

Citoyens de demain : une étude d'impact des initiatives communautaires dédiées à l'apprentissage des arts médiatiques sur les populations canadiennes de jeunes marginalisés en milieux urbains.

Martin Lalonde
Juan Carlos Castro

Département d'éducation artistique
Université Concordia

L'étude intitulée *Citizens of Tomorrow: Investigating the Impact of Community Media Arts Learning on Marginalized Urban Youth in Canadian Contexts* est un projet de recherche pancanadien issu de l'Université de Colombie-Britannique et piloté par Kit Grauer et Ching Chiu-Lin. L'objectif principal de cette étude qualitative vise à comprendre comment les pratiques en création artistique et médiatique des centres communautaires et des maisons de jeunes influencent les parcours d'apprentissage des jeunes marginalisés et encouragent leur intégration comme membre actif de la société canadienne. Les deux principales questions qui guident les investigations de cette recherche sont : comment la création artistique et la production de contenus médiatiques des jeunes marginalisés influencent-elles leur processus de formation identitaire ainsi que leur conception et leur rapport à l'environnement social et citoyen? Comment l'enseignement des arts médiatiques et son impact sur les parcours des jeunes invitent-ils à la création de nouvelles approches pédagogiques et à de nouvelles politiques participant à l'amélioration du cadre éducatif artistique en milieu urbain pour la création d'une meilleure démocratie sociale au Canada?

Contexte : Au Québec, les quinze dernières années ont vu l'enjeu du raccrochage et de la persévérance scolaire occuper une place prioritaire dans les milieux de recherche à travers diverses études financées par les programmes de recherche action en persévérance scolaire du Fonds québécois Société et Culture (<http://www.frqsc.gouv.qc.ca>) en partenariat avec le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (<http://www.mels.gouv.qc.ca/>). Qu'il s'agisse des travaux de Chouinard sur les facteurs d'engagement scolaire au secondaire (Chouinard, Bouffard, Bowen, Janosz, et Vezeau, 2007), des travaux de Marcotte sur les parcours atypiques des jeunes adultes décrocheurs (Marcotte, Fortin, et Cloutier, 2012), des travaux de Lajoie sur le cybermentorat (Lajoie et al., 2006) ou des travaux de Koestner sur les facteurs sociopersonnels et familiaux de la réussite éducative (Koestner, 2008), l'emphase est mise sur les améliorations apportées à différents secteurs à la suite à la réforme éducative pour combler les lacunes et répondre aux besoins de différents types de clientèle en difficulté. Dans le but d'inscrire les recherches de Citoyens de demain dans ce continuum, le volet québécois de cette étude s'est donc penché sur un centre communautaire de Longueuil offrant des programmes de formation en arts médiatiques en partenariat avec les écoles secondaires du territoire qu'il dessert. Supporté par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation PACTE du MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sans date, a), le projet *La Relève* accueille des jeunes de 14 à 18 ans en situation d'échec scolaire afin de leur fournir un lieu de stage professionnel dans le domaine de la création des arts numériques.

Adolescents et médias sociaux : Malgré leur nature changeante et leurs spécificités techniques, l'utilité première des technologies demeure selon boyd (2014) de fournir aux adolescents un endroit où ils peuvent flâner ensemble. Ces espaces virtuels existent en complémentarité avec les espaces dits réels. Ils leur permettent d'entretenir les relations qui sont établies hors ligne. Ces nouveaux espaces communicationnels changent la configuration de l'environnement social en supprimant ces limites géographiques et temporelles. Les jeunes désirent apparaître comme des adultes eux-mêmes sur ces réseaux. Les notions identitaires d'indépendance et d'espace privé revêtent ici un sens particulier. C'est l'endroit où il développe leur identité publique à défaut de bénéficier d'espaces physiques où ils peuvent interagir librement (boyd, 2014; Kunstler, 1994). La notion d'audience est donc omniprésente à l'esprit des utilisateurs de médias sociaux. Lorsqu'un jeune décide de publier un contenu, il a en tête un groupe de destinataires précis et il croit souvent qu'il s'adresse aux individus qu'il suit lui-même. La notion de persistance des contenus en dehors des limites et du contexte de son propre réseau ne sont pas toujours des enjeux qui le préoccupent. C'est à cause de ce phénomène que boyd en vient à critiquer fortement l'idée de Prensky que les jeunes sont des natifs du numérique, des *digital natives* (Prensky, 2001). Pour elle, le terme *digital natives*, les naïfs du numérique est plus représentatif, car malgré l'aisance que les jeunes démontrent dans leur utilisation des technologies, on constate qu'ils ne saisissent pas toujours la portée et les conséquences de leurs actions sur de telles plateformes et qu'il y a un besoin évident pour eux de comprendre les mécanismes politiques au sein de ces espaces. Ito et son équipe (Ito et al., 2008) indiquent qu'il est nécessaire que le secteur éducatif favorise les apprentissages des compétences de la littératie médiatique chez ces jeunes afin que leur utilisation des médias sociaux les avantage plutôt que ne les désavantage lors de leur passage à la vie adulte.

L'apprentissage collaboratif: La dernière réforme du système éducatif au Québec a mis les pratiques collaboratives parmi les enjeux principaux de son programme de formation générale (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sans date, b). Selon des chercheurs comme Johnson, Johnson et Holubec (1994), Slavin (1995) et Kagan (1996) la transmission du savoir, tel que prescrit par les modèles pédagogiques industriels est clairement en décalage avec les processus sociaux et professionnels de la société contemporaine. L'approche collaborative figurerait donc parmi les méthodes les mieux adaptées aux enjeux éducatifs actuels. Chouinard et Archambault (2010) affirment qu'au Québec, c'est une théorie largement diffusée, mais qui trouve peu de manifestations concrètes dans les classes de la province. Ils vont plus loin en indiquant que la culture de l'école ne favorise pas la coopération, elle incite plutôt à l'individualisme et à la compétitivité. Selon eux, la pédagogie

collaborative demeure une entreprise ardue pour les éducateurs en place, car elle implique un changement dans les pratiques enseignantes. L'approche coopérative passe obligatoirement par son appropriation par les enseignants et par sa mise en œuvre au quotidien. L'éducateur doit dans une certaine mesure déléguer une partie de son autorité aux élèves. Hmelo Silver et O'Donnell (2013) et Rouiller et Howden (2010) indiquent que cela peut représenter un défi de taille si les éducateurs en place n'ont pas évolué eux-mêmes en tant qu'apprenants dans un contexte collaboratif.

Apprentissage collaboratif assisté par ordinateur : Les technologies jouent un rôle de plus en plus prépondérant dans l'étude de l'apprentissage coopératif (Alexander, 2013). Les défis actuels résident dans le besoin de concevoir et de réaliser des interfaces qui supporteront les apprentissages coopératifs. Pour Chan (2013), les chercheurs doivent prendre en compte que la nature des interactions est différente lorsque ces dernières surviennent dans le cadre technologique, mais ils doivent aussi considérer le contexte et l'environnement dans lequel sont utilisées ces technologies. Kafai et Fields (2013) nous indiquent aussi qu'il est nécessaire de formuler une compréhension plus substantielle du fonctionnement des mécanismes collaboratifs à l'intérieur de ses espaces hybrides entre monde physique, virtualité et contexte thématique. Ils suggèrent l'élaboration d'une méthodologie de l'ethnographie de la connectivité pour étudier comment les communautés interagissent entre elles dans les espaces virtuels, pour ainsi formuler une compréhension actualisée du concept de collaboration. C'est donc d'une zone de tension entre objet d'intérêt, outil technologique et dynamique sociale d'un groupe d'individu que sont générés les mécanismes d'enseignement, d'apprentissage et d'engagement collaboratif qui nous intéressent.

Art contemporain : Nous nous référons finalement aux théories de Nicolas Bourriaud sur l'art contemporain pour établir les fondements théoriques de notre conception de la création artistique médiatique. Dans son ouvrage intitulé *Formes de Vie* (2009), cet auteur insiste sur le caractère éminemment personnel de la création artistique contemporaine. Selon lui, le concept d'objet d'art (la poïésis) est aujourd'hui évacué pour faire place à la création de soi dans le présent (la praxis). Des individus exécutent la performance de leur existence et là est précisément leur œuvre. Nous faisons ici un parallèle entre l'artiste de Bourriaud et l'utilisateur des médias sociaux qui partage et médiatise chaque instant de son quotidien. Ce ne sont pas chacune de ces pièces documentaires qui constituent les œuvres, c'est le fil d'actualité lui-même qui se déroule sans cesse dans le présent. Selon lui, l'activité artistique est un moyen « de saisir et d'éterniser le temps présent, mais aussi de sculpter le temps vécu, de construire la vie quotidienne comme on modèle la glaise » (Bourriaud, 2009, p. 27).

La Maison Kekpart : Située dans la ville de Longueuil, la maison Kekpart est une maison de jeunes fondée en 1981 qui a graduellement évolué au sein des années pour devenir aujourd'hui un centre multiservice qui comprend un centre de formation en art médiatique, une maison de production numérique ainsi qu'une aile dédiée aux services événementiels de type spectacle, conférence et réception de toutes sortes. La maison Kekpart est dirigée par un comité d'administration composé de partenaires des secteurs privés et publics qui représentent les différents contributeurs financiers de l'établissement. Nos recherches et nos observations se sont portées sur deux cohortes d'étudiants ayant pris part au programme intitulé la Relève. Ces deux cohortes d'une quinzaine d'élèves de 14 à 18 ans ont accueilli ces jeunes en stage de formation professionnelle en création médiatiques. Trois sous-groupes étaient constitués, un groupe de conception sonore, de production vidéographie et d'imagerie numérique. Les élèves de chaque groupe ont réalisé des projets de création dans leur domaine respectif sur une période de deux semestres réguliers.

Méthodologie: Cette enquête a utilisé une approche ethnographique de l'école (Creswell, 1998) combinée avec des méthodes de recherche sur l'image et le contenu visuel (Grauer, Irwin et Zimmerman, 2003; Leavy, 2009; Weber et Mitchell, 2004). L'approche ethnographique de l'école est ici décrite comme une démarche cherchant à exposer les processus de génération de sens et de contenu culturel par les acteurs sociaux à la suite de décisions prises par des individus à l'intérieur des différentes structures constituant ces milieux. Selon Goodley (2004, p. 56), l'ethnographie est un moyen viable de faire sens de l'environnement éducatif informel et de la culture de l'apprentissage. C'est ensuite pour développer une compréhension intégrée basée sur les pratiques médiatiques propres au site d'apprentissage que les méthodes de recherche qualitative sur l'image ont été employées. Mentionnons à cet effet l'élicitation photographique telle que décrite par Harper (2002), méthode où les données issues de la documentation photo et vidéographique des chercheurs sont intégrées aux processus de collecte et d'analyse dans le but de mettre en lumière les processus de création artistique des participants pour encourager la réflexion critique sur leur propre parcours (Grauer, Irwin, de Cosson et Wilson, 2001; Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, et Grauer, 2006; Mitchell, Weber, et Pithouse, 2009).

Cette enquête a recueilli différents types de données à travers les travaux d'un assistant de recherche sur le terrain. Des entrevues semi-structurées ont été conduites auprès des jeunes participants ainsi qu'auprès des formateurs et des administrateurs du programme. Les productions des élèves, de même que les contenus numériques qu'ils ont générés pendant leur participation aux activités du programme ont été recueillis. Des données d'observation de terrain ont aussi été enregistrées par le

biais d'un journal de recherche et par le biais d'un travail de documentation photographique des périodes d'enseignements ainsi que des événements de diffusion des productions des jeunes.

Finalement, les documents écrits constituant le curriculum du programme La Relève ont été recueillis afin d'être intégrés au corps de données de recherche de l'étude.

Les méthodes d'analyse de données du cadre ethnographique s'accordent avec les théories de Wolcott (1994) qui propose un modèle interprétatif en trois étapes: la description, l'analyse et l'interprétation du groupe culturel. Les deux premières étapes cherchent donc à identifier les motifs thématiques récurrents tandis que la troisième étape cherche à tirer des inférences des descriptions et analyses afin de retourner vers la théorie pour structurer une interprétation du groupe culturel. Ces résultats préliminaires issus de la théorie, des données descriptives et analytiques de même que de l'interprétation sémantique sont finalement triangulés avec différents contenus visuels du groupe culturel, soit les productions médiatiques des participants et des éducateurs du programme.

Résultats préliminaires : La première tranche des résultats que nous présentons ici fait état de trois principes clés au sujet de l'engagement des adolescents dans des pratiques de création artistique médiatisée par les technologies numériques. Il y a les principes de l'omniprésence de l'oeil publique, de recherche esthétique par la maîtrise technique ainsi que le principe du partage instantané.

Pour les adolescents, création médiatique rime indéniablement avec exposition publique et avec la notion d'audience. Les jeunes de même que les éducateurs gardent en tête cette notion d'audience omniprésente en toile de fond lorsqu'il est question de concevoir et de produire des contenus médiatiques de différentes natures. Ce principe revêt une importance particulière pour ces jeunes, car diffuser des contenus est avant tout pour eux un acte d'autoreprésentation. Les types de productions que nous avons observées sont : l'autoportrait, la parodie, le *mash-up* (Lamb, 2007; Navas, 2010), la reprise, la création *fandom* (Jenkins, 2006), le *mème* Internet (Davison, 2012), la fiction ou le commentaire. Chacun de ces types de production présentait une forte dimension autoreprésentative pour les jeunes.

Ensuite, nous avons identifié que dans le processus de création de contenus, les jeunes cherchent à maîtriser les techniques de production dans le but d'atteindre une esthétique particulière. Pour employer leurs termes, ils veulent apprendre *les trucs du métier*, ils veulent créer de belles images. Mais nous devons ici comprendre le beau non-pas comme une fin en soi, mais comme le véhicule du message de leur propre particularité. Pour eux, le message est transmis efficacement lorsque le contenant est bien réalisé, lorsqu'il est beau et agréable. Ils se réfèrent en termes de beau aux productions des médias de

masse qu'ils consultent et qui sont, selon eux, efficaces en termes de transfert d'un message.

C'est finalement le principe d'immédiateté qui constitue un des éléments fondamentaux de la création numérique des jeunes. Si nous nous fions au modèle de la maison Kekpart, l'utilisation des médias sociaux doit être ponctuelle et synchroniser au quotidien des activités de classe. Ces technologies représentent davantage des espaces de discussions continues que des canaux de diffusion officielle pour la présentation de leur œuvre une fois que celle-ci est achevée. C'est davantage le processus qu'il importe de partager. Les éducateurs et les élèves développent donc des formes de pratiques médiatiques fragmentées où des bribes de contenus seront sporadiquement publiées sur une base quotidienne. Il s'agit ici d'une extension des dialogues survenant dans la sphère réelle, un écho des activités de la réalité dans l'univers virtuel.

Ces résultats préliminaires impliquent finalement une redéfinition du concept d'engagement. L'engagement scolaire ne signifie donc pas ici un intérêt marqué pour les travaux de classe ou pour les résultats qui en découlent. L'engagement fait plutôt référence à la co-construction des savoirs, à l'appartenance à un groupe d'intérêt, au partage de messages d'interactions positives via des productions médiatiques, à la reconnaissance et l'encouragement des pairs apprenants, et au développement de langage culturel propre à une communauté de cocréateurs. Comme dans les théories sur l'apprentissage coopératif, des normes et des valeurs communautaires sont auto générées par le groupe collaboratif. La distinction principale réside donc dans le fait que l'engagement n'est pas à la mesure du succès et de l'investissement disciplinaire extérieur à l'apprenant, il réside davantage dans une conception centrée sur l'apport de l'apprenant à son milieu.

Ouverture : Les prochaines étapes de ces travaux consistent à la formulation des principes curriculaires théorique et pratique clés du programme de La Relève. De ces principes seront déduites les considérations et les implications pour les domaines formels d'éducation artistique en milieu scolaire. Les objectifs demeurent de concevoir des stratégies pédagogiques qui permettent le développement d'un cadre éducatif artistique favorable à la réintégration socioacadémique des jeunes en difficulté des milieux urbains de la province et du pays. Quels sont les moyens particuliers de l'enseignement des arts médiatiques qui permettront aux milieux scolaire et communautaire de mieux desservir les populations de jeunes en difficulté afin de favoriser leur intégration socioprofessionnelle à la société canadienne ?

Bibliographie

- Alexander, P. A. (2013). Foreword. Dans C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. Chan et A. M. O'Donnell (dir.), *The international handbook of collaborative learning*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bourriaud, N. (2009). *Formes de vie l'art moderne et l'invention de soi*. Paris: Denoël.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. London: Yale University Press.
- Chan, C. K. K. (2013). Collaborative knowledge building: Towards a knowledge creation perspective. Dans C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan et A. M. O'Donnell (dir.), *The international handbook of collaborative learning* (p. 437–461). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Chouinard, R. et Archambault, J. (2010). Préface. Dans Y. Rouiller et J. Howden, *La pédagogie coopérative: reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M. et Vezeau, C. (2007). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Consulté le 10 septembre 2013 à l'adresse http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Roch_Chouinard.pdf
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davison, P. (2012). The language of Internet memes. Dans M. Mandiberg (dir.), *The Social Media Reader* (p. 120–134). New York: NYU press.
- Goodley, D. (dir.). (2004). *Researching life stories: method, theory, and analyses in a biographical age*. London ; New York: RoutledgeFalmer.
- Grauer, K., Irwin, R., de Cosson, A. et Wilson, S. (2001). *Images for understanding: Snapshots of*

learning through the arts. *TM International Journal of Education & the Arts*, 2 (9).

Grauer, K., Irwin, R. et Zimmerman, E. (2003). Introduction. *Women art educators V: Conversations across time; Remembering, revisioning, and reconsidering*. Dans K. Grauer, R. Irwin et E. Zimmerman. (dir.). *Women art educators V: Conversations across time; Remembering, revisioning, and reconsidering* (p. 3-4). Vancouver, BC: Canadian Society for Education through Art and the National Art Education Association.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 13-26.

Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., ... Robinson, L. (2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU press.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kafai, Y. B. et Fields, D. A. (2013). Collaboration in informal learning environments: Access and participation in youth virtual communities. Dans C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan et A. M. O'Donnell (dir.), *The international handbook of collaborative learning* (p. 437-461). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Kagan, S. (1996). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Ressources for teachers Inc.

Koestner, R. (2008). *Developing integrated life goals that support school success : Personal and familial factors that promote students' high school progress and a successful transition to Cegep*. Consulté le 10 septembre 2013 à l'adresse http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Richard_Koestner_103465.pdf

Kunstler, J. H. (1994). *The geography of nowhere: the rise and decline of America's man-made landscape*. New York; London: Simon & Schuster.

Lajoie, J., Légaré, C., Grouzet, F., Malo, C., Marcotte, D. et Campos, M. (2006). *Academos à l'école: Intégration d'un programme de cybermentorat vocationnel aux activités d'orientation au deuxième cycle du secondaire*. Consulté le 10 septembre 2013 à l'adresse <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-JacquesLajoie.pdf>

Lamb, B. (2007). *Dr. Mashup; or, why educators should learn to stop worrying and love the remix*. *Educause Review*. Consulté le 14 mai 2014 à l'adresse <http://www.educause.edu/ero/article/dr-mashup-or-why-educators-should-learn-stop-worrying-and-love-remix>

Leavy, P. (dir.). (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: The Guildford Press.

Marcotte, J., Fortin, L. et Cloutier, R. (2012). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Consulté le 10 septembre 2013 à l'adresse http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_35.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (sans date, a). *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE)*. Consulté le 15 mai 2014 à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/organismes-communautaires/organismes-communautaires/programme-daction-communautaire-pacte/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (sans date, b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Deuxième cycle. Un programme de formation pour le XXIe siècle*. Consulté le 12 septembre 2013 à l'adresse http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf

Mitchell, C., Weber, S. et Pithouse, K. (2009). Facing the public: Using photography for self-study and social action. Dans D. Tidwell, M. Heston et L. Fitzgerald (dir.), *Research methods for the self-study of practice* (p. 119-134). New York: Springer.

Navas, E. (2010). Regressive and reflexive mashups in sampling culture. Dans S. Sonvilla-Weiss (dir.), *Mashup Cultures* (p. 157–177). Vienna: Springer Vienna. Consulté le 14 mai 2014 à l'adresse http://www.springerlink.com/index/10.1007/978-3-7091-0096-7_10

O'Donnell, A. M. et Hmelo-Silver, C. E. (2013). Introduction: What is collaborative learning? Dans C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. Chan et A. M. O'Donnell (dir.), *The international handbook of collaborative learning* (p. 1–15). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1–6.
doi:10.1108/10748120110424816

Rouiller, Y. et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative: reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal: Chenelière Éducation.

Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R., Gouzouasis, P. et Grauer, K. (2006). Arts-based educational research dissertations: Reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education*, 29 (4), 1223-1270.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (2^e éd.). Boston: Allyn and Bacon.

Weber, S. et Mitchell, C. (2004). Using visual and artistic modes of representation for self-study. Dans J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey et T. Russell (dir.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (p. 979-1037). Kluwer Press.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.