

**CULTURE DES JEUNES ET ENSEIGNEMENT DES ARTS :
QUELLES REPRÉSENTATIONS CHEZ LES ENSEIGNANTS?
QUELS MOYENS DE PRISE EN COMPTE?**

Christine Faucher, professeure
Université du Québec à Montréal

[Le] cadet reçoit de ses aînés ; l'inverse ne saurait s'envisager : le sens du legs générationnel est unique. Or, là réside l'une des particularités apparues durant la seconde moitié du XX^e siècle : aux pères s'ajoutent plus que jamais les pairs dans l'acquisition de la culture, lorsque se forment des valeurs, normes et codes culturels propres aux jeunes, pensés pour eux voire par eux. (Bantigny, 2008, p. 1)

Avant de présenter mon projet de recherche, je souhaite partager une réflexion qui est devenue pour moi essentielle sur certains enjeux que soulève la prise en compte de la culture juvénile dans le processus d'enseignement-apprentissage et sur la manière dont cette culture est envisagée dans différents documents et discours officiels. Le fait de donner des cours de fondements de l'enseignement des arts depuis plusieurs années a alimenté cette réflexion. Qu'il soit question de mes intérêts de recherche les plus récents ou de ma pratique d'enseignement, je suis habitée par le besoin de situer les approches pédagogiques dans des contextes plus larges et d'outiller conceptuellement mes étudiants dans cette démarche.

Un sujet aussi actuel que celui de la culture des jeunes exige un renouvellement constant de mes connaissances alors que, parallèlement, je continue d'approfondir la contribution de figures marquantes de l'enseignement des arts et du monde de l'éducation de manière plus vaste. Parmi les personnes d'influence, Dewey se démarque par rapport à mon sujet de recherche. Dans son texte *L'enfant et les programmes d'étude*, il nous rappelle que si les intérêts des enfants sont importants, ils ne sont pas achevés et que « leur valeur est celle d'un levier » (Dewey, cité par Baillargeon, 2011, p. 164). Près d'un siècle après

Dewey et le mouvement de l'École nouvelle, le programme de formation propose à l'école de prendre appui sur la culture propre aux jeunes (2006, p. 7).

Ajoutons que depuis 1997, les ministères de l'Éducation et de la Culture sont unis par un protocole d'entente ouvrant la voie à la collaboration des milieux scolaires et culturels. Les intentions énoncées dans ce protocole visent à contribuer à l'évolution des pratiques culturelles : « les ministères souhaitent encourager les milieux à prendre en compte les pratiques culturelles émergentes, la diversité des modes d'expression artistique et de diffusion de la culture, y compris les modes technologiques ou virtuels, et les nouvelles habitudes culturelles qui se créent » (2013, p. 3). Dans ces conditions, les orientations du MCC surpassent le concept de démocratisation de la culture en s'appuyant davantage sur celui de *démocratie culturelle*. Ce dernier concept, plus actuel, sous-tend la valorisation de l'univers complexe des pratiques culturelles dans une logique du « bas vers le haut » (Poirier et al., 2012). La notion de démocratie culturelle propose de porter une attention particulière sur les pratiques culturelles initiées et bricolées par les citoyens eux-mêmes (dont les pratiques créatrices en amateur), celles des jeunes et celles des adultes. En tenant compte de ce qui précède, pourquoi la culture des jeunes, inclusive des intérêts des élèves, est-elle peu valorisée à l'école, et ce, même aujourd'hui ?

La poursuite de notre analyse nous permettra d'entrevoir certaines réponses. Denis Simard¹, dans une conférence² récente, a montré que les documents ministériels, servant à guider la pratique éducative des enseignants, peuvent être appropriés et actualisés. Son propos a porté sur l'approche

¹ Denis Simard est professeur titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval. Durant les dernières années, Simard a conduit des travaux de recherche portant sur le rapport à la culture des enseignants et sur le développement culturel des élèves à travers la discipline du français au secondaire (CRSH). Dans un contexte marqué par la prolifération informationnelle et par le pluralisme des valeurs ayant participé à l'effritement du modèle humaniste, comment envisager le rôle du pédagogue aujourd'hui? Quoi transmettre aux élèves et comment le faire? Grandement intéressé par « l'approche culturelle de l'enseignement », les idées de Simard ont guidé la rédaction du document *Intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003).

² Il s'agit d'une conférence de présentation dans le cadre du Symposium 1 : *Une approche culturelle de l'enseignement : bilan critique et prospectives*, 3^e Colloque international en éducation, Hôtel Bonaventure (Montréal), 5 mai 2016.

culturelle de l'enseignement et sur ce qu'il en était advenu. Plus que l'expert d'une discipline, l'enseignant y est perçu avant tout comme un héritier, critique et interprète de culture. Chose étonnante (car je ne l'avais pas lu dans ses écrits antérieurement), Simard a employé l'expression « culture des jeunes », tout en nous invitant à nuancer notre conception des cultures première et seconde, car dans un monde complexe tel que le nôtre, les repères délimitant ces types de culture sont incertains et flous. En effet, selon lui, il existe *des* cultures secondes et *des* cultures premières.

Au-delà de la « culture immédiate de l'élève » (MELS, 2003) ou de son univers familier, on voit poindre la possibilité de parler de pratiques culturelles juvéniles comme telles, celles qui sous-tendent un *agir* au quotidien dont les manifestations foisonnantes se déploient à l'échelle du globe grâce aux nouveaux médias. À la fois consommateurs et producteurs de culture, de nombreux jeunes génèrent du contenu analogique et numérique : fanzines, profils personnels sur les réseaux sociaux, bandes dessinées, blogues, jeux vidéo de construction, affiches satiriques, etc. (Richard, 2012) tout en mobilisant différents types de culture, soit la culture savante, populaire, etc. (Faucher, 2016).

Dans le document *Intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003), on avance que les repères culturels seront puisés dans la culture immédiate de l'élève. On fournit comme exemples de repères culturels les jeux d'enfants, l'arbre généalogique, les meubles anciens du Québec, le cirque, etc. (p. 18). Non seulement certains repères font plutôt appel à la culture verticale de l'élève (Maalouf, 1998), mais ils font peu écho à la culture des jeunes sous l'angle qui nous intéresse, comme si cette dernière n'offrait pas une réelle possibilité d'exploitation en classe sur le plan d'apprentissages signifiants pour l'élève. En ce sens, le protocole Culture-Éducation (2013) va plus loin sur le plan de la reconnaissance des pratiques culturelles en émergence chez les jeunes et les moins jeunes.

Pourquoi ces écarts, ces décalages? Quels filtres dominant dans la manière dont les enseignants saisissent la culture juvénile ? Sont-ils fondés sur

la notion de démocratisation de la culture ou sur celle de la démocratie culturelle? La culture des jeunes, quant à elle, est-elle conçue comme un levier ou comme une rivale? Rivale dans la mesure où elle semble souvent perçue comme étant assujettie par l'appareil médiatico-commercial dont le pouvoir attractif ne fait pas le poids devant un cours d'arts plastiques « classique ». Un autre élément de rivalité, qui entrecroise le précédent, est lié à l'influence des pairs dans l'acquisition de la culture chez les jeunes, une influence qui se fait sentir puissamment depuis les années 1950.

Le portrait sociétal et culturel global, dans lequel nous évoluons, s'est grandement complexifié : le modèle de la légitimité culturelle (Bourdieu, 1979) a été remis en question depuis des décennies par divers sociologues. À titre d'illustration, les enquêtes de Lahire (2004) révèlent que les profils culturels dissonants sont prégnants chez les jeunes, même ceux issus de milieux plus modestes (ce qui, néanmoins, n'équivaut pas à un déni de dynamiques inégalitaires plus vastes). Pour ce sociologue, qui s'intéresse davantage à la culture des individus qu'au découpage en classes sociales, les profils culturels dissonants hybrident la culture populaire, la culture de masse et la culture plus savante, et ce, à la différence des profils consonants où cohabitent des pratiques homogènes.

La faible probabilité statistique des profils consonants s'explique en grande partie par les conditions de socialisation et d'action dans des sociétés hautement différenciées, caractérisées par une forte concurrence entre les différentes instances socialisatrices, par de multiples petites mobilités sociales et culturelles intergénérationnelles ou intragénérationnelles et par de multiples contacts et frottement des membres de ces sociétés avec des cadres, des normes et des principes socialisateurs culturellement hétérogènes. (Lahire, 2004, p. 213)

Est-il cependant plus sécurisant et simple de penser que la culture repose principalement sur les modèles de chaque siècle, que les pratiques culturelles des individus comportent peu d'intérêt ou de richesse sur le plan culturel (surtout celles des jeunes), ce qui justifie que la séquence de transmission soit unidirectionnelle sur le plan générationnel?

Cette réflexion nous conduit à nous poser la question suivante : certaines représentations chez les enseignants font-elles obstacle à une intégration féconde de la culture des jeunes en classe d'arts ? Dans le domaine de l'enseignement des arts, la pauvreté de l'imagerie populaire ainsi que l'expression spontanée et authentique du jeune (représentation moderniste de l'éducation artistique) alimentent toujours les pratiques pédagogiques tout en interdisant certaines (Richard, 2005). En outre, certaines valeurs associées à la culture des jeunes – tel le plaisir transgressif – concourraient à la dévalorisation de celle-ci à l'école (Duncum, 2009). Maintenir à distance la culture des jeunes semble reposer sur une certaine incompatibilité, perçue comme telle par des enseignants, entre ce type de culture et les objectifs de l'éducation. Entre la culture des jeunes et les valeurs que l'école a pour mission de transmettre. Au-delà de ces positions schématiques et tranchées, existe-t-il un subtil nuancier dans l'esprit des pédagogues ? Ou sont-ils plutôt nombreux à disqualifier en bloc la culture juvénile puisque, selon eux, tout intérêt réel pour elle équivaudrait à une validation de la culture de masse ? Une représentation moderniste où trône une culture élitiste couplée à une vision de la relation maître-élève dont la direction ne peut être inversée ? Comme le souligne l'épigraphe de cet article ; pour Bantigny (2008) le « sens générationnel unique » se voit questionné durant la deuxième moitié du XX^e siècle. Elle avance que les jeunes :

ont un accès au « monde » médiatisé par de nouvelles instances de connaissance, grâce à la culture de masse. À telle enseigne que l'anthropologue M. Mead, pour spécifier le statut de cette période inédite, évoque une culture « préfigurative », c'est-à-dire au sein de laquelle les enfants éduquent autant leurs parents qu'ils sont éduqués par eux, au moins potentiellement (Mead, 1971, p. 27). Cette circulation des références, désormais à double sens, est permise par le cinéma, la radio puis la télévision, dont les jeunes se montrent friands et dont ils deviennent aussi les cibles privilégiées. (2008, p. 1)

Dans cet article intitulé *Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980*, Bantigny a ciblé une période historique qui précède la révolution numérique. En raison justement de cette révolution – initiée par les jeunes eux-mêmes –, les possibles quant à la circulation des connaissances et des références culturelles ont décuplé, celles-

ci se déploient dans un environnement informationnel de plus en plus complexe et en perpétuel développement. On touche également ici aux « conditions de socialisation et d'action dans des sociétés hautement différenciées » abordées antérieurement par Lahire : ce foisonnement des possibles touche de plein fouet les références émanant des élèves et de leurs pratiques culturelles évoluant en marge de l'école. Les passerelles aménagées entre les « deux écoles » (culture scolaire et culture des jeunes) dépendent-elles en grande partie des représentations des enseignants au regard des pratiques culturelles informelles de leurs élèves ? Ces représentations découlent-elles de leur manière de concevoir la culture de manière élargie ?

Représentations des spécialistes en arts et culture des jeunes

Vu la complexité des filtres teintant le regard sur la culture juvénile, et des enjeux civilisationnels que soulève la question, il m'apparaît essentiel de sonder les représentations d'enseignants au regard de cette culture, puis d'investiguer du côté des modalités de prise en compte de cette culture dans leur enseignement. L'un des objectifs de ce projet de recherche, qui débute en 2016, est de constituer un répertoire de stratégies/moyens/approches pédagogiques adaptés à la culture propre aux jeunes.

J'ai mentionné précédemment mon enseignement dans les cours de fondements. Mon expérience sur ce plan, dans le programme de la maîtrise en enseignement des arts, a été déterminante. Ce programme qualifiant s'adresse à des étudiants des quatre disciplines artistiques, celles formant le domaine des arts dans le programme de formation des élèves. En échangeant avec ces étudiants, j'ai pris connaissance de stratégies qu'ils employaient afin d'incorporer certaines dimensions de la culture juvénile dans leur enseignement. J'ai été aussi à même de constater que la conception de la culture qu'ils avaient semblait avoir une incidence sur la prise en compte (ou non) de la culture juvénile. C'est alors qu'a émergé en moi l'idée de réaliser ce projet de recherche.

Parmi les représentations qui fondent l'élaboration des séquences didactiques, quelles sont celles qui favorisent le rapprochement entre le champ

de l'enseignement des arts et la culture des jeunes? Les spécialistes en arts mobilisent-ils des stratégies faisant écho aux jonctions établies par les jeunes eux-mêmes entre ce qu'ils créent de manière informelle et ce qu'ils accomplissent dans leurs cours d'art à l'école (Faucher, 2013)? De quelle manière interprètent-ils les directives ministérielles – MEES et MCC – quant à la prise en compte des pratiques culturelles juvéniles et à la démocratie culturelle ? Recourent-ils à des repères culturels (MELS, 2003) ancrés dans la culture des jeunes ? Sont-ils outillés adéquatement pour tenir compte de cette culture de manière positive? Pour répondre à ces questions, je conduirai un projet de recherche dont l'objectif général est d'enrichir la pratique pédagogique d'enseignants spécialisés en arts du secondaire et de favoriser une alliance féconde entre l'enseignement des arts et la culture des jeunes en conviant les acteurs du milieu scolaire à tirer profit de cette culture et à renouveler leur manière de se la représenter.

Sur le plan méthodologique, des entrevues d'explicitation semi-dirigées auront lieu auprès d'enseignants des quatre disciplines artistiques. Pourquoi sonder les représentations de spécialistes de diverses disciplines? Cela repose sur un aspect de la culture des jeunes associé à la multimodalité (Richard, 2012). Lorsqu'ils s'adonnent à leurs pratiques culturelles informelles, les jeunes ignorent les frontières disciplinaires. Le répertoire que je souhaite constituer inclura donc des stratégies qui mobilisent les modes visuels, mais aussi sonores, gestuels et écrits. Cette dimension enrichira le document final qui servira d'outil concret pour les acteurs. Les moyens mis en œuvre en danse, pour tenir compte de la culture juvénile, pourraient-ils inspirer des enseignants en arts visuels et vice et versa, enrichissant du même coup la dimension interdisciplinaire de pratiques éducatives?

Conclusion

Nous avons vu comment mon enseignement au programme de maîtrise en enseignement des arts a nourri ma réflexion sur la culture des jeunes. Tout en étant désormais en mesure de situer plus précisément ce sujet par rapport aux grands courants de l'enseignement des arts, de l'éducation en général et par

rapport à divers discours officiels, j'ai eu la chance de côtoyer des spécialistes en arts dont les pratiques éducatives faisaient état d'une certaine prise en compte de la culture des jeunes en classe d'arts, toutes disciplines artistiques confondues. La pertinence du projet de recherche présenté dans cet article repose sur le fait que des exemples ou approches/moyens d'intégration de la culture des jeunes en enseignement des arts sont lacunaires, et ce, en dépit des transformations associées aux pratiques culturelles juvéniles et des orientations ministérielles dans les domaines de l'éducation et de la culture.

Références

Bantigny, L. (2008). Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980. *Revue française de pédagogie*, 163, 15-25.

Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. Paris : Flammarion.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.

Duncum, P. (2009). Toward a playful pedagogy: Popular culture and the pleasures of transgression. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.

Faucher, C. (2016). Informal Youth Cultural Practices: Blurring the Distinction Between High and Low. *Visual Arts Research*. 42(1), p. 56-70.

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

Garon, R. (2006). Note sur la définition de pratique culturelle. Communication inédite.

Gouvernement du Québec, MCC. (2013). *Protocole d'entente interministériel Culture-Éducation*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications.

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

Gouvernement du Québec, MEQ. (2003). *Intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte & Syros.

Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset.

Poirier, C., Desjardins, M. Z., Martet, S., Melançon, M.-O., Poirier, J., St-Germain Blais, K. et Barrette, Y. (2012). *La participation culturelle des jeunes à Montréal : des jeunes culturellement actifs*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.

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 : Les Presses de l'Université du Québec.

Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.