en fin de compte, ça va accentuer le fait que le loup se sent victime, c'est pour ça qu'on l'utilise. C'est pas pour vous embêter qu'on l'utilise. (Obs. 1, p. 21 : 13-31)

l'analyse littéraire nous indique qu'Élisabeth veille à l'intégration de la dimension épistémique – les connaissances – aux pratiques culturelles des élèves – la lecture et l'analyse de textes littéraires. Ces deux dimensions ne sont pas disjointes comme dans les pratiques de Josée qui prenait le soin de bien séparer le travail sur le lexique de l'apprentissage de notions théâtrales, lesquelles étaient clairement séparées du travail en grammaire. Dans la classe d'Élisabeth, les élèves apprennent que les connaissances langagières contribuent à donner du sens à la lecture et à l'appréciation de textes littéraires. Avec l'aide de leur enseignante, ils raffinent leur lecture des textes en liant la réflexion sur le lexique et la construction de phrases à l'interprétation de la morale et de l'écriture – certes l'extrait est bref et fortement orienté par l'enseignante, on pourrait toujours objecter que les élèves ne mènent pas l'analyse, que rien ne garantit qu'ils apprennent à transférer leurs connaissances grammaticales dans l'analyse de textes; néanmoins, l'échange animé par Élisabeth montre qu'elle cherche à développer un rapport à la culture dans lequel la connaissance de la langue sert à la lecture et à l'appréciation de textes littéraires.

Quel lien entre le rapport à la culture et le travail sur la langue et les textes?

À travers le découpage des activités didactiques et des objets d'enseignement à l'aide du synopsis, les différentes composantes du rapport à la culture font apparaître la façon dont les enseignants intègrent les savoirs aux pratiques culturelles des élèves – lecture, écriture, communication orale. Quel type de relation avec la culture littéraire Josée et Élisabeth souhaitent-elles que leurs élèves développent à travers la façon dont elles enseignent

Sur le plan du rapport à la culture, une telle articulation des connaissances langagières et de

les connaissances langagières et littéraires? Sans tomber dans une dichotomie simpliste, nous pouvons néanmoins avancer que les élèves d'Élisabeth vivent en classe, à travers les activités qu'elle leur propose sur la langue et les textes, une relation avec la littérature qui donne sens aux connaissances apprises – et leur engagement dans les tâches au moment où nous les avons observés appuie cette analyse de leur rapport à la culture. De la même façon, le désengagement manifeste des élèves de Josée dans les activités sur le théâtre ou la relative témoigne du rapport à la culture qu'ils construisent à travers ce qu'ils font en classe : les savoirs sur la langue et les textes ont manifestement peu de sens à leurs yeux parce qu'ils ne s'articulent pas à des pratiques culturelles significatives, stimulantes. L'enseignement du français cloisonné auquel ils sont soumis leur

permet difficilement d'articuler la connaissance au développement de leur subjectivité de lecteur.

BIBLIOGRAPHIE

- Dumont, F. (1996). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Bibliothèque québécoise.
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin Glorian & Y. Reuter (Ed), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

ANNEXE 1 : GRILLE D'ANALYSE DU RAPPORT À LA CULTURE POUR LES OBSERVATIONS ET LA CODIFICATION

Groupe de Recherche Enseignement et Culture, Université Laval

Plan individuel		
Dimension subjective	Dimension épistémique	Dimension sociale
PIDSu-1 : Pratiques culturelles	PIDE-1 : Nature des savoirs convoqués	PIDSo-1 : Rôle des autres dans le développement culturel
PIDSu-2 : Critères de sélection ou légitimation des objets culturels		PIDSo-2 : Rôle de la culture dans les relations sociales
PIDSu-3 : Réflexivité	PIDE-3 : Rôle des savoirs	PIDSo-3 : Rôle de l'école
PIDSu-4 : Représentations de la culture	PIDE-4 : Représentations du savoir	PIDSo-4 : Rôle de l'enseignant et stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre
PIDSu-5 : Aspects psychoaffectifs		
PIDSu-6 : Aspects axiologiques		
PIDSu-7 : Représentations qu'a l'individu de sa propre culture		
Plan pédagogique		
Dimension subjective	Dimension épistémique	Dimension sociale
PPDSu-1 : Pratiques culturelles de l'élève	PPDE-1 : Nature des savoirs convoqués en classe	PPDSO-1 : Rôle des autres dans le développement culturel de l'élève
PPDSu-2 : Critères de sélection ou de légitimation des objets culturels	PPDE-2 : Critères de sélection ou de légitimation des savoirs	PPDSO-2 : Rôle de la culture dans les relations sociales de l'élève
PPDSu-3 : Réflexivité de l'élève	PPDE-3 : Rôle des savoirs en classe	PPDSO-3 : Rôle de l'école pour l'élève
PPDSu-4 : Représentations culturelles de l'élève	PPDE-4 : Représentations du savoir de l'élève	PPDSO-4 : Rôle de l'enseignant et stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre
PPDSu-5 : Aspects psychoaffectifs de l'élève	PPDE-5 : Prise en compte des connaissances des élèves	PPDSO-5 : Modes d'interaction
PPDSu-6 : Aspects axiologiques de l'élève		
PPDSu-7 : Représentations qu'a l'enseignant de la culture de l'élève		