

LA CULTURE VUE PAR DES ENSEIGNANTS EN ARTS : INFLUENCES SUR LA PRISE EN COMPTE DE PRATIQUES CULTURELLES JUVÉNILLES EN CLASSE D'ARTS

Christine Faucher, professeure
Université du Québec à Montréal

Introduction

Depuis plusieurs années, je réfléchis à la culture des jeunes et aux moyens qui favorisent le rapprochement entre cette culture et le domaine de l'enseignement des arts. Il y a deux ans, j'ai amorcé un projet de recherche (2016-2019, FRQSC) portant sur les représentations d'enseignants en arts visuels, danse, musique et art dramatique à propos de la culture juvénile et sur les moyens employés pour intégrer cette culture à leur enseignement.

Lors du colloque sur *La recherche en enseignement des arts visuels* (CRÉA) tenu en 2016, j'ai présenté les questions de recherche et la problématique liées à ce projet. Soulignant que peu de passerelles sont aménagées entre la culture scolaire et les pratiques culturelles auxquelles s'adonnent les jeunes en dehors de l'école, je m'interrogeais sur les causes de ce phénomène. L'établissement (ou non) de ces liens était-il tributaire « des représentations des enseignants [en arts] au regard des pratiques culturelles informelles de leurs élèves? » (Faucher, 2016, p. 22). Ces représentations découlaient-elles de leur manière de concevoir la culture de manière élargie? Comment ces représentations s'articulaient-elles entre elles et quelle était leur incidence sur la manière de tenir compte de pratiques culturelles juvéniles en classe d'arts? Ce texte fournit des éléments de réponse à ces questions. Seront tout d'abord présentés les résultats d'analyse concernant la représentation de la culture des seize participants. Par la suite, afin de montrer comment ces résultats peuvent s'ancrer dans la pratique enseignante, le cas particulier d'Andréa, spécialiste en arts plastiques, sera étudié plus en détail. Ce texte se conclura en offrant une synthèse des résultats de cette analyse et un aperçu des enjeux liés à la finalisation de ce projet de recherche.

Cadre interprétatif

Sur le plan des concepts majeurs ayant nourri le cadre interprétatif de cette recherche et servi de base pour le questionnaire d'entretien, se retrouvent la *culture* vue de manière élargie, la *culture juvénile* et la *jeunesse*. Pour dégager la conception générale de la culture chez les participants, la situer et éventuellement saisir son articulation au regard de la culture des jeunes, j'ai d'abord eu recours au modèle transdisciplinaire de Baldwin, Faulkner, Hecht et Lindsley (2006). De plus, en guise de complément d'information concernant les programmes et documents officiels guidant les enseignants du milieu scolaire, le concept de culture a été investigué en rapport avec le modèle de la démocratie culturelle (Bellavance, 2000) et les orientations promues dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003).

En ce qui a trait à la *culture des jeunes* et à ses *modalités de prise en compte en classe d'arts*, les approches et définitions fournies par les chercheurs suivants ont été retenues : Richard (2012), Wilson (2008), Marmé Thompson (2009) et Denmead (2018). Selon Denmead, le terme *jeunesse* recèle une force rhétorique, car il mobilise des significations multiples renvoyant à une variété d'approches et de visions quant au rôle de l'éducation artistique en société (p. 64). Pour éclairer les représentations des participants au regard de la *jeunesse*, j'ai principalement fait appel aux quatre catégories recensées par Denmead (2018) dans des revues *Studies in Art Education* et *Visual Arts Research : transition, culture, différence et image*¹.

Le modèle transdisciplinaire Baldwin *et al.* (2006), qui pose un regard très large sur le concept de culture, permet de situer les multiples définitions que les auteurs ont répertoriées par rapport aux sept dimensions (ou catégories) suivantes : *structure, fonction, processus, produit, raffinement, appartenance au groupe, idéologie et pouvoir*. À titre d'illustration, la dimension *structure* (A), à tendance essentialiste, focalise sur la

¹ Voici en résumé à quoi correspondent les catégories de Denmead (2018):

Transition: stade de la vie entre l'enfance et l'âge adulte; *culture*: manière de vivre distinctive recelant ses propres codes esthétiques; *différence*: focalisant sur les jeunes en situation de marginalité en raison de leurs apparences, genres, identités ou classes sociales; *image*: axée sur les mécanismes (système capitaliste) faisant en sorte que la jeunesse est à la fois marchandisée et consommée visuellement.

culture appréhendée en tant que cadre ou système d'éléments; la 2^e dimension, *fonction* (B), s'intéresse à culture en tant qu'outil pour atteindre un but (elle peut servir par exemple de guide pour l'apprentissage) la 3^e, *processus* (C), se concentre sur la culture « en train de se faire » envisagée en tant que construction sociale. Alors que les deux premières dimensions peuvent être comparées à un cliché photographique, la métaphore d'une bande vidéo convient davantage à la 3^e vu sa nature dynamique. En outre, Baldwin *et al.* (2006) proposent de visualiser ces dimensions au travers de différentes configurations inspirées du prisme, de l'atome, de couches superposées, de boîtes interreliées ou d'un heptagone (figure 1).

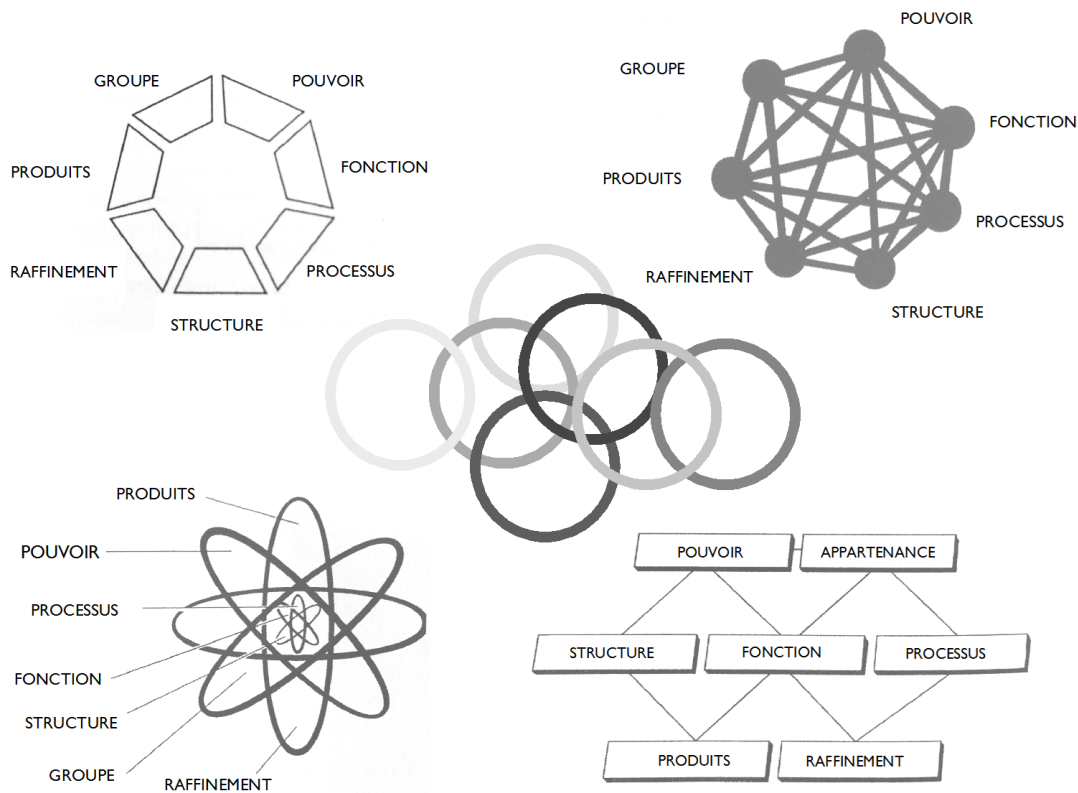


Figure 1 Configurations des dimensions de la culture selon Baldwin *et al.* (2006)

Dans la logique du prisme, chacune des sept dimensions est perçue comme une lentille à travers laquelle nous entrevoyons la culture. La configuration de l'heptagone, quant à elle, donne à voir tous les aspects de la culture comme étant potentiellement reliés les uns aux autres. Les couches d'anneaux superposées positionnent les diverses

dimensions de la culture les unes sur les autres de manière non déterminée tandis que le modèle de l'atome les situe de façon à ce que certaines d'entre elles (*structure, fonction* et *processus*) soient disposées au cœur de la figure, occasionnant les manifestations extérieures de la culture (ex. : *produits*).

Considérations méthodologiques et résultats d'analyse

Lors de la première année consacrée à ce projet (2016-2017), seize entretiens semi-directifs (Aktouf, 1992) ont été conduits avec des enseignants en arts à raison de quatre participants par discipline artistique. Les participants à cette recherche enseignaient tous dans des écoles de la région du Grand Montréal, au niveau secondaire pour la plupart d'entre eux. Durant la deuxième année du projet (2017-2018), les transcriptions d'entretiens ont été codées et analysées en recourant à l'induction typique et modérée d'Anadon (2011) à l'aide du logiciel NVivo. Des pseudonymes ont été utilisés afin d'assurer l'anonymat des participants dans le cadre de ce travail d'analyse au cours duquel les assistantes et l'adjoint à la recherche suivants ont participé : Victoria Gauberti, Samuelle Rousseau-Lamontagne et Pierre-Luc Verville. Ce travail d'analyse a d'abord permis de positionner la représentation de la culture des participants au regard des différentes catégories de Baldwin *et al.* (2006).

Comme l'illustre la figure 2, le nom de plusieurs participants est associé à plus d'une catégorie, comme c'est le cas pour Andréa (en bleu cyan), ce qui montre le caractère diversifié des représentations des participants à la recherche. L'analyse révèle chez ces enseignants en art une prévalence des catégories et sous-catégories suivantes : **la culture comme manière de vivre (A1)**, **la culture favorisant l'affirmation identitaire (B2)** et **la culture axée sur les produits concrets qu'elle engendre (D)**. Les deux sous-catégories de la dimension D sont alors bien représentées avec néanmoins une prédominance des cultures populaires et de masse. Globalement, la majorité des participants possèdent une vision socioanthropologique de la culture, conception voisine de celle mise de l'avant dans les documents officiels.

Le modèle Baldwin s'est particulièrement montré utile dans l'analyse individuelle des représentations de ces enseignants en arts, témoignant ainsi des multiples nuances

dans leurs points de vue sur la culture. Pour Charles, par exemple, enseignant en art dramatique, la culture (B2) fournit aux élèves un sens partagé de l'identité et de l'appartenance, permet de se différencier d'un autre groupe de jeunes (C1) et de saisir les variations dans un contexte social marqué par la pluralité (F2). Sa représentation de la culture juvénile, quant à elle, est centrée sur le groupe d'amis (Marmé Thompson, 2009), dont les « sous-codes » (esthétiques, musicaux, vestimentaires, éthiques, etc.) sont peu accessibles ou compréhensibles pour les adultes.

A Structure	B Fonction	C Processus	D Produit
1) Manière de vivre LAURA AMANDINE JULIE CARL PHILIPPE ÉLODIE ÉVELYNE 2) Cognition CHLOÉ AMANDINE CARL JESSICA 3) Comportement LAURA CHLOÉ 4) Langage, système de symbole, discours ANDRÉA 5) Relations ROSALIE JESSICA 6) Organisation sociale LAURA	1) Guide, processus d'apprentissage JULIE GABRIEL 2) Sens d'identité AMANDINE CHARLES CARL ROSALIE PHILIPPE 3) Valeur d'expression, fonction expressive LAURA JONATHAN ÉLODIE 4) Stéréotype, fonction évaluative 5) Moyen de contrôle sur d'autres individus ou groupes	1) Différenciation d'un groupe par rapport à un autre CHARLES ROSALIE 2) Production de sens ANDRÉA VALÉRIE 3) Capacité à composer avec les matériaux bruts du monde social 4) Être en relation avec les autres ROSALIE 5) Domination et structuration du pouvoir GABRIEL 6) Transmission CHLOÉ ROSALIE	1) Produit d'activités porteuses de sens telles l'art et l'architecture AMANDINE SOPHIE JULIE GABRIEL ÉVELYNE VALÉRIE 2) Produits de la représentation par ex : les textes médiatisés ou autres AMANDINE SOPHIE JULIE ANDRÉA CARL JONATHAN ÉLODIE JESSICA GABRIEL
E Raffinement	F Appartenance au groupe	G Idéologie et pouvoir	
1) Progrès moral 2) Éducation, par ex : Transmission des préférences esthétiques ROSALIE PHILIPPE ÉLODIE 3) Traits humains distinctifs	1) Pays d'appartenance 2) Variations sociales dans une société contemporaine et pluraliste CHARLES	1) Domination politique et idéologique JESSICA 2) Fragmentation des éléments par ex : postmoderniste	

Figure 2. Grille de classement des participants, dimensions de la culture selon Baldwin *et al.* (2006)

Retombées pour la classe d'arts : le cas d'Andréa

De quelles manières s'articulent les représentations des participants à propos de la culture en général et de la culture des jeunes? Quelle incidence sur la manière de tenir compte de pratiques culturelles informelles d'élèves en classe d'arts? Quelles sont les retombées pour la classe d'arts et l'expérience de création des élèves? Comme mentionné en introduction, une attention particulière sur le cas d'Andréa permettra d'apporter un éclairage face à ce questionnement. La figure 3 permet de visualiser le résultat du codage et de l'analyse de l'entretien de cette participante qui enseigne les arts plastiques et le multimédia dans une école secondaire située à Lachine.

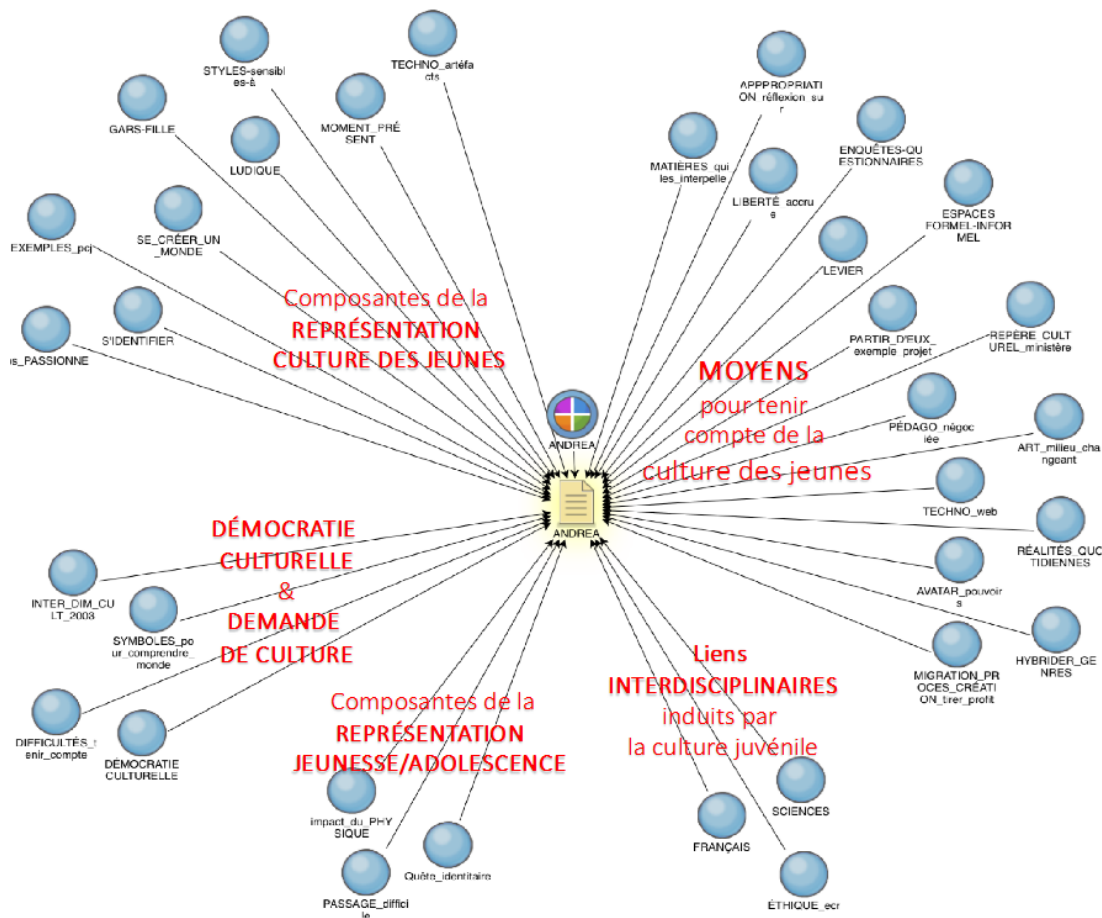


Figure 3. Résultat du codage de l'entretien d'Andréa avec le logiciel NVivo

Dans le présent contexte d'analyse des données, cinq grands thèmes forment des regroupements de nœuds qualifiés de principaux. Ces groupements nodaux recoupent ceux traités dans le cadre interprétatif et dans le questionnaire d'entretien. Une fois le travail de codage d'un entretien terminé, Nvivo permet d'explorer le contenu des différents nœuds thématiques au travers de diagrammes, ce qui permet une appréhension visuelle de l'ensemble des thèmes abordés².

L'agglomération nodale associée à la **culture en général**³, formée de quatre sous-nœuds, montre comment se décline la représentation d'Andréa à ce sujet. L'un des sous-nœuds rassemble ses propos concernant la culture, soit un système de symboles pour comprendre le monde. Le modèle de Baldwin *et al.* (2006) a alors permis de rendre compte des nuances associées à sa représentation de la culture entrant en résonance avec les dimensions suivantes : la culture comme langage et système de symboles (A4), la culture en tant que processus de production de sens (C2); la culture se définissant par son ancrage dans les artefacts et différents « sites » de la culture de masse (D2). Chez Andréa prévaut le *sens* comme élément *structural* (A) de la culture, mais aussi comme *processus* (C) : les individus, incluant les élèves, construisent activement leur culture en faisant sens de leur réalité, démarche où l'interprétation de codes et de symboles joue un rôle prédominant. Sa représentation de la culture focalise également sur les résultats de la culture se manifestant dans les artefacts créés par les jeunes et les techno-objets dont ils font un usage quotidien. Cette participante à la recherche a d'ailleurs eu beaucoup de facilité à nommer différents exemples concrets de pratiques culturelles informelles chez ses élèves. En ce qui a trait aux configurations de Baldwin *et al.* (2006), le modèle du prisme semble le mieux convenir à la représentation de la culture de l'enseignante car il permet de décomposer temporairement une réalité unifiée : l'individu appréhendant le monde au travers de différentes « lentilles » (structure, processus, produit, etc.) pour former une représentation intégrée, mais aussi mouvante dans le cas d'Andréa (en processus de transformation continu).

² Lorsque l'on clique sur un nœud, tous les extraits de l'entretien se rapportant à lui apparaissent distinctement.

³ Située au bas et à la gauche de la figure 3.

Toujours en ce qui a trait aux sous-nœuds liés à la représentation de la culture en général de cette participante à la recherche, l'un d'entre eux se rapporte à la demande de culture officielle (MEQ, 2003). Andréa a alors fait état du caractère essentiel de l'interdisciplinarité en classe d'arts. Dans le sous-nœud voisin, elle a traité de la difficulté, pour les enseignants, de mettre en application les différentes orientations proposées. Le dernier nœud se rapporte à la démocratie culturelle (Bellavance, 2002), modèle que l'enseignante en arts ne nomme pas comme tel, mais dont elle saisit globalement les enjeux et objectifs, incluant celui d'une logique ascendante : partir des élèves, accorder en classe d'arts une place prépondérante à leurs intérêts et pratiques culturelles informelles (à la différence d'une vision descendante plus élitiste au regard des rapports « culture-éducation »).

Le regroupement de nœuds principal dénommé **culture des jeunes**⁴ centralise les différentes composantes de cette culture d'après Andréa. Les nombreux sous-nœuds (neuf) montrent la diversité des points de vue adoptés par la participante à ce sujet, incluant l'effet d'instantanéité lié à l'usage des nouveaux médias ainsi que les genres, styles vestimentaires et musicaux juvéniles. « Ils ont tellement d'images dans leur tête, tellement d'expériences hors de l'école... » (ligne 93⁵). Cet extrait de l'entretien conduit avec Andréa fait écho à l'un des aspects de sa représentation de la culture juvénile qu'elle perçoit comme un univers foisonnant, très changeant et dynamique, se déployant à un rythme très rapide. De plus, sa représentation s'arrime au nœud principal lié à la culture en général, car elle était portée à mettre l'accent sur le grand potentiel pédagogique lié à l'interdisciplinarité en classe d'arts, les pratiques culturelles juvéniles étant à son avis fondées sur une logique où les frontières disciplinaires ont peu de sens.

Ce qui ressort toutefois de l'analyse de la représentation de la culture juvénile chez Andréa repose sur la primauté attribuée à l'univers des nouvelles technologies. En effet, elle dépeint les élèves de ses groupes comme étant hautement alimentés par cet

⁴ Située en haut et à la gauche de la figure 3.

⁵ Extrait de la ligne 93 tiré de la transcription de l'entretien conduit avec Andréa. Il en va de même pour tous les endroits du texte se référant à un numéro de ligne dans le verbatim.

univers : grâce aux logiciels disponibles, ils multiplient les usages, produisent des environnements visuellement attrayants et interactifs. Lors de son entretien, la participante a régulièrement ramené à l'avant-plan de la discussion les « produits/artéfacts » (D2) (Baldwin *et al.*, 2006) que les jeunes produisent de manière informelle et qu'elle trouve exaltants : « Les élèves sont très bien capables de parler de réalité augmentée [...] de jeux vidéo, d'avatars, de projet DIY. Leur culture [...] Je la sens très liée à l'internet, aux technologies, puis à la musique » (lignes 85-87). En outre, le fait de s'adonner à ces pratiques en marge de l'école nourrit l'estime de soi des jeunes; ces pratiques permettent notamment de mettre en valeur leurs compétences technologiques. Le cyberspace où se déploie une partie substantielle de leur culture informelle, participe, chez les élèves, à la construction d'un soi singulier, à l'exploration de possibles identitaires et à l'élaboration des fictions, et ce, souvent en contexte de collaboration avec leurs pairs. Réunissant ce qui passionne le plus les jeunes, leurs pratiques culturelles informelles constituent un espace d'identification forte à des figures médiatisées significatives à leurs yeux (Le Breton, 2013), un espace d'expression directe et indirecte : « Les ados cherchent par tous les moyens de s'exprimer. Quand ils consomment des vidéos, des vidéo-clips, des... Ils voient quelqu'un s'exprimer à leur place » (lignes 587-588). En outre, selon Andréa, ces pratiques favorisent les dimensions ludiques et collaboratives : « des mini jeux vidéo avec les images qu'ils ont faites sur Photoshop ou sur Gimp ou sur ArtRage [puis ils invitent leurs amis à y jouer avec eux] ». En ce sens, Andréa rejoint l'une des deux catégories de la culture juvénile selon Marmé Thompson (2009), soit la culture des pairs. Cette culture (*peer culture*), répandue de par le monde, prend forme quand les jeunes se retrouvent entre eux. Les aidant à se définir comme individus singuliers et membres d'un groupe social distinct, la « culture des pairs » tend à exclure le monde des adultes.

En bas de la figure 3, le regroupement nodal associé à la **jeunesse** (et à l'adolescence⁶) révèle la segmentation de la représentation d'Andréa à ce sujet. Il est

⁶ Lors de leur entretien, les participants ont été invités à s'exprimer au regard du concept de *jeunesse* pouvant englober un spectre d'âges étendu (selon certains auteurs allant du début de la puberté jusqu'à l'entrée dans la vie adulte, l'atteinte de l'autonomie dans la vingtaine). La majorité des participants enseignant au secondaire, la discussion était toutefois axée sur les jeunes âgés entre 12 et 17 ans la plupart du temps, recoupant ainsi les enjeux associés à l'*adolescence*.

constitué de trois sous-nœuds : quête identitaire, passage difficile et impacts des transformations physiologiques. Selon l'avis de la participante, les adolescents traversent une période de vie complexe due aux changements majeurs sur les plans émotionnel et physique. Elle observe que les élèves qui fréquentent l'école secondaire où elle enseigne oscillent souvent entre des états d'être contrastés : « c'est soit un feu créatif ou soit un feu destructeur. C'est comme ça que je vois mes élèves. Parce que, vraiment, la limite entre les deux, à l'adolescence, est vraiment mince » (lignes 45-46). Sa représentation de la jeunesse/adolescence, axée sur l'importance de la recherche identitaire et de la création d'un univers personnel, fait surtout appel aux dimensions développementales et psychologiques. Au regard des catégories de la jeunesse proposées par Denmead (2018), les propos d'Andréa correspondent à celle dénommée *transition* (stade de la vie entre l'enfance et l'âge adulte) et mobilisent la catégorie *culture* dans la mesure où elle valorise ce que les jeunes font et créent en marge de l'école, leurs goûts et codes esthétiques produits et consommés au sein de la culture populaire visuelle. La participante à la recherche n'a toutefois pas fait allusion au fait que ces pratiques se construisent et évoluent en opposition aux normes des adultes. La manière d'envisager le rôle du pédagogue en classe d'arts chez Andréa est au diapason de celui associé par Denmead à la catégorie *transition* : faire en sorte d'augmenter la compréhension et les compétences des jeunes au regard de leur propre culture; stimuler de manière générale la curiosité à propos des nouvelles formes d'esthétiques et de pratiques au sein de l'écologie dynamique des nouveaux médias.

Le travail d'analyse a permis de répertorier, dans l'entretien d'Andréa, pas moins de quinze sous-nœuds liés au thème principal portant sur les **moyens d'intégration de la culture juvénile en classe d'arts**. En effet, ces nombreux sous-nœuds situés à la droite de la figure 3 montrent la richesse et l'importance du sujet dans la pratique de l'enseignante⁷. Andréa favorise la porosité entre les espaces de création/apprentissage formels (classe d'arts) et informels (ce que les élèves accomplissent en dehors de l'école). Elle a en outre remarqué un phénomène de migration du processus de création

⁷ Notons que le contexte du présent article ne permet pas de rendre compte de manière exhaustive des différentes stratégies employées par la participante à la recherche.

depuis la pratique artistique des élèves à l'école vers leurs pratiques culturelles informelles et vice et versa (Faucher, 2013). Elle explique que certains de ses élèves vont poursuivre à la maison des activités et projets débutés dans ses cours. Par exemple, certains élèves, s'étant familiarisés en classe avec les rudiments de la sérigraphie, ont par la suite approfondi leurs apprentissages sur ce plan puis démarré une compagnie de T-shirts.

D'un autre côté, elle utilise ce que ses élèves font déjà à l'extérieur de l'école pour mettre en place des projets dans ses cours. À titre d'illustration, les élèves qui s'adonnent, à la maison, à la programmation informatique pour le plaisir ont pu réinvestir ces compétences dans les projets proposés en classe d'arts. Dans cette foulée, Andréa a raconté qu'un de ses élèves de 1^{re} secondaire a choisi d'aménager son portfolio d'art à la manière d'un jeu vidéo. Dans la plateforme virtuelle aménagée par l'adolescent, le personnage qu'il a créé circule parmi diverses pièces correspondant aux projets d'art réalisés en classe depuis le début de l'année scolaire. L'enseignante a aussi fait remarquer qu'elle incitait ses élèves à hybrider les formes et les genres (Richard, 2012), et ce, en citant en exemple le projet dont elle venait de traiter (propriétés d'un *portfolio en arts plastiques* combinées à celles d'un *jeu vidéo*). De plus, Andréa encourage chez ses élèves le partage des pratiques culturelles informelles, mais aussi artistiques (liées aux réseaux de diffusion officiels de l'art), ayant cours à l'extérieur de l'école en donnant des points bonis aux élèves s'adonnant à ses pratiques. Cela permet, selon elle, le réinvestissement d'éléments de la culture savante dans les productions personnelles formelles ou informelles des élèves.

Pour approfondir sa connaissance de la culture informelle de ses élèves, Andréa leur offre un espace substantiel d'échanges et de prise de parole, un cours pouvant être consacré au partage et à l'expression de leurs passions. Elle relate que ce fut le cas pour le projet portant sur les avatars : « ça, c'est parti juste de la discussion qui a pris un cours complet assis avec les élèves dans le groupe » (lignes 238-239). Pour s'enquérir de manière plus individualisée au regard de ses élèves – leur culture informelle et les projets qu'ils souhaitent faire ou qu'ils ont particulièrement aimés depuis septembre –, l'enseignante procède à une petite enquête via « lettre à la Prof de Noël » (ligne 425).

Juste avant le départ pour les vacances des fêtes, elle invite ses élèves à partager leurs coups de cœur dans le but de planifier le reste des activités en arts plastiques pour l'année scolaire : y a-t-il une découverte liée à leurs pratiques qu'ils aimeraient « pousser » et approfondir dans l'atelier d'art?

Andréa est d'avis que les enseignants en arts jouissent du privilège de pouvoir s'abreuver à un champ de référence extrêmement riche, foisonnant et multiforme : « on a la grande chance d'avoir une matière [le monde de l'art actuel] qui bouge tout le temps » (ligne 768). Si l'art actuel est une grande source d'inspiration pour elle, il en va de même pour la culture des jeunes en général. L'un des sous-nœuds thématiques traités dans la section nodale « modalité de prise en compte » insiste sur l'importance de « partir des élèves » : des techniques, formes, espaces, moyens techniques et médias issus de leurs propres pratiques culturelles. Cette enseignante en arts plastiques et multimédias au secondaire souhaite « que tout leur processus de création vienne entièrement d'eux et de leur réalité de tous les jours », incluant les matières qui les inspirent au quotidien, un sujet qu'elle a traité avec insistance, d'où la constitution d'un sous-nœud à lui seul lors du processus d'analyse. Selon Andréa, cette approche permet d'instaurer une continuité avec les pratiques culturelles informelles de ses élèves, d'optimiser leur processus de création et d'envisager la classe d'arts comme un laboratoire de création et d'expérimentation. En outre, elle estime qu'il est important d'accroître progressivement la liberté de choix des élèves, un autre sous-nœuds liés aux modalités de prise en compte où il s'agit d'offrir la possibilité et les moyens aux élèves d'explorer, de faire des choix (liés aux sujets, techniques, formes, types d'espaces, etc.) et de s'interroger de manière critique sur le sens de leurs choix.

Conclusion

Les résultats d'analyse présentés dans ce texte indiquent que la majorité des seize participants à la recherche possèdent une vision socioanthropologique de la culture, avec un accent mis sur les manières de vivre, l'affirmation de l'identité et les artefacts. Les diverses dimensions de la culture de Baldwin *et al.* (2006) ont permis de saisir certaines

nuances dans les représentations et réflexions des participants, et ce, au-delà du discours ministériel.

Pour comprendre comment la représentation de la culture chez un enseignant en arts peut influencer celle portant sur la culture juvénile et les moyens de prise en compte de cette culture en classe d'arts, le cas d'Andréa a été étudié plus en détail. Sans pouvoir affirmer qu'il y a influence directe, l'analyse de l'entretien de cette enseignante révèle que sa représentation générale de la culture entre en cohérence avec sa représentation de la culture juvénile : la culture comme processus de production de sens engendrant selon elle des manifestations observables, incluant les artefacts et pratiques de création et de réception de ses élèves.

L'analyse de l'entretien d'Andréa a offert la possibilité de présenter des exemples concrets d'intégration de pratiques culturelles informelles d'élèves à son enseignement. Elle s'est exprimée en détail à propos du potentiel pédagogique de la culture juvénile en relatant comment cet enjeu peut enrichir l'expérience de création des élèves. Hybridation des genres, petite enquête auprès des élèves, porosité entre espaces de création formels et informels : les stratégies de prise en compte de la culture juvénile répertoriées font écho à la pédagogie négociée (Richard, 2012), alors que l'importance de « partir des élèves », de leur univers et d'établir des jonctions entre les différents types de cultures (ex. savante et de masse), entre également en résonance avec le modèle de la démocratie culturelle. Ces différents moyens et stratégies exigent, de la part du pédagogue, une grande adaptabilité (remodelage constant de son enseignement), une certaine prise de risque, une planification annuelle flexible ainsi qu'une grande écoute et ouverture à l'égard des apprenants. En somme, Andréa porte un intérêt réel pour la culture des jeunes qu'elle perçoit de manière positive, posture semblant favoriser une exploitation riche et féconde de cette culture en classe d'arts, contexte qu'elle qualifie de laboratoire d'expérimentation créatrice.

Le travail d'analyse sur lequel repose ce texte devra se poursuivre afin d'englober l'ensemble des entretiens des participants. Les résultats d'analyse qui en découleront permettront de produire un article synthèse de ce projet de recherche dont l'objectif

général visait à enrichir la pratique enseignante de spécialiste en arts du secondaire et à favoriser le rapprochement entre la culture juvénile et l'enseignement des arts. Ayant permis d'inventorier des initiatives inspirantes, ce projet de recherche contribuera à insuffler de nouvelles pratiques; ses résultats nourriront les rencontres de travail d'une communauté d'apprentissage, qui sera instaurée en 2019, réunissant les enseignants participants à cette recherche.

Références

Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 11-33). Montréal, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Hecht, M. L. et Lindsley, S. L. (2006). *Redefining culture : Perspectives across the disciplines*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bellavance, G. (2002). *Démocratisation culturelle et actions locales*. Dans *Actes du 15^e colloque annuel de Les Arts et la Ville, La vitalité culturelle, l'affaire de qui* (p. 59-62). Sherbrooke, Canada.

Denmead, T. (2018) On the Concept of Youth in Art Education : A Review of the Literature. *Studies in Art Education*, 59(1), 55-67.

Faucher, C. (2018). Informal Youth Cultural Practices : blurring the distinction between high and low. Dans L. Hetrick (dir.) *Teaching art : (re)imagining identity* (p. 95-109). Champaign, IL : Les Presses de l'Université de l'Illinois.

Faucher, C. (2016). Culture des jeunes et enseignement des arts : quelles représentations chez les enseignants? Quels moyens de prise en compte? Dans Savoie, A, Émond, A-M, Gagnon-Bourget, F. et Gosselin, P. (dir.) *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*. Mai 2016 (p. 17-25). Montréal : Éditions CRÉA,

Faucher, C. (2013). *Pratiques culturelles d'élèves de la 3^e secondaire dans le cyberspace : jonctions avec la classe d'art* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.

Gouvernement du Québec. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Le Breton, D. (2013). *Une brève histoire de l'adolescence*. Paris : Jean-Claude Béhar.

Marmé Thompson, C. (2009). The Global and the Local : The Hybridity of Children's Culture. Dans E. Manley Delacruz, A. Arnold, A. Kuo et M. Parsons (dir.) *Globalization, Art, and Education* (p. 164-170). Reston, VA : National Art Education Association.

Richard, M. (2012). L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Wilson, G. (2008). Contemporary art, the best of art, and third-site pedagogy. *Art Education*, 61(2). 6-9.