

**RECHERCHE SUR LES PRATIQUES CULTURELLES
D'ÉLÈVES DE TROISIÈME SECONDAIRE :
RÉSULTATS ET ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES**

Christine Faucher, professeure
Université du Québec à Montréal

En 2013, je soutenais une thèse portant sur les pratiques culturelles d'élèves de la 3^e secondaire dans le cyberespace. Ma recherche se penchait également sur les liens unissant ces pratiques à ce qu'ils accomplissent dans la classe d'art. Conviant les enseignants à revisiter leurs représentations quant à la culture des jeunes, je souhaite que les résultats de cette recherche leur permettent de la concevoir comme un levier au sein du processus d'enseignement-apprentissage. Une telle « disposition d'esprit » nécessite une mise à jour régulière de nos connaissances de cette culture, des pratiques culturelles informelles des jeunes qui la forment. Afin de générer une connaissance actualisée et approfondie de cette culture, j'ai eu recours à diverses méthodes, dont l'écranographie. Celle-ci sera traitée plus en détail dans la section de ce texte consacrée à la méthodologie.

Problématique

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2006, 2007) invite les enseignants à prendre « appui sur la culture propre aux jeunes » (p. 7). Toutefois, les documents ministériels ne fournissent pas de définition explicite de cette culture ni de manières concrètes de l'intégrer. Ajoutons que certains auteurs associent les pratiques culturelles des jeunes aux technologies émergentes de manière générale (CEFRIO, 2009; Cress, 2013; Fize, 2009; Jenkins; 2009; Poissant, 2000; Richard, 2006; Rushkoff, 1999). Sur ce plan, le travail de recension des écrits a révélé que si, par exemple, plusieurs recherches portant sur l'usage des TIC par les jeunes ont été réalisées (Cauchy, 2008; CEFRIO, 2009; Piette, Pons et Giroux, 2007), peu de recherches se penchent sur ce sujet sous l'angle spécifique de la *pratique culturelle* de manière fouillée. Dans ces conditions, les connaissances portant sur les pratiques culturelles adolescentes sur Internet m'apparaissaient

insuffisantes et plutôt superficielles, réalité qui expose le manque que ma recherche visait à combler.

La *pratique culturelle*, sur laquelle repose le cadre conceptuel, s'est révélée cruciale dans ma recherche car elle met l'accent sur un « assemblage d'actions quotidiennes générant du sens pour l'acteur et pour son groupe d'appartenances » (Faucher, 2013, p. 62). De plus, la pratique culturelle se situe dans « un processus de production symbolique ou expressive [...] qui concourt à la formation et à l'affirmation de l'identité culturelle individuelle et collective » (Garon, 2006). Positionnant la construction identitaire et de sens à l'avant-plan, cette définition offre la possibilité de saisir la richesse de la culture des jeunes, couvrant un large spectre d'actions, à la différence de l'expression *usages des TIC*, par exemple, qui n'a pas un pouvoir aussi fort.

Toujours en ce qui a trait aux éléments liés à ma problématique, ciblant l'enseignement des arts cette fois-ci mentionnons que, selon Unrath et Mudd (2011), la prise en compte de la culture des jeunes n'est généralement pas le fait de notre champ disciplinaire : « [O]ur instructional practices still seem detached from the reality of what it means to be a young person in the 21st century » (p. 6). En outre, d'après Gude (2013), le type de projets en éducation artistique proposés dans la majorité des écoles est demeuré étonnamment similaire d'une décennie à l'autre (p. 6), exposant ainsi un décalage entre les pratiques éducatives en arts visuels et les pratiques culturelles informelles des jeunes, celles qui se déploient en marge de l'école.

L'analyse des résultats

L'analyse des résultats de cette recherche complexe est présentée dans trois chapitres de la thèse: 1) l'analyse de l'entrevue de groupe, 2) l'étude de cas multiple et 3) l'analyse multicas. À l'épicentre de leur formation de niveau secondaire, les jeunes participants composant l'échantillon (six filles et six garçons) fréquentaient le collège Regina Assumpta à Montréal. Lors de l'entrevue de groupe, ces adolescents ont notamment traité de réseautage et d'accès instantané, tout en partageant une conception de la cyberculture qui,

tout en favorisant la dissolution de frontières, est centrée sur les dimensions communicationnelles de leurs cyberpratiques.

Tandis que l'entrevue de groupe propose « d'entendre », de manière globale, les paroles des participants en regard de leurs cyberpratiques, l'étude de cas multiple présente le portrait détaillé des pratiques de trois adolescents de manière individuelle. Ces cas, où sont analysées les différentes actions qui composent les pratiques culturelles, montrent une diversité d'intérêts allant de la photographie numérique au téléchargement illégal, en passant par la diffusion d'une production visuelle sur divers médias sociaux. L'étude de cas multiple donne à voir des cyberpratiques délibérément constructrices de sens (où le sujet est davantage acteur) tout en mobilisant une réception active de signes (sujet spectateur) (Garon, 2006; de Certeau, 1990).

Le chapitre multicas consiste en une analyse croisée de l'ensemble du corpus (entrevues individuelles, entrevue de groupe, captures d'écrans, etc.). Ce chapitre met au jour le recours à diverses ruses visant à contourner certaines règles (de Certeau, 1990) et la prépondérance de la communication au sein de ces pratiques (CEFRIO, 2009; Caron et Caronia; 2005, Cress, 2013; Fize, 2009). Ce chapitre expose également le fait que les participants activent diverses habiletés liées à la culture de la participation (Jenkins *et al.*, 2009) dont le jeu, la navigation transmédia, l'intelligence collective, la performance et l'appropriation. Dans l'esprit de la réception active de signes (Garon, 2006), plusieurs participants ne se contentent pas de consommer passivement divers produits médiatiques puisqu'ils s'approprient certains contenus selon leurs propres sensibilités. Inspiré de la rose des vents, un schéma a permis de situer l'ensemble des participants par rapport aux notions d'acteurs/spectateurs et de relation/exploration positionnées sur un continuum. La cyberpratique de la moitié des jeunes est surtout liée à la poursuite d'un intérêt, alors que l'autre moitié active davantage la dimension relationnelle via les réseaux sociaux.

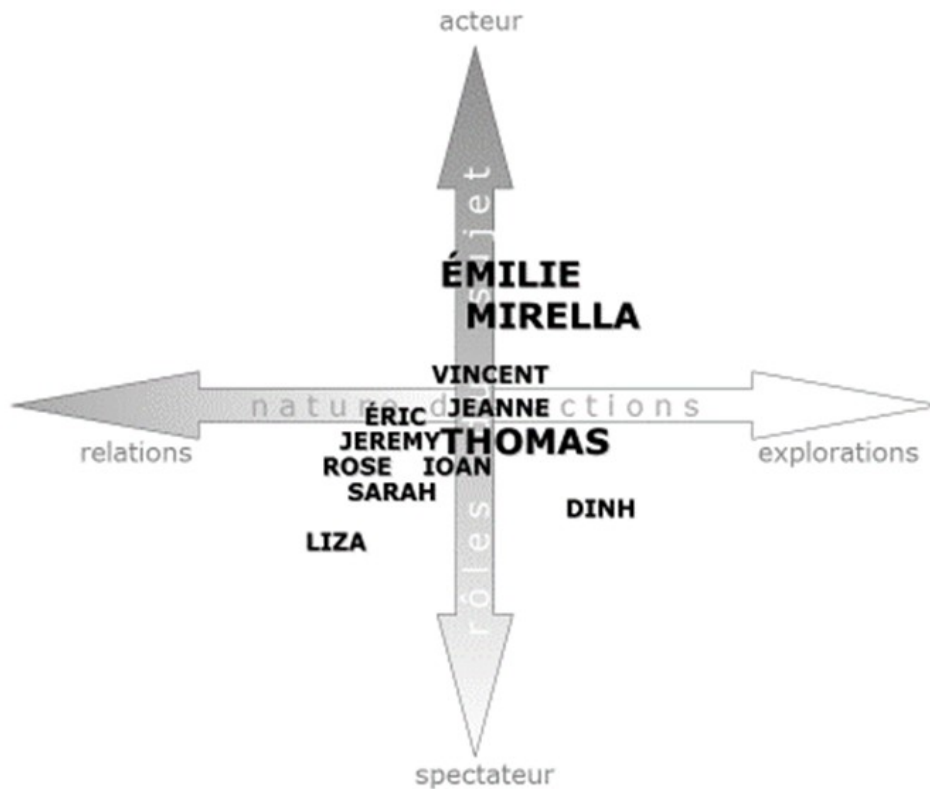


Figure 1 Schéma de la rose des vents : situer les pratiques culturelles des jeunes participants

En ce qui a trait aux jonctions associant les pratiques culturelles en ligne des participants et leurs pratiques artistiques à l'école, cette recherche témoigne notamment de l'importance des moteurs de recherche et des logiciels de traitement de l'image rendant possible l'appropriation, la stimulation de l'imaginaire ainsi que l'exploration visuelle et identitaire. Cette recherche expose également la migration, vers les réseaux sociaux, du processus de création et de productions visuelles liés au cours d'art. Certains élèves emploient ces réseaux pour échanger des idées sur leur projet artistique en cours à l'école ou pour diffuser ou consulter des réalisations produites en classe d'art (par eux-mêmes ou par leurs pairs), et ce, par pur plaisir lié à l'expression de soi et/ou à la socialisation. Cette découverte est donc révélatrice du niveau de motivation qui peut animer des adolescents en regard de leur projet d'art ainsi que la porosité des pratiques créatrices formelles et informelles.

Méthodologie

Afin de répondre aux questions de recherche¹ et atteindre mes objectifs, j'ai eu recours à un design méthodologique reposant sur le courant constructiviste axé sur la compréhension (Fortin et Gosselin, 2007) et englobant diverses opérations et méthodes qualitatives. La collecte et l'analyse des données repose sur une approche ethnographique (Ellis, 2004; Merriam, 1998; Tedlock, 2000) mettant l'accent sur la description des différentes composantes de chacune des pratiques culturelles investiguées.

Une méthode de collecte de données découlant de la photo-ethnographie (Collier et Collier, 1986; Levy, 2006; Pink, 2007) a été développée: l'écranographie. Celle-ci a offert la possibilité aux participants de créer un inventaire visuel de leurs cyberpratiques. Il s'agit d'une méthode de recherche adaptée à la nature des technologies émergentes centrée sur l'écran et de sa saisie à un moment précis de l'action du jeune sur le Web. Concrètement, chacun des élèves a procédé à une collecte d'une dizaine de captures d'écrans, lui permettant ainsi de s'engager activement dans la collecte des données. À partir de ces captations, l'adolescent s'est exprimé, à propos de sa cyberpratique, lors de l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans. Ce type d'entrevue s'inspire de l'entrevue de photo-explicitation, traduction de *photo-elicitation* (Collier et Collier, 1986; Harper, 2000; Levy, 2006; Pink, 2007). S'appuyant sur un questionnaire semi-directif, cette entrevue invitait les participants à partager ce qu'ils aiment faire et voir dans le cyberespace et à réfléchir sur leurs propres pratiques, à la fois culturelles et artistiques.

La photo-ethnographie et l'entrevue de photo-explicitation sont issues du champ d'études de l'anthropologie visuelle. Des peintures rupestres aux plateformes Web interactives, en passant par les modifications corporelles et les performances, ce champ (ou sous-discipline) de l'anthropologie sociale se concentre sur l'étude globale du développement de la représentation au sein

¹ Nos questions de recherche (principale et secondaire) sont formulées ainsi : 1) Quelles sont les pratiques culturelles d'élèves de la troisième secondaire dans le cyberespace? 2) Comment, selon ces jeunes, ces pratiques peuvent-elles être liées à leurs pratiques artistiques à l'école?

d'une culture. Pour le chercheur, l'entrevue de photo-explicitation implique de se placer littéralement à l'intérieur de l'univers visuel du participant (Collier et Collier, 1986, p. xvii) et de mettre la parole de celui-ci, tout comme son regard, à l'avant-plan du processus de recherche ethnographique.

Lors de l'étape du terrain, mais aussi tout au long du processus d'analyse des données, effectuée à l'aide du logiciel NVivo², j'ai constaté quelques forces et limites liées au déroulement de l'écranographie et à l'analyse des images. Les différents indices et repères visuels, dans les images, ont été mis à profit dans l'analyse inductive des captures d'écrans (Archambault et Paillé, 1966; Pink, 2007). Plusieurs captations saisies par les participants suggèrent qu'ils s'adonnent à certaines activités, et ce, même s'ils n'en ont pas parlé durant leur entrevue d'explicitation. C'est le cas pour les logiciels de montage de l'image vidéo utilisés par l'un d'entre eux, mais aussi pour le mode multitâche activé par plusieurs. Ce fait révèle toute la complémentarité de l'analyse des captures d'écrans (reposant sur l'image) et de celle de l'entrevue d'explicitation (s'appuyant sur le discours). Effectivement, à diverses reprises, lors de l'analyse de nos données textuelles, les données visuelles ont permis de préciser et de peaufiner le contenu issu du discours des participants. Dans ces conditions, l'ethnographie visuelle (Pink, 2007), a joué un rôle essentiel en offrant la possibilité de répondre de manière plus riche à nos questions de recherche principale et secondaire.

Notons que le questionnaire d'entrevue ne contenait aucune question visant directement la dimension esthétique des captations. Il était orienté vers la *compréhension* des cyberpratiques³ de leurs *modus operandi*⁴, d'une part, et

² En ce qui a trait à l'analyse des données, celle-ci s'appuie principalement sur l'analyse thématique continue (Archambault et Paillé, 1996). Le travail de codage et d'analyse a permis de générer l'analyse interprétative de l'entrevue de groupe (chapitre IV), une étude de cas multiple (chapitre V) ainsi que l'analyse des captures d'écrans. Toutefois, à cette strate d'analyse liée à l'induction typique, s'en est ajoutée une deuxième, laquelle repose sur l'induction modérée. En effet, ce type d'analyse a permis, dans le sixième chapitre, de sonder nos données à la lumière de grilles d'analyse reposant sur les : 1) habiletés de Jenkins (2009) et la 2) rose des vents.

³ Ex. : « Que faisais-tu de particulier au moment de la saisie de cette image? » ou « Que veut dire cette image pour toi? ».

⁴ Ex. : « Comment est-ce que tu t'y es pris pour le faire? ».

l'identification d'action rattachée à l'*inventivité* ou au cours d'art⁵. Même si les participants savaient que cette recherche était rattachée au champ de l'enseignement des arts, ils n'ont pas mentionné avoir délibérément saisi une image pour qu'elle soit « belle ». J'ai d'ailleurs posé la question à l'un des participants qui a répondu qu'il avait surtout à l'esprit le fait de capturer l'écran « pour que ça soit plus facile à expliquer les différents thèmes [associés à cette capture d'écran en particulier] » (ligne 330). On peut donc avancer qu'ils ont bien répondu à nos consignes de départ, liées à l'écranographie, conçues de sorte que les captations réalisées puissent servir d'éléments d'enrichissement, d'indices ou de points de départ à la discussion visant à mieux comprendre leurs pratiques culturelles dans le cyberspace.

Conclusion

Lors de la présentation de la problématique de cette recherche, nous avons vu qu'il existe un certain décalage entre la culture scolaire et les pratiques culturelles des jeunes : peu de passerelles entre les types de cultures sont aménagées à l'école. Pourtant, le programme de formation propose à l'école de prendre appui sur la culture des jeunes, culture à l'origine de phénomènes émergents au sein de la cyberculture. Afin d'engendrer une connaissance qui témoigne de façon approfondie de cyberpratiques juvéniles, j'ai eu recours à des opérations liées à l'ethnographie visuelle : l'écranographie et l'entrevue d'explicitation de captures d'écrans. Tenant compte de la dimension visuelle cruciale au sein de la cyberculture, celles-ci ont permis aux participants de s'engager de manière active dans la collecte de données et d'établir un recul réflexif au regard de leurs pratiques culturelles informelles.

J'espère que la connaissance engendrée par ma thèse pourra nourrir la réflexion pédagogique et éducative des enseignants en art quant aux stratégies favorisant la prise en compte de la culture et des pratiques culturelles juvéniles en enseignement des arts. Il n'est plus possible d'ignorer le capital culturel des adolescents, *a fortiori* dans le monde de l'éducation. Pour amorcer ce

⁵ Ex. : « Dans quelle image estimes-tu avoir été particulièrement créatif? » ou « As-tu accompli quelque chose qui pourrait influencer ce que tu fais dans ton cours d'arts plastiques? ».

mouvement, ne serait-il pas fécond de revisiter nos représentations au regard des pratiques culturelles des jeunes, s'y intéresser avec sérieux de façon inclusive, et ce, tant en aval (politiques éducatives et culturelles, initiatives des différents ministères, etc.) qu'en amont (pratiques éducatives et artistiques dans les milieux scolaires et culturels)?

Références

Archambault, J. et Paillé, P. (1996). La recherche qualitative dans le domaine de la santé. *Recherches qualitatives*, 15, 180-194.

Boyd, Danah. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.

Caron, A. H. et Caronia, L. (2005). *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*. Montréal, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.

Cauchy, C. (2008). Des adolescents au savoir éclaté. *Le Devoir*, 15 septembre, A1.

Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO). (2009). *Génération C. Les 12-24 ans : Moteurs de transformation des organisations*. Récupéré sur le site du centre : http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/rapport_synthese_generationc_final.pdf

Collier, J. et Collier, M. (1986). *Visual anthropology : Photography as a research method*. Albuquerque, NM : University of New Mexico Press.

Certeau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien, I : Arts de faire*. Paris: Gallimard.

Cress, S. (2013). The digital domain : Using today's technologies to inspire engaging classroom experience. *Art Education*, 66(1), 40-45.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I : A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

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.

Fize, M. (2009). *Antimanuel d'adolescence : Toute la vérité rien que la vérité sur les adolescents*. Montréal, Canada : Les Éditions de l'Homme.

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

Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education*, 66(1), 6-15.

Harper, D. (2000). Reimagining visual methods : Galileo to neuromancer. Dans N.K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The handbook of qualitative research* (2^e éd.) (p. 717-732). Londres: Sage Publications.

Ito, M., Baumer, S., Bittani, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martinez, K.Z, Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. et Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out : Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. et Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture : Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Levy, L. (2006). *Pink Politics : A research project about girls* (thèse de doctorat inédite). Université Concordia, Montréal.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*.

Piette, J, Pons, C.-M. et Giroux, L. (2006). *Les jeunes et Internet*. Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. Récupéré sur le site: <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/publications/LesJeunesetInternet2006.pdf>

Pink. S. (2007). *Doing visual ethnography : Images, media and representation in research* (2^e éd.). Londres: Sage Publications.

Poissant, L. (2000). Les technologies et l'enseignement des arts : Défis et enjeux. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : Recherches, théories et pratiques* (p. 177-186). London, ON : CSEA.

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. (2006). Les défis d'une culture mondialisée. L'éducation artistique à l'école québécoise. *Revue internationale d'éducation*, 42, 31-43.

Rushkoff, D. (1999). *Playing the future. What we can learn from digital kids*. New York: Riverhead Books.

Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. Dans N.K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Handbook of Qualitative Research* (2^e éd.) (p. 455-486). Londres : Sage Publications.

Unrath, K. A. et Mudd, M. A. (2011). Signs of change: Art education in the age of the iKid. *Art Education*, 64(4), 6-11.