

Canadian Review of Art Education

Research and Issues

Revue canadienne d'éducation artistique

Recherche et questions d'actualité artistique



Perceptions de la culture des jeunes chez des enseignant.e.s spécialistes en arts au secondaire et stratégies pour l'intégrer à l'enseignement

Christine Faucher et Samuelle Rousseau-Lamontagne

Volume 50, numéro 1, 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1112543ar>

DOI : <https://doi.org/10.26443/crae.v50i1.1126>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Society for Education through Art

ISSN

2290-3747 (imprimé)

2563-6383 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Faucher, C. & Rousseau-Lamontagne, S. (2024). Perceptions de la culture des jeunes chez des enseignant.e.s spécialistes en arts au secondaire et stratégies pour l'intégrer à l'enseignement. *Canadian Review of Art Education / Revue canadienne d'éducation artistique*, 50(1), 78–94.
<https://doi.org/10.26443/crae.v50i1.1126>

Résumé de l'article

Les résultats d'analyse d'entrevues menés avec des enseignant.e.s en arts visuels, en danse, en musique et en art dramatique ont permis de mieux comprendre leurs perceptions concernant la culture des jeunes et les stratégies pour l'intégrer à leur enseignement. Parmi ces stratégies figurent la pédagogie négociée, le recours à des repères culturels ancrés dans la culture non formelle des élèves et l'aménagement d'espaces de rencontre entre cette culture et la culture transmise à l'école. Cette recherche permet d'enrichir la pratique enseignante de spécialistes en arts du secondaire souhaitant s'actualiser et rejoindre leurs élèves dans la complexité de leurs univers culturels.

© Christine Faucher et Samuelle Rousseau-Lamontagne, 2024



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Perceptions de la Culture des Jeunes chez des Enseignant.e.s Spécialistes en Arts au Secondaire et Stratégies pour L'intégrer à L'Enseignement

La culture étant une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution, l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines.

- Programme de formation de l'école québécoise (2006, p. 7)

Christine Faucher

faucher.christine@uqam.ca

Samuelle Rousseau-Lamontagne

leverbeconcentrique@gmail.com

Résumé : Les résultats d'analyse d'entretiens menés avec des enseignant.e.s en arts visuels, en danse, en musique et en art dramatique ont permis de mieux comprendre leurs perceptions concernant la culture des jeunes et les stratégies pour l'intégrer à leur enseignement. Parmi ces stratégies figurent la pédagogie négociée, le recours à des repères culturels ancrés dans la culture non formelle des élèves et l'aménagement d'espaces de rencontre entre cette culture et la culture transmise à l'école. Cette recherche permet d'enrichir la pratique enseignante de spécialistes en arts du secondaire souhaitant s'actualiser et rejoindre leurs élèves dans la complexité de leurs univers culturels.

Mots clés: perceptions, culture des jeunes, enseignement des arts au secondaire, stratégies pédagogiques d'intégration à l'enseignement

Introduction

Le projet de recherche présenté dans cet article a pour but d'enrichir la pratique enseignante de spécialistes en arts du secondaire et de contribuer au rapprochement entre la culture des jeunes et l'enseignement des arts. Une expérience d'enseignement a joué un rôle significatif dans la naissance de ce projet de recherche financé par le FRQSC¹. Dans le cadre de notre enseignement, nous avons eu l'occasion de discuter de

¹ Cette recherche a obtenu le soutien financier du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC, 2016-2021) pour le programme « Soutien à la recherche pour la relève professorale ».

manière informelle avec de futur.e.s enseignant.e.s des quatre disciplines artistiques qui ont alors partagé avec nous leur intérêt pour la culture des jeunes. Ces étudiant.e.s à la maîtrise en enseignement des arts de l'UQAM, déjà en exercice dans les écoles, parlaient des stratégies qu'ils employaient pour adapter leur enseignement à cette culture. Le contenu de ces discussions permettait d'entrevoir tout le potentiel et l'intérêt de conduire une recherche sur le sujet.

Une telle recherche s'avère essentielle puisque les enseignant.e.s en arts disposent de peu de ressources et d'exemples concrets pour intégrer la culture des jeunes à leur enseignement, et ce, malgré l'invitation du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ; MELS, 2006, p. 7) à prendre appui sur la « culture propre aux jeunes ». De plus, les croyances ou les perceptions des enseignant.e.s influençant leurs choix de stratégies d'enseignement (Rivard, 2017), mieux comprendre comment des spécialistes en arts perçoivent la culture des jeunes est primordial. Pourtant, des études sur le sujet font défaut. Pour pallier ces lacunes, nous avons conduit des entretiens auprès de seize spécialistes, à raison de quatre spécialistes par discipline artistique. Les participant.e.s, aux profils diversifiés, enseignaient principalement au niveau secondaire et étaient spécialistes de l'un des quatre arts enseignés à l'école, soit les arts visuels, l'art dramatique, la danse ou la musique. Leur participation aux entretiens avait pour but de saisir leurs perceptions au regard de la culture non formelle de leurs élèves et de répertorier les stratégies qu'ils et elles mettent en œuvre pour l'intégrer à leur enseignement.

Dans cet article, nous effectuons en premier lieu une mise en contexte du sujet en présentant la culture des jeunes de façon globale, suivie des enjeux qu'elle soulève dans le domaine de l'enseignement des arts, dans le PFEQ (MELS, 2006) et autres documents officiels. Les concepts sur lesquels s'appuie cette recherche sont définis en second lieu pour ensuite enchaîner en exposant l'approche méthodologique, laquelle fait appel au logiciel NVivo dans le cadre de la présente recherche. La dernière section de l'article porte sur les résultats relatifs à la perception de la culture des jeunes chez les participant.e.s et sur les stratégies employées pour intégrer cette culture à l'enseignement des arts. En conclusion, les grandes lignes de cette recherche exploratoire sont récapitulées, ses forces et ses limites sont traitées ainsi que les retombées possibles et les activités de recherche que nous souhaitons instaurer en prolongement de cette recherche.

Mise en contexte et problématique

Les univers culturels complexes des jeunes

La jeunesse évolue, se définit et s'affirme à travers sa culture et les pratiques culturelles auxquelles elle s'adonne, par pur plaisir, hors du contexte formel de l'école (Pronovost (2007). La culture non formelle des jeunes, très complexe et mondialisée, soulève des enjeux importants concernant leur vie quotidienne (Tavin, 2005). Elle englobe de nombreuses pratiques culturelles et activités d'ordre relationnel, ludique, communicationnel, mais aussi participatif et expressif, lesquelles « se sont complexifiées, notamment en raison de l'essor du numérique », tel que souligné dans le plan d'action du secrétariat à la jeunesse (2021, p. 37). Bourdeloie et Pasquier (2020) observent d'ailleurs que la « participation et la création de production sur le Web 2.0 [par les jeunes] irriguent bel et bien leurs sphères de pratiques culturelles et de loisirs » (p. 22). Ces pratiques, qui mobilisent les technologies émergentes, regroupent des goûts, des valeurs et des influences fort hétérogènes. Les pratiques culturelles des jeunes sollicitent aussi une diversité de

modes (son, image, geste et texte), ce qui les relie à la notion de multimodalité (Richard *et al.*, 2020).

Précisons qu'au sein de la culture des jeunes s'entremêlent la production culturelle proposée par des adultes et destinée aux jeunes – ou appropriée par eux – et diverses pratiques culturelles initiées par les jeunes eux-mêmes. Les éléments traités précédemment et les acquis développementaux sur les plans physique, cognitif et affectif, vécus à l'adolescence, contribuent à l'essor des pratiques culturelles des jeunes lors de leurs études secondaires. Il en va de même pour l'intensification des sociabilités, laquelle est associée à la diversification des goûts, « observée à partir de 14-15 ans et qui s'affirme avec vigueur à partir de 16 ans » (Aquatias, 2012, p. 95). Ce phénomène d'intensification fait écho à l'influence déterminante, à l'adolescence, du groupe d'amis ou de la *Peer culture* (Marmé Thompson, 2009).

Intégration de la culture des jeunes dans les pratiques et la recherche en enseignement des arts

À partir des années 1980, l'intérêt croissant pour le champ des études culturelles, l'émergence de la démocratie culturelle (Bellavance, 2000), du modèle de la culture visuelle (Duncum, 2009) et par la suite de sa critique comme culture hégémonique en théorie sociale (Keifer-Boyd, 2018), favoriseront l'intégration progressive de la culture des jeunes dans les pratiques et la recherche en enseignement des arts. Sous l'angle de ces modèles, en phase avec le postmodernisme, la jeunesse est envisagée sous sa capacité à être active et à exprimer ses propres visions du monde au sein de ses pratiques culturelles (Tavin, 2005). À propos de la contribution des études culturelles, Tavin (2005) précise que ce champ d'études a permis de revisiter de manière positive la culture populaire (incluant celle des jeunes), et de la considérer en tant que « site pédagogique signifiant » (Tavin, 2005, p. 104).

Nous avons évoqué précédemment le rôle crucial que jouent les pratiques culturelles des jeunes dans leur développement identitaire et leur processus de socialisation (Lalonde, 2018). En effet, qu'elles soient vestimentaires ou musicales, ces pratiques participent à la construction de sens chez le jeune et peuvent se révéler fécondes sur les plans artistique, culturel et pédagogique (Freedman *et al.*, 2013; Marmé Thompson, 2009; Richard *et al.*, 2020). Aux travaux de recherche énumérés précédemment, s'ajoutent ceux de Lalonde (2018) sur les affects adolescents et les médias sociaux mobiles liés à l'image; de Castro (2020) portant sur les médias mobiles de création et d'apprentissage actuels; de Wilson (2008) sur la pédagogie du troisième site; et de Richard (2012) sur la pédagogie négociée entre autres choses. Ces diverses recherches et approches facilitent le rapprochement entre la culture non formelle des jeunes et la classe d'arts, mais qu'en est-il des documents officiels dans les domaines de la culture et de l'éducation au Québec?

Répondre à cette question nécessite d'abord de contextualiser brièvement l'évolution de l'approche culturelle de l'enseignement ou de la dimension culturelle à l'école dans le système éducatif. Depuis les années 1990, cette approche a graduellement pris du terrain, puis a pris son envol avec la réforme de l'éducation. Tel qu'on peut le lire dans le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante de 2001, « la réforme met l'accent sur le rehaussement culturel du programme de formation et sur une approche culturelle de l'enseignement » p. 107 (MELS). Cette approche, qui a été développée dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003) rejoignait avec cohérence la

première compétence professionnelle du Référentiel axée sur les notions de « professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MELS, 2001, p. 61).

Près d'une vingtaine d'années plus tard, un nouveau référentiel a vu le jour afin de mieux répondre aux nouveaux enjeux et défis propres au système scolaire et à la société québécoise. Il regroupe treize compétences, dont la première porte le libellé suivant: « [a]gir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture » (p. 48). Parmi l'énumération des diverses dimensions propres à cette compétence fondatrice, se retrouve l'importance pour l'enseignant.e d'« [e]ncourager un dialogue ouvert et critique entre la culture des jeunes et la culture transmise à l'école » (p. 49). L'emploi de l'appellation « culture des jeunes » et la manière de l'aborder constituent une avancée au regard de la valeur attribuée à cette culture dans les documents ministériels.

Cependant une telle vision de la culture des jeunes trouve peu d'écho dans les programmes des élèves et les documents officiels, et ce, malgré l'épigraphe de cet article, tiré du PFEQ, mentionnant que « l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes ». En effet, cette dernière proposition, formulée au personnel enseignant, n'est pas reprise ailleurs dans le programme de formation, incluant le *Domaine des arts*. Ce chapitre présente les compétences disciplinaires relatives aux quatre arts, lesquelles sont reliées par une dynamique de création identique (Gosselin et al., 1998) et par « des attitudes communes » (Chaîné et Marceau, 2014, p. 13). Dans cette section du programme consacrée aux disciplines artistiques, la culture et les pratiques culturelles des jeunes ne sont pas mises en valeur ou nommées clairement, on se contente de parler de l'âge et des « champs d'intérêt » des élèves (MELS, 2006, p. 5) auxquels les propositions de création doivent être adaptées. À la différence du nouveau référentiel ou de la deuxième politique culturelle du Québec (2018), la demande de culture dans le document sur l'intégration de la dimension culturelle (MEQ, 2003) s'inscrit dans la même logique. Le concept de repère culturel y est présenté, sans toutefois le relier à une vision ou à des exemples actualisés de la culture des jeunes. Si l'on tient compte de ce qui précède, le potentiel de cette culture en enseignement n'est pas vraiment reconnu dans les documents officiels en « éducation-culture », ce qui n'encourage pas sa prise en compte effective à l'enseignement des arts en milieu scolaire.

À cette difficulté s'ajoutent d'autres facteurs liés à une perception défavorable de la culture des jeunes. Parmi ceux-ci figure la dimension transgressive de cette culture (Duncum, 2009), pouvant susciter des inquiétudes et des réticences chez les enseignant.e.s à l'intégrer à l'enseignement. De plus, une vision répandue dans les médias s'inscrit dans la même tendance, vision où la culture des jeunes est associée à la consommation passive, à l'usage excessif des technologies numériques et mobiles et aux risques auxquels elles peuvent exposer. Ces réserves ou appréhensions peuvent aussi découler d'une conception moderniste de la culture, où trône la culture savante¹ (*high culture*) au détriment des cultures de masse et populaires (*low culture*) affiliées à la culture des jeunes et à une certaine pauvreté culturelle (Faucher, 2018).

Le peu de ressources et d'exemples concrets pour intégrer la culture des jeunes à l'enseignement des arts fait partie des difficultés supplémentaires, ainsi que le manque de connaissances relatives à la perception de spécialistes en arts à propos de cette culture. Des recherches antérieures ont certes permis d'éclairer le rapport à la culture chez les enseignant.e.s

(Simard et al., 2007) ou leurs représentations concernant la demande de culture² (Saint-Jacques et al., 2002), mais elles ne se penchaient pas sur les perceptions et les stratégies d'intégration de la culture des jeunes chez des enseignant.e.s spécialistes en arts visuels, en danse, en musique et en art dramatique. À la lumière de ce qui précède, comment les enseignant.e.s en arts perçoivent-ils la culture et les pratiques culturelles non formelles de leurs élèves? Ces pratiques évoluant sans se soucier des frontières disciplinaires, quelles sont leurs stratégies pour les intégrer à leur enseignement?

Cadre conceptuel

Cette recherche fait principalement appel aux concepts de perception, de stratégies pédagogiques d'intégration à l'enseignement et de culture des jeunes. À propos des deux premiers concepts, précisons que les perceptions de l'enseignant.e relèvent de son activité mentale alors que les stratégies d'intégration correspondent à son action auprès des élèves (Karsenti et al., 2001). En ce qui concerne le concept de « perception », celui-ci se réfère au « résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience » (Sokoty, 2011, p. 61).

Concernant le concept de « stratégie pédagogique » on observe, dans le champ des sciences de l'éducation, une certaine interchangeabilité dans l'emploi de plusieurs expressions telles « méthode d'enseignement » (Brien et Dorval, 1984) ou « formule pédagogique » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Chamberland et ses collaborateurs de recherche proposent pour l'expression « stratégie pédagogique » une typologie tridimensionnelle renvoyant à l'organisation du groupe, au degré de contrôle de l'apprentissage ainsi qu'à la médiatisation. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous appuyons sur l'expression « stratégie pédagogique » telle que définie par Legendre (2005). Ce dernier précise que, dans les domaines de la didactique et de la pédagogie, cette expression se réfère au plan d'action spécifiant la nature des interrelations de chacune des composantes de la situation pédagogique (SOMA), soit le sujet (ou l'élève), l'objet (ou la discipline), l'agent (ou l'enseignant.e) et le milieu. Legendre ajoute que l'expression « stratégie pédagogique » est régulièrement employée par Bruner « pour désigner un ensemble de méthodes et de techniques pour apprendre, pour penser et pour résoudre un problème » (p. 1187).

En ce qui a trait aux différentes stratégies pédagogiques d'intégration de la culture des jeunes à l'enseignement des arts, la « pédagogie négociée » de Richard (2012) et celle du troisième site de Wilson (2008) se sont taillées une place de choix dans les domaines de la recherche. La première fait appel à l'élaboration d'un curriculum informel où élèves et enseignant.e.s travaillent ensemble à l'intégration de techniques, de notions, de matériaux et de stratégies de création employées par les jeunes en marge de l'école (Richard, 2012, p. 214). La pédagogie négociée propose aux enseignant.e.s en arts des moyens d'adapter leur enseignement aux pratiques culturelles des élèves en focalisant sur leur caractère multimodal, un travail d'adaptation qui nécessite de s'enquérir de ces pratiques via divers outils tels les questionnaires ou les entretiens. De son côté, la pédagogie du troisième site de Wilson (2008) invite l'enseignant.e en arts à tenir compte de trois notions ou « sites » : 1) la classe d'arts; 2) la culture des jeunes; et 3) l'espace de rencontre entre les deux. Ce troisième site ne correspond ni au site formel de la classe d'arts ni à

celui de la culture des jeunes. Ce type de pédagogie favorise l'émergence d'un espace de rencontre où élèves et enseignant.e.s mettent de côté leur statut habituel afin d'échanger plus librement sur les passions et les pratiques culturelles investies durant leurs temps libres.

La culture des jeunes, quant à elle, correspond selon Denmead (2018) à un « mode de vie partagé [...] recelant ses propres préférences esthétiques, s'alimentant à la culture visuelle populaire et se formant en opposition aux normes et aux attentes des adultes » (p. 66). Dans les documents officiels en éducation, l'expression qui se rapproche le plus de celle de culture des jeunes est celle de « culture immédiate de l'élève » (MELS, 2003). Les repères culturels sont principalement puisés dans cette dernière selon le document officiel sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école (MEQ, 2003). Ces repères peuvent prendre les formes suivantes : « événements, produits médiatiques ou objets de la vie courante, objets patrimoniaux, références territoriales, réalisations artistiques, découvertes scientifiques, modes de pensée, valeur et pratiques [...] » (MEQ, 2003, p. 17), dans la mesure où elles « revêtent une signification particulière sur le plan culturel » (MEQ, 2003, p. 17).

Approche méthodologique

Pour répondre à nos questions, nous avons mené une recherche visant « la compréhension préliminaire d'une situation » (Goyer, 2011, p. 85). Lors de la collecte de données, 16 entretiens semi-directifs (Aktouf, 1992) ont été conduits avec des enseignant.e.s en arts, la plupart du temps à leur école située dans la région du Grand Montréal. Le questionnaire d'entretien a été élaboré à partir des questions et des objectifs de recherche.

Les personnes participantes à la recherche ont été recrutées via leur association professionnelle – AQESAP, FAMEQ, AQEDÉ et ATEQ –, et ce, sur la base d'un intérêt pour la culture des jeunes en enseignement des arts. Les onze femmes et cinq hommes, âgés de 32 à 47 ans, qui ont répondu à l'appel, enseignaient pour la plupart dans une école secondaire (incluant cinq établissements privés). Cependant, en raison de difficultés rencontrées lors du recrutement, l'échantillon des participant.e.s comprend quelques spécialistes du primaire, qui avaient néanmoins déjà enseigné au secondaire. La majorité des participant.e.s comptaient une dizaine d'années d'expérience d'enseignement, et ce, à temps plein. Deux d'entre elles étaient en situation d'insertion professionnelle et comptaient moins de cinq années d'expérience.

Le travail d'analyse des données a reposé sur l'analyse thématique (Archambault et Paillé, 1996). De plus, l'analyse des transcriptions d'entretiens a fait appel à l'induction modérée (Anadón et Savoie-Zajc, 2009) et a été réalisée à l'aide du logiciel de traitement de données QSR NVivo, en recourant à la version 11.0 du logiciel. Une première couche d'analyse a permis d'identifier différents nœuds thématiques qui ont émergé tout au long des processus de codage et d'analyse. Quant à la deuxième couche d'analyse, celle-ci a été réalisée en faisant appel au cadre conceptuel. Enfin, en ce qui concerne les exigences sur le plan éthique, incluant le respect de la confidentialité, celles-ci ont été rencontrées dans le cadre de ce projet de recherche ayant impliqué la production d'un formulaire de consentement, signé par les participant.e.s. Un pseudonyme a d'ailleurs été attribué à chaque participant.e, lors du processus d'analyse, afin d'assurer l'anonymat.

Perceptions de la culture des jeunes

Concernant les résultats portant sur les perceptions des participant.e.s, rappelons que ce concept renvoie à ce que pense une personne, à son point de vue personnel basé sur ce qu'elle sait, ressent, croit et imagine à propos de la réalité dont elle est consciente, réalité de la culture des jeunes dans le cas de la présente recherche. L'analyse des entretiens a révélé que les enseignant.e.s interrogé.e.s ont abordé le sujet sous l'angle plus général des cultures populaires et de masse, et ce, quelle que soit la discipline artistique enseignée. De leur avis, l'apport des nouveaux médias est essentiel dans la compréhension des pratiques culturelles des jeunes. Elles ont traité de l'omniprésence du téléphone intelligent chez leurs élèves, ainsi que de leur besoin de communiquer et d'interagir avec leurs pairs via les réseaux sociaux. De plus, elles ont souligné le caractère changeant et insaisissable de la cyberculture (des jeunes), celle-ci se développant à un rythme effréné. Elles ont aussi abordé le sentiment d'urgence souvent vif à l'adolescence, relié au désir d'instantanéité (pouvoir accéder à tout facilement sur Internet).

Les personnes participantes ont effectué un rapprochement entre l'enjeu identitaire et les besoins suivants des adolescent.e.s ayant un impact sur leurs pratiques culturelles : se définir comme individu; explorer ses préférences esthétiques et ses intérêts personnels; trouver son propre style vestimentaire; formuler et affirmer ses valeurs et ses aspirations; s'identifier à un groupe de pairs partageant intérêts et sensibilités face au monde (ex. : protection de l'environnement); se définir comme groupe social distinct; se créer un espace à soi pour « décrocher » (des soucis et de la pression quotidienne) ou pour s'exprimer librement et « déconner » avec les copains, autour d'un intérêt commun pour l'humour absurde par exemple. Presque toutes les personnes enseignantes, particulièrement celles en danse et en musique, ont mis en relief le rôle crucial, sur le plan affectif, de la « musique pop » chez les jeunes. Insistant sur l'influence des groupes d'ami.e.s (leur « *gang* ») sur les élèves, elles ont relevé une certaine contradiction entre le besoin de se distinguer et celui de se conformer, d'être validé.e par son groupe de pairs (ex. : se montrer sous son meilleur jour, par le nombre de *likes* obtenus sur Facebook).

Outre l'importance de la socialisation des jeunes dans leur quête identitaire, les enseignant.e.s ont aussi parlé des dimensions de création et de réception au sein des pratiques culturelles de leurs élèves. Si certaines personnes participantes, surtout en musique, ont insisté sur la réception de ces pratiques en général (ex. : visionnements sur YouTube), plus nombreuses sont celles qui les ont associées à la création. Ces dernières ont alors traité de la production, de la diffusion et de l'échange de vidéos; d'applications (édition d'images ou de musique); de la production d'égoportraits (particulièrement en arts visuels et en danse), de *mashup* et de l'échantillonnage (en musique), de vidéos de chorégraphies ainsi que de sketches d'humour absurdes (en art dramatique). Les enseignant.e.s ont également évoqué les métissages culturels et la diversité ethnique qui s'expriment dans les pratiques culturelles des jeunes, et ce, en orientant leur propos autour de créneaux plus spécifiques tels la culture de la rue (*street culture* et divers produits culturels reliés à la culture visuelle (ex. : les mangas). Les styles du Krump et du rap ont parfois été nommés, mais le style du hip-hop est celui auquel elles se sont le plus référées, et ce, par au moins cinq personnes (surtout en musique et en danse).

En général, on constate que les personnes participantes reconnaissent divers aspects positifs rattachés à la culture des jeunes, dont l'existence de pratiques créatives, personnelles et initiées par

les jeunes, mais elles se questionnent néanmoins face à la puissance attractive des réseaux sociaux et de l'industrie culturelle. De leur avis, les cultures de masse et populaires, incluant celle des jeunes, seraient très américanisées et souvent superficielles et/ou centrées sur le « paraître ». Dans cette foulée, les enseignantes en danse ont partagé leurs inquiétudes face au phénomène de l'hypersexualisation dans la culture de masse et un enseignant en musique a déploré les visées « trop commerciales ». Il a ensuite traité des réseaux sociaux, surtout Facebook, en se montrant très critique face aux puissants algorithmes qui « profilent » les adolescent.e.s. Vu ce qui précède, on comprend pourquoi les enseignant.e.s ont régulièrement insisté sur l'importance de la pensée critique en enseignement des arts, préoccupation centrale qui se reflète dans les stratégies d'intégration de la culture des jeunes, exposées dans la section suivante.

Stratégies d'intégration de la culture des jeunes à l'enseignement des arts

Recourir à la pédagogie négociée

Les résultats d'analyse ont montré que douze personnes enseignantes, dont l'ensemble de celles en musique, en danse, deux en art dramatique et deux en arts visuels, ont dit faire appel à une forme de pédagogie négociée (Richard, 2012). Elles associent cette dernière à une quête de valeurs communes dans le choix des projets d'arts, activité où les élèves sont conviés à s'impliquer pleinement. Une enseignante en arts visuels a raconté comment elle offrait à ses élèves, en classe, des espaces de dialogue et de prise de parole; elle faisait appel à des stratégies destinées à mieux connaître les intérêts et les passions des élèves, investi.e.s hors des murs de l'école. À titre d'illustration, au mois de décembre, elle les invitait à rédiger une « lettre de Noël » où les jeunes décrivaient les projets qu'ils et elles désiraient réaliser durant l'année scolaire et dont elle tenait compte dans la mesure du possible. La même enseignante conviait ses élèves à répondre à un questionnaire et à participer à une petite enquête portant sur leurs pratiques culturelles non formelles. Deux autres enseignantes en arts visuels et un spécialiste en musique ont aussi dit recourir au questionnaire, stratégie propre à la pédagogie négociée selon Richard (2012). D'autres personnes participantes à la recherche ont aussi traité de l'aménagement de la planification annuelle en soulignant qu'il importe alors d'être suffisamment souple pour permettre une adaptation aux besoins et aux intérêts culturels des élèves, mais aussi à leur rythme d'apprentissage. Les scénarios pédagogiques peuvent alors offrir aux élèves un espace de liberté, leur permettant de faire des choix sur le plan des matériaux, des techniques ou des thèmes abordés.

On peut observer que les stratégies décrites précédemment soutiennent l'élaboration d'une forme de curriculum informel propre à la pédagogie négociée (Richard, 2012). Dans le cadre de cette pédagogie, la transposition didactique s'effectue à partir des outils, des techniques, des gestes, des matériaux, des formes ou des processus (de création, d'apprentissage), propres aux pratiques culturelles non formelles des élèves. Une des enseignantes en arts visuels disait faire appel à la transposition didactique de ces pratiques, tout en s'intéressant aux différents genres en art. Précisons que selon l'approche promue par Richard (2012), les genres, tels le paysage, la vanité ou l'autoportrait, sont perçus de manière actualisée et élargie en regard des types de cultures, permettant d'incorporer la culture populaire. Dans ce contexte, la bande dessinée, les poupées à découper ou le jeu vidéo, par exemple, s'inscrivent parmi les différents types de genres pouvant être sollicités dans la création artistique adaptée à la culture des jeunes. À ce sujet, cette enseignante

en arts visuels a raconté qu'un de ses élèves de 1^{re} secondaire a pu réinvestir ses compétences en programmation informatique en aménageant son portfolio d'art dans la logique d'un jeu vidéo. Le personnage qui représentait l'élève (ou l'avatar qu'il incarnait) dans cet environnement numérique pouvait explorer les différentes « pièces » correspondant aux projets d'art réalisés en classe depuis le début de l'année. Combinant les propriétés d'un jeu vidéo et celles du portfolio en arts plastiques, ce travail d'élève faisait appel à l'hybridation des formes et des genres (Richard, 2012). En art dramatique cette fois-ci, une enseignante a fourni l'exemple d'une création collective, réalisée avec ses élèves de 4^e secondaire, inspirée de l'œuvre *Le marchand de Venise* de Shakespeare. Dans le cadre du processus d'écriture de cette pièce, plusieurs croisements ont été effectués entre le contexte social du dramaturge et celui d'aujourd'hui : des remix de danses technos ont été créés en s'inspirant de pièces musicales du XVI^e siècle et le genre théâtral de la comédie romantique a été exploité via une soirée des Oscars version « Renaissance » (envisagée à la fois comme mouvement artistique et période historique).

Au moment de décrire des approches reliées à la pédagogie négociée, les quatre personnes enseignant en musique ont raconté qu'elles visaient à contribuer à la qualité du lien affectif avec l'élève. L'une d'entre elles a fait allusion à une approche tirant profit de modes d'apprentissage de la musique en contexte non formel où, par exemple, des adolescent.e.s se regroupent, durant leurs temps libres, pour apprendre à jouer des chansons à la guitare de façon autodidacte. Cet enseignant a alors nommé Lucy Green (2006), chercheuse britannique à la source de cette approche.

Quatre enseignantes en arts visuels et deux en art dramatique ont raconté s'intéresser au repérage de résonances dans le but de jeter des ponts entre la culture savante et la culture des jeunes (notons que la notion de résonance, dans ce contexte, s'apparente à celle de contenu de formation du programme des élèves). Le repérage de résonances, qui renvoie à l'esprit de la pédagogie négociée, peut aussi servir d'étincelle de départ ou d'inspiration pour l'élaboration d'un scénario pédagogique. De l'avis de ces six participant.e.s, ces résonances peuvent être de différents types : formelles, thématiques, gestuelles, stylistiques, iconographiques; rattachées aux genres, aux matières, aux technologies employées, aux contenus ou aux concepts abordés. L'une des deux enseignantes en art dramatique a donné l'exemple d'une résonance sur le plan formel, celle de la rime, tissant des liens entre la musique rap et la tragédie *Britannicus* de Racine. À propos d'une stratégie similaire, un autre enseignant en art dramatique a parlé de vidéos de sketch d'humour (souvent à tendances absurdes) produites par des jeunes sur YouTube. Cet enseignant considérait que ce média social de partage vidéo, omniprésent dans la culture des jeunes, constituait un terrain fertile pour le repérage de résonances avec les grands classiques du théâtre, au niveau des thèmes et des genres abordés, faisant écho aux sujets qui interpellent les jeunes dans leurs réalités et défis quotidiens. Du côté des enseignantes en arts visuels, la moitié d'entre elles ont mentionné que le « jeu des résonances » était plus fécond lorsqu'il portait sur les matières ou les supports utilisés en enseignement des arts visuels. Une autre a raconté que ses élèves ont réalisé un projet d'art reposant sur des résonances iconographiques et stylistiques observées à la fois dans l'imagerie du jeu vidéo Minecraft et dans les peintures de Dan Brault, dont celle intitulée *L'épée du peintre* (2014), certains artistes actuels s'alimentant aux codes visuels de la culture des jeunes.

L'analyse des entretiens a aussi révélé que la stratégie d'intégration de la culture des jeunes, liée au repérage de résonances, peut impliquer un travail de transposition didactique plus complexe,

comme celui centré sur le geste qu'ont décrit des enseignantes en danse. Il s'agit alors de « décortiquer la culture de masse » par l'intermédiaire du corps et de la gestuelle, en mobilisant le sens critique des élèves. Pour illustrer cette stratégie, une enseignante en danse a expliqué comment elle prenait appui sur une pratique culturelle de quelques élèves qui aiment (se) « lancer des défis de danse » sur YouTube. En effet, ces élèves lui ont raconté qu'ils diffusaient leur dernière performance hip-hop filmée afin d'interpeller des jeunes à travers le monde, eux aussi passionné.e.s par ce type de danse, renvoyant du même coup à la dimension mondialisée de la culture des jeunes. Cette participante a ajouté qu'elle a été à la source de divers projets de productions vidéo à l'école secondaire où elle enseigne la danse. Des enseignantes en danse disaient partir de pratiques similaires pour accompagner leurs élèves dans un travail d'observation minutieuse des différents gestes qui composent ce type de danse et que le résultat mis en commun pouvait ensuite être graduellement relié à des gestes ou éléments chorégraphiques appartenant au travail de Marie Chouinard (<https://www.mariechouinard.com/>) par exemple. Elles soutiennent qu'une telle approche permet d'aplanir progressivement les obstacles (ou l'incompatibilité apparente) entre la culture savante et la culture des jeunes ou populaire; elle faciliterait chez les élèves une meilleure compréhension des œuvres en danse actuelle.

En art dramatique, une enseignante qui se disait habitée par la pédagogie négociée racontait qu'elle arrivait à mieux faire apprécier l'art savant par ses élèves en sollicitant une démarche d'« autoidentification », c'est-à-dire en les amenant à reconnaître une part d'elles-mêmes et d'eux-mêmes dans l'œuvre. Il est alors question de tisser des liens avec ce qui compte tant pour les jeunes, soit leurs pratiques culturelles non formelles; de voir comment des aspects de celles-ci peuvent dialoguer avec l'œuvre étudiée en classe, et ce, dans une perspective non hiérarchisée des différentes cultures. Cette enseignante a aussi mentionné qu'il n'est pas évident pour elle de déterminer si elle conçoit ses scénarios pédagogiques en partant de la culture du ou de la jeune pour aller vers la culture transmise à l'école (MEQ, 2020) ou si c'est l'inverse qui se produit. Elle envisage sa manière d'enseigner comme un processus de création et une rencontre naturelle unissant les deux types de cultures.

Aménager un troisième site

Des personnes participant à la recherche ont décrit des stratégies d'intégration de la culture des jeunes apparentées à la pédagogie du troisième site (Wilson, 2008). Pour certaines d'entre elles, la mise en place d'un espace de rencontre – entre l'espace formel de la classe et celui de la culture non formelle des élèves – faisait partie des moyens mis en œuvre pour mieux connaître la culture de leurs élèves. Un enseignant en art dramatique a raconté comment il avait mis en place un espace de rencontre analogue à celui du troisième site dans son local de théâtre, à l'heure du dîner. Ses élèves pouvaient s'y rendre, avec leur repas du midi, afin d'échanger sur leurs pratiques culturelles non formelles. Chaque élève pouvait y partager sa dernière trouvaille ou passion du moment, investie durant les temps libres. Cet enseignant avait observé que cet espace permettait aux élèves d'interagir avec lui de façon plus libre et spontanée, sans craindre un quelconque jugement. Selon lui, le contexte formel de la classe peut susciter chez des élèves une forme d'autocensure, comme celle découlant d'une réflexion sur ce qu'il est acceptable ou non de montrer dans ce contexte et

de s'y conformer, réflexion devenant inhibitrice si alimentée par une faible confiance en soi et estime de soi au regard des autres ainsi que par l'anxiété de performance.

Les espaces de rencontre ou troisièmes sites prennent diverses formes selon les disciplines artistiques et l'enseignant.e. En arts visuels, la pièce attenante à l'atelier peut être utilisée, celle habituellement destinée au rangement des matériaux et communément nommée « réserve ». Cette pièce peut accueillir un groupe de personnes en nombre variable selon ses capacités dimensionnelles. Les troisièmes sites peuvent être physiques, mais ils peuvent aussi se déployer dans le monde numérique et virtuel. Ainsi, l'une des participantes en art dramatique, qui enseigne dans une école secondaire privée pour filles, a-t-elle fait appel aux nouveaux médias en aménageant une page sur le site Web Pinterest, et ce, en collaboration avec ses élèves. Cet espace d'échanges et de réflexions en images, qui leur était réservé, a offert à ses élèves la possibilité d'alimenter un « mur à idées » consacré à la préparation d'une prochaine pièce de théâtre. Cette approche, qualifiée d'inspirante et d'amusante par ses élèves, leur permettait de s'engager activement dans la recherche d'images. Un tel espace de partage, que les élèves peuvent alimenter de leurs pratiques créatives non formelles, facilite la libre circulation entre la classe d'art dramatique et la culture des jeunes. Cette enseignante a ajouté que les appareils mobiles utilisés par les élèves offraient la possibilité de soutenir le travail sur les lignes corporelles en théâtre, en documentant les étapes de manière multimodale (en sollicitant l'image, le geste, la parole, etc.). Cette participante parlait aussi de migration du processus de création des élèves dans la mesure où, par exemple, nourrir un mur à idées peut s'effectuer de manière synchrone ou asynchrone, en présentiel ou à la maison, individuellement ou en équipes. D'ailleurs, cinq participant.e.s à la recherche estiment qu'il existe une circulation entre l'intérieur et l'extérieur de leur classe d'arts sur le plan des démarches de création et d'apprentissage. Trois personnes enseignant la musique ont mentionné avoir recours, en classe, à une plateforme Web afin d'échanger avec les élèves sur leurs intérêts culturels.

Exploiter le potentiel d'un repère culturel

En ce qui a trait au repère culturel, faisant partie de la demande de culture ministérielle faite aux enseignant.e.s, nous avons pu constater que certaines personnes participantes ont une connaissance plutôt limitée du programme de formation et du document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003). Même si les personnes ayant participé à la recherche semblaient peu familières avec le concept de repère culturel (MEQ, 2003), nous avons appris que certaines d'entre elles le sollicitent dans leur pratique pédagogique. Elles ont mentionné qu'elles tentent de sélectionner des repères ancrés dans la culture des jeunes, à l'instar de cette enseignante en arts visuels dont l'élève avait incarné son propre avatar évoluant dans l'environnement numérique de son *portfolio d'art/jeu vidéo*. Elle raconte que, pendant une discussion avec les élèves à propos de leurs pratiques culturelles, cette notion d'avatar a émergé. Jugeant que cette notion était suffisamment riche pour constituer un repère culturel, elle souhaitait orienter les échanges vers l'établissement d'un lien entre la quête d'identité à l'adolescence et la démarche de personification dans un univers vidéoludique. Son but était de proposer un projet de création, à partir de la notion d'avatar, tissant des liens avec la culture savante et permettant d'élargir les horizons culturels de ses élèves.

Qu'il soit question de la sélection judicieuse d'un repère culturel ou des pratiques culturelles des élèves de manière plus générale, les échanges avec les élèves en classes d'arts sont des moments privilégiés pour les inviter à développer leur sens critique. Comme vu précédemment, la compétence liée au jugement critique s'avère cruciale dans la réflexion des personnes participantes. Aligné avec les objectifs du PFEQ (MELS, 2006), le développement de cette compétence permet aux élèves de prendre du recul face à la culture de masse, d'être en mesure de questionner et de résister aux suggestions des producteurs de normes culturelles (Aquatias, 2012). Pour plusieurs participant.e.s, le sens critique fait partie intégrante de la création artistique, une démarche offrant une perspective intéressante sur les stratégies d'intégration. En effet, certaines d'entre elles se sont révélées communes aux quatre arts (MELS, 2007), malgré la didactique particulière propre à chaque discipline artistique (Legendre, 2005) et même si parfois la façon de nommer les choses variait d'une discipline à l'autre. À titre d'illustration, certaines personnes participantes ont sollicité des concepts différents – cocréation (en arts visuels), création conjointe (en musique) ou création collective (en art dramatique) – pour nommer la démarche où élèves et enseignant.e.s collaborent étroitement dans le processus de création rattaché à un projet réalisé en classe d'arts. D'autres stratégies se sont avérées spécifiques à une discipline artistique, telle l'identification de résonances iconographiques abordée par des enseignantes en arts visuels.

Conclusion

Cette recherche permet de poser un premier jalon dans la compréhension des perceptions de la culture des jeunes chez les enseignant.e.s en arts et des stratégies d'intégration de cette culture à leur enseignement. Dans la problématique, nous avons vu que du point de vue des études culturelles et de récentes recherches en enseignement des arts, la culture des jeunes est perçue comme un site signifiant et fécond sur les plans pédagogique et artistique. Pourtant, une telle position trouve peu d'écho dans les documents officiels en matière « d'éducation-culture » et les enseignant.e.s en arts disposent de peu de ressources pour intégrer efficacement cette culture à la classe d'arts. Pour remédier à ce problème, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec des spécialistes en arts enseignant principalement au secondaire. Le travail d'analyse a été réalisé en prenant appui sur les concepts de perception, de stratégie pédagogique d'intégration à l'enseignement et de culture des jeunes. Le concept de repère culturel (MEQ, 2003) et certaines composantes de la pédagogie négociée de Richard (2012) et la pédagogie du troisième site de Wilson (2008) ont aussi guidé ce travail. Mentionnons que plusieurs stratégies décrites par les personnes participantes s'apparentaient à ces deux types de pédagogies, et ce, à des degrés variables.

Les résultats découlant de l'analyse de ces entretiens, celle centrée sur la perception de la culture des jeunes, indiquent que les personnes participantes situent cette culture dans le contexte élargi des cultures de masse et populaires et l'associent aux médias émergents et aux technologies mobiles. Elles estiment que les pratiques culturelles des jeunes jouent un rôle crucial dans leur développement identitaire et social et qu'elles nourrissent un important sentiment d'appartenance auprès des pairs. En outre, à propos des pratiques culturelles des jeunes, les enseignant.e.s évoquent à la fois la réception (ex. : visionnements sur YouTube) et la création (ex. : production de vidéos, égoportraits, *mashup*, etc.). Cela met en lumière le rôle actif des jeunes dans la création et la

consommation de la culture, reflétant ainsi un aspect important de la perception des enseignant.e.s, lequel peut néanmoins faire l'objet de critiques face au dispositif médiatique commercial de la culture de masse.

Les résultats montrent également que les personnes participantes utilisent diverses stratégies pour intégrer la culture des jeunes à leur enseignement. Concernant le concept de repère culturel (MEQ, 2003), certaines ont dit s'en inspirer, en précisant qu'une telle approche s'avère féconde surtout si le repère est réellement puisé dans la culture propre aux jeunes. Généralement, la stratégie d'intégration de la culture non formelle des élèves vise alors à établir des liens entre le repère culturel sélectionné et les œuvres étudiées en classe, et ce, afin d'élargir les horizons culturels et artistiques des élèves. En intégrant des éléments de la culture des jeunes au processus d'enseignement-apprentissage, les participant.e.s à la recherche cherchent à rendre le contenu plus pertinent et signifiant pour leurs élèves, à renforcer leur engagement dans ce processus. Dans le même esprit – et en exposant l'interconnexion des stratégies répertoriées –, les résultats reliés à la « pédagogie négociée » montrent que l'optimisation de l'implication et de l'apport créateur de l'élève au projet, démarche requise dans l'élaboration d'un curriculum informel, alimente son sentiment d'appartenance à la classe d'arts. Cette approche permettrait aussi de développer la curiosité et la volonté personnelle de l'élève, augmentant par le fait même sa motivation scolaire. Aux éléments propres à la pédagogie négociée vus précédemment s'ajoutent les suivants : l'hybridation des formes et des genres ainsi que le travail sur des résonances, de types différents, entre la culture des jeunes et la culture savante. À ce sujet, des approches plus complexes de transposition didactique, dont celle reposant sur l'analyse de gestes communs à la danse actuelle et au breakdance par exemple, favoriseraient une rencontre féconde entre les élèves et le monde de l'art. De manière plus générale, les personnes participantes soutiennent que la démarche pédagogique, dont le point de départ est ancré dans la culture non formelle des élèves, participe à la création d'un rapport au monde de l'art plus signifiant et profond pour les élèves.

Les résultats portant sur la pédagogie du troisième site révèlent que le tiers des personnes participantes mettent en place des espaces de rencontre entre la culture des jeunes et la classe d'arts. Ces troisièmes sites peuvent prendre diverses formes selon l'enseignant.e et les disciplines, allant de la salle de classe utilisée pour le dîner à la réserve de matériaux d'art, en passant par les lieux aménagés dans le cyberspace. Les participant.e.s saisissaient bien l'objectif d'un tel espace, soit celui de permettre aux élèves et aux enseignant.e.s en arts d'échanger sur leurs passions culturelles dans un environnement égalitaire, exempt de jugements, axé sur le dialogue et sur l'ouverture à l'autre. En ce sens, on observe que les participant.e.s ont traité de la pédagogie de Wilson en focalisant sur l'importance de la dimension humaine dans leur relation à l'élève, préoccupation qui empreigne d'ailleurs l'ensemble des propos de la majorité des personnes participantes, quelle que soit la discipline enseignée. Selon elles, il est essentiel de partir d'abord des élèves, de leurs expériences et de leur culture non formelle, envisagées comme un véritable levier pour l'enseignement des arts.

Cette recherche exploratoire a permis de saisir le potentiel de la culture des jeunes en enseignement des arts, mais elle comporte aussi une certaine faiblesse liée à l'évolution très rapide de la (cyber)culture des jeunes. À titre d'exemple, peu de temps après la conduite des entretiens, on observait que les jeunes, alors nombreux à fréquenter Facebook, étaient sur le point de migrer

vers Instagram (Anderson et Jiang, 2018). Cependant, même si les types de technologies ou de contenus varient d'une année à l'autre, les stratégies répertoriées dans cette étude peuvent demeurer pertinentes et fécondes dans la mesure où le repérage de résonances, par exemple, cible des techniques, des matières ou des sujets traités dans des pratiques actuelles. Ce qui précède montre toute l'importance pour la personne enseignante d'être à l'affût des plus récents développements liés à la culture des jeunes, de s'actualiser en permanence en faisant appel à une curiosité vive et à un intérêt sincère pour cette culture.

Les stratégies répertoriées dans ce projet de recherche pourront désormais servir de modèles ou d'inspiration pour d'autres personnes enseignant en arts, désireuses de rejoindre plus efficacement leurs élèves dans la complexité de leurs univers culturels. Pour ces motifs, nous envisageons des retombées positives de cette recherche pour la formation à l'enseignement, la formation continue et pour le développement professionnel des enseignant.e.s en arts. Nous souhaitons également poursuivre nos travaux de recherche par la mise sur pied d'une communauté de pratique, formée de personnes enseignant en arts, visant l'approfondissement des enjeux soulevés par cette recherche.

Références

- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Anderson, M. et Jiang, J. (2018). Teens, Social Media and Technology: YouTube, Instagram and Snapchat are the most popular online platforms among teens. Rapport, *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Archambault, J. et Paillé, P. (1996). La recherche qualitative dans le domaine de la santé. *Recherches qualitatives*, 15, 180-194.
- Aquatias, S. (2012). Se différencier ou se conformer : enjeux de la recherche en sociologie sur les cultures juvéniles, enjeux des cultures juvéniles.... *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 8(1), 83-117. <https://doi.org/10.7202/1013919ar>
- Bellavance, G. (dir.). (2000). *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle? Deux logiques d'action publique*. Les Éditions de l'IQRC.
- Bourdaloie, H. et Pasquier, D. (2020). Cultures et sociabilités juvéniles à l'ère du numérique : continuités et recompositions. Dans M. Richard et N. Lacelle (dir), *Croiser littératie, art et culture des jeunes : impacts sur l'enseignement des arts et des langues* (p. 13-33). Presses de l'Université du Québec.
- Brien, T. et Dorval, E. (1984). *Le choix des méthodes d'enseignement: Guide pratique*. Lac Beauport : Forma.
- Chamberland, G. Lavoie, L., et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

- Castro, J. C. (dir.). (2020). *Mobile media in and outside of the art classroom: Attending to identity, spatiality, and materiality*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25316-5>
- Chaîné, F. et Marceau, C. (2014). L'enseignement de l'art dramatique au Québec : convergences et divergences des pratiques pédagogiques. *L'Annuaire théâtral*, (55), 9-22. <https://doi.org/10.7202/1033699ar>
- Denmead, T. (2018). On the concept of youth in art education: A review of the literature. *Studies in Art Education*, 59(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1401866>
- Duncum, P. (2009). Toward a playful pedagogy: Popular culture and the pleasures of transgression. *Studies in Art Education*, 50(3), 232-244. <https://www.jstor.org/stable/40650334>
- 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). University of Illinois Press.
- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Kárpáti, A. et Papp, L. (2013). Visual culture learning communities: How and what students come to know in informal art groups. *Studies in Art Education*, 54(2), 103-115. <https://www.jstor.org/stable/24468178>
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés. *Vie pédagogique*, 118, 23-25.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), p. 647-666. <https://doi.org/10.7202/031976ar>
- Goyer, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 84-108). Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065>
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29(1), 86-124. <https://doi.org/10.7202/1079569ar>
- Karen Keifer-Boyd (2018). (re)Vision Visual Culture. *Studies in Art Education*, 59(2), 174-178. [10.1080/00393541.2018.1440154](https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1440154)
- Lalonde, M. (2018). *Approche des médias sociaux mobiles basés sur l'image en éducation artistique : une étude sur les affects adolescents et sur la complexité des systèmes d'apprentissage* [thèse de doctorat, Université Concordia, Montréal]. Spectrum. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/984887/>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competes-professionnelles/>

- 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). National Art Education Association.
- Ministère de la Culture et des Communications. (2018). *Partout, la culture. Politique culturelle du Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeune/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercycle2.pdf
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://recitfga.ca/2021/03/31/referentiel-competences-professionnelles-profession-enseignante/>
- Pronovost, G. (2007). *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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* (p. 203-216). Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M., Lacelle, N. et Faucher, C. (2020). Hybridité et multimodalité dans les pratiques de création informelles des jeunes : bilan d'une recherche. Dans M. Richard et N. Lacelle (dir), *Croiser littératie, art et culture des jeunes : impacts sur l'enseignement des arts et des langues* (p. 79-101). Presses de l'Université du Québec.
- Rivard, M.-P. (2017). *Attitudes et pratiques enseignantes en lecture* [rapport de recherche]. Direction du soutien à l'innovation technologique et sociale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36555/rivard-attitudes-pratiques-enseignantes-lecture-cstjr-PAREA-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Secrétariat à la jeunesse. (2021). *Je suis le Québec. Le Québec c'est nous. Plan d'action jeunesse : 2021-2024*. Gouvernement du Québec. <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/documents/PAJ-21-24.pdf>
- 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>
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, M.-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62. <https://doi.org/10.7202/007148ar>
- Sokoty, K. H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires*

- ivoiriens [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3937/>
- Tavin, K. (2005). Hauntological shifts: Fear and loathing of popular (visual) culture. *Studies in Art Education*, 46(2). 101-117. <https://www.jstor.org/stable/3497070>
- Wilson, B. G. (2008). Contemporary art, the Best of art, and third-site pedagogy. *Art Education*, 61(2). 6-9. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651135>

Notes

1. Traditionnellement associé à une élite culturelle dominante, le concept de « culture savante » a été critiqué pour sa tendance à exclure les voix, perspectives et pratiques des minorités ethniques et sociales. Dans un effort de sensibilisation inclusive, il s'avère essentiel de recontextualiser ce concept de manière à intégrer les perspectives marginalisées, et ce, tout en tenant compte des critiques décoloniales. Cela permet de valoriser la diversité des pratiques culturelles tout en reconnaissant et en analysant de façon critique le rôle historique et l'influence persistante de la culture savante dans les domaines artistiques et éducatifs.
2. À l'instar de Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel (2002), nous employons l'appellation « demande de culture » de manière synthétique en nous référant à celle de « demande de culture adressée aux enseignants par le ministère de l'Éducation du Québec ». Cette appellation diffère de celle, plus spécifique, de « demande d'intégration d'une dimension culturelle à l'enseignement et à l'apprentissage » (MEQ, 2003, p. 4-6) puisqu'elle comprend, en plus de cette dernière, l'ensemble des sources documentaires ministérielles traitant du sujet. À titre d'exemple figure l'article de Gauthier (2001) intitulé « Former des pédagogues cultivés », paru dans la revue *Vie pédagogique*, où l'auteur aborde les concepts de culture première et de culture seconde.