

Moniques Richard

Culture populaire et enseignement

des

Arts

Jeux et
reflets d'identité



Presses de l'Université du Québec

**Culture populaire
et enseignement
des Arts**

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2
Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone: 33 1 43 54 49 02
Télécopieur: 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse
Téléphone: 022 960 95 25
Télécopieur: 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Moniques Richard

Culture populaire et enseignement des **Arts**

Jeux et reflets d'identité

2005



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre:

Culture populaire et enseignement des arts: jeux et reflets d'identité

(Image des jeunes)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1327-0

1. Culture populaire. 2. Arts – Étude et enseignement.
3. Identité chez les jeunes. 4. Médias. I. Richard, Moniques, 1957-
II. Collection.

HM621.C85 2005 306 C2004-941740-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique: LOUIS COURTEAU

Mise en pages: PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Couverture: RICHARD HODGSON

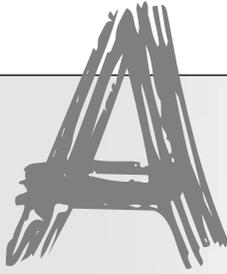
1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2005 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2005 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2005

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada



VANT-PROPOS

À l'aube du nouveau millénaire et des réformes en éducation, il faut tenir compte des changements de sensibilité qu'entraîne la multiplicité des savoirs culturels reflétés par les médias de masse. La réflexion sur la culture populaire est rarement abordée en enseignement des arts, surtout dans ses dimensions ludique et critique. Elle fait pourtant partie du nouveau paradigme de la culture visuelle, qui élargit l'étude de l'image au-delà du champ de l'art. Elle s'insère aussi dans le paradigme de l'apprentissage, qui fait une plus grande place à l'apprenant dans l'acquisition des savoirs. Ces changements de sensibilité exigent un effort du lecteur pour qu'il saisisse l'ampleur des phénomènes en jeu.

Le public visé par ce livre s'intéresse à l'enseignement des arts et à l'apprentissage des jeunes, que ce soit au préscolaire, au primaire, au secondaire, au collégial ou à l'université. Il est à la recherche d'approches novatrices liées à la fois à la démarche de création et aux préoccupations culturelles des jeunes.

Il s'intéresse aussi à une définition ouverte de la culture qui permet aux arts d'agir comme seuil entre la culture populaire, la culture scolaire et la culture savante. Il se questionne sur l'urgence de développer une réflexion critique sur ces pratiques et ces définitions.

Ce volume regroupe des avenues théoriques qui cernent l'impact de la culture populaire sur les jeunes, de même que des modèles pédagogiques et des pratiques qui permettent aux enseignants et aux élèves de s'approprier les modes de représentation et les postures culturelles qui y sont liées. Ces avenues concernent particulièrement l'enseignement des arts visuels ou plastiques, mais également l'enseignement des autres disciplines artistiques, puisque ces dernières s'aventurent de tout temps sur les voies du corps, de l'identité et du ludique.

La première partie du livre pose un regard critique sur les notions de culture, de pédagogie et d'identité; elle révèle les enjeux implicites de la culture populaire et fournit des clés d'accès aux pratiques qui y sont liées sous la forme de grilles d'analyse. La deuxième partie réunit des réflexions soumises par des collaborateurs sur les croisements possibles entre la pédagogie, l'identité des jeunes et la culture populaire. De ces nombreux jeux de miroirs se dégagent des reflets identitaires évoqués dans la conclusion, qui nous renvoient à la complexité du monde culturel actuel.

Le lecteur pourra compléter son incursion dans le monde de la culture populaire en enseignement des arts par la consultation d'une publication complémentaire accompagnée d'un cédérom. Ce document de la série *Images des jeunes*, intitulé *La culture populaire. Entre projets artistiques et pédagogiques*, met en parallèle des projets sur l'identité permutable liés à la culture populaire. Il regroupe la description d'un dispositif de présentation de projets artistiques inspirés du populaire, un répertoire illustré comprenant cinq genres populaires et leur combinaison, ainsi que quatorze projets rassemblés sous forme de fiches pédagogiques.

Sauf indication contraire, les citations en français de textes en anglais ont été traduites par l'auteur.



TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	VII
REMERCIEMENTS	XV
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE	
CULTURE POPULAIRE, IDENTITÉ ET ENSEIGNEMENT	
DES ARTS : UN CADRE AUX MULTIPLES REFLETS.....	7
1. LA CULTURE POPULAIRE	
Un cadre théorique pour l'enseignement des arts	9
Qu'est-ce que la culture populaire?	14
La dimension ludique de la culture populaire	16
La dimension critique de la culture populaire.....	21
La dimension pragmatique de la culture populaire	27
Conclusion	35

**2. JEUX D'IDENTITÉ PERMUTABLE
À L'ÈRE POSTHUMAINE**

Reflets de cultures, fragments d'histoires 37

 Qu'est-ce que l'identité permutable?..... 41

 La dimension ludique de l'identité permutable 42

 La dimension critique de l'identité permutable..... 44

 La dimension pragmatique de l'identité permutable 49

 Jeux d'identité permutable dans la culture populaire..... 51

 La construction de l'identité dans la culture populaire..... 52

 La construction des relations sociales
 dans la culture populaire 57

 Conclusion 59

3. L'ART COMME SEUIL ENTRE LES CULTURES..... 61

 L'art savant et la culture populaire..... 64

 Historique de l'intérêt de l'art savant
 pour la culture populaire..... 64

 L'art populaire et les catégories d'art..... 66

 L'identité permutable dans l'art actuel 68

 L'amateur d'art comme créateur de mythes 71

 La culture des jeunes et la culture scolaire 72

 La culture populaire à l'école..... 74

 L'éducation aux médias et les programmes scolaires 76

 Les médias et la culture visuelle..... 78

 Quand la culture populaire envahit l'école
 pour faire permuter l'identité..... 79

 Une approche dialogique socialement construite
 de la culture populaire 89

 Étendre la relation dialogique 89

 Articuler les registres du sens..... 92

 Élargir les répertoires de la représentation graphique..... 94

 Les permutations du *Petit Chaperon rouge* 96

Conclusion sur quelques surfaces de réflexion pédagogique	99
4. ESTHÉTIQUE DU POPULAIRE, RÉFLEXION CRITIQUE ET ÉLABORATION D'UNE PÉDAGOGIE ANCRÉE	101
<i>Avec la collaboration de Stéphane Dussault</i>	
Des approches pédagogiques inclusives	104
Les dimensions ludique et esthétique en pédagogie	105
Les dimensions critique et socioaffective en pédagogie	109
La dimension pragmatique: des modèles incarnés	116
La pédagogie du projet en milieu scolaire.....	122
<i>Autoportrait et représentation</i>	123
<i>La chambre noire/un portfolio collectif</i>	125
<i>Corps + machine</i> au collégial	127
Modèle d'une esthétique du populaire et d'une pédagogie ancrée dans le quotidien	128
Conclusion	135
BIBLIOGRAPHIE DE LA PREMIÈRE PARTIE	137
 DEUXIÈME PARTIE	
PÉDAGOGIE, IDENTITÉ ET CULTURE POPULAIRE:	
LE POINT DE VUE DES COLLABORATEURS	145
 5. L'ENSEIGNEMENT DES ARTS, LA CULTURE POPULAIRE ET LE LUDIQUE	
Une perspective historique.....	147
<i>Suzanne Lemerise</i>	
La culture populaire et l'enseignement des arts	150
Le ludique et l'enseignement des arts	153
Le ludique et les fêtes rituelles du calendrier scolaire	154
La marionnette et les costumes	156
La bande dessinée	157
Le controversé cahier à colorier	158

Les vrais jouets	158
Les jouets éducatifs	160
L'art est un jeu, mais son enseignement n'est pas frivole..	162
Conclusion	165
Bibliographie	167
6. L'ART SCOLAIRE JAPONAIS	
ET L'ART POPULAIRE DES MANGAS	
Apprivoiser deux langages graphiques.....	169
<i>Brent Wilson</i>	
L'art scolaire japonais.....	172
L'art populaire des mangas	174
Une recherche sur les mangas en milieu scolaire japonais....	177
Conclusion	189
Bibliographie	192
7. L'AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE ET DU TEMPS	
DANS LA BANDE DESSINÉE D'ART SCOLAIRE	193
<i>Jacques-Albert Wallot et Bruno Joyal</i>	
L'expérience de Rachel Villeneuve :	
le thème du premier amour	197
L'expérience de Christine Faucher :	
le thème du chapeau lapin	202
Conclusion	204
Bibliographie	205
8. LE DOUBLE JE	
Du portrait miniature au photomaton	207
<i>Mona Trudel</i>	
<i>De la miniature à l'autportrait</i>	<i>210</i>
Le déroulement du projet.....	212
Quand Narcisse est au rendez-vous.....	214
Quatre projets réalisés par les élèves.....	215

Conclusion	219
Bibliographie	221
9. L'OUVERTURE SUR LE MONDE	
L'art comme passerelle entre les cultures	223
<i>Dominique Major</i>	
L'origine de mon intérêt pour l'art indonésien et l'approche ethnologique de l'art.....	226
Le concept de grâce et d'harmonie dans l'art indonésien	228
Le théâtre d'ombres indonésien	229
Dépasser les frontières: du Québec à l'Indonésie, direction Lune.....	231
L'homme tatoué: parures du corps et beauté masculine dans l'art traditionnel autochtone	236
Conclusion	240
Bibliographie	241
CONCLUSION.....	243
Des points de vue et des reflets multiples	245
Capter le populaire et s'ouvrir à d'autres identités culturelles.....	246
La culture populaire.....	247
L'identité permutable	248
L'art, un seuil entre les cultures.....	249
Des pistes pour une pédagogie du populaire.....	251
Au bout du couloir	253
PRÉSENTATION DES COLLABORATEURS	255



EMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier tout spécialement Suzanne Lemerise pour son appui constant, sa générosité indéfectible et son sens de la publication. Au cours des années, elle a lu et relu les différentes versions du manuscrit avec une passion manifeste pour la culture populaire qui ne pouvait qu'être soutenante. Je remercie également Hélène Beauchamp, professeure associée à l'École de théâtre de l'Université du Québec à Montréal, pour ses lectures attentives et critiques des textes dans leur première version : c'est grâce à elle si un recueil de textes sur la culture populaire à l'école est devenu un livre sur l'adaptation des fondements théoriques de cette forme de culture à l'enseignement des arts. Je remercie Stéphane Dussault pour sa contribution au chapitre 4 et sa lecture enthousiaste du manuscrit ; ses encouragements m'ont encouragée à peaufiner ce projet. Je désire souligner la contribution d'Angèle Tremblay, des Presses de l'Université du Québec, dont les précieux conseils ont permis l'émergence des deux livres de ce recueil et d'une collection

sur l'image des jeunes. J'aimerais aussi souligner la contribution d'Édith Lessard pour le traitement informatique des images et celle d'Emmanuelle Allard à la transcription et à la traduction du texte de B. Wilson. Enfin, je remercie tous les collaborateurs à cette publication qui ont osé explorer les jeux et les reflets d'identité dans leur réflexion et leur pratique sur la culture populaire.

Cette publication a reçu l'appui du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec par l'entremise du groupe ENSARTS.

INTRODUCTION

▶▶
[...] et si tu n'es pas sage tout de suite [...] je te fais passer dans la Maison du Miroir [...] D'abord il y a la pièce que je peux voir dans la glace...

Elle est exactement semblable à notre salon, mais les objets y sont inversés. [...]

Carroll, 1979, p. 217.



Se projeter dans l'imaginaire, c'est un jeu d'enfant. Tout à coup, on peut y lire son avenir: on n'a qu'à faire semblant. *Alice*, petite bourgeoise victorienne, parle naturellement à son chat et l'invite à une traversée de l'autre côté du miroir où elle découvrira l'inversion dans un univers parodique. *Doraemon*, animal-robot qui apparaît à *Tobita*, enfant japonais de la classe moyenne, offrira ses services pour régler, avec invention et mille gadgets, les situations du quotidien. Depuis les genres précurseurs, mythes anciens, contes de fées et romans victoriens pour enfants, jusqu'aux mangas, ces bandes dessinées

japonaises qui connaissent actuellement une diffusion internationale dans les sociétés capitalistes, la culture populaire propose aux jeunes des moyens de se divertir au quotidien, de prophétiser leur avenir, de transmettre et de transgresser des valeurs, de se permuter dans la peau de divers personnages, de traverser le miroir vers d'autres réalités.

Pourquoi employer la métaphore du miroir pour ce livre sur la culture populaire, la recherche d'identité et l'enseignement des arts? Elle m'a semblé refléter, pour appuyer sur le jeu de mots, la situation actuelle dans le monde de l'art et de l'éducation ou dans notre société en général, soit le renvoi à une série sans fin de référents provenant de toutes les sphères culturelles. Telle une psyché à deux faces, cet emploi permet de décrire, d'un côté, la culture actuelle comme un labyrinthe de miroirs où la métaphore illustre les dimensions poétique et ludique de l'imaginaire artistique postmoderne et, de l'autre, les médias de masse comme un jeu de surfaces qui déforme la réalité jusqu'à confondre cette dernière avec son reflet. On pourrait renchérir avec l'image d'une mise en abîme qui nous ramène à une série de mondes inclus l'un dans l'autre, chacun avec sa propre cohérence interne.

Comment se retrouver dans ce dédale de glaces? Comment identifier l'authentique de l'emprunt, le réel de l'imaginaire, le sérieux de l'inconséquent, la vérité de l'inventé dans les pratiques culturelles populaires? Doit-on nécessairement préférer un terme à l'autre? Comment peut-on définir les limites de la culture populaire, de la culture savante, de la culture scolaire et de celle des jeunes avec des balises et des valeurs aussi floues? Comment cerner leur influence sur les frontières de l'identité à la fois personnelle et collective dans le grand tain de la culture? Comment les situer par rapport à l'art et à l'éducation? C'est ce que nous aborderons dans ce livre, d'abord dans un cadre théorique qui situe ces frontières, puis par des exemples de pratiques qui font pénétrer la culture populaire à l'école tout en permutant l'identité et, finalement, à travers les reflets culturels, artistiques et pédagogiques dégagés par les propos de nos collaborateurs sur ces différentes sphères.

Dans la société nord-américaine actuelle, les questions de l'authenticité, du vrai, du pertinent ne se posent plus de la même façon qu'à l'époque moderne. Ces valeurs ont été partiellement remplacées par les concepts postmodernes de points de vue relatifs et multiples, de pluralité, d'altérité, auxquels s'ajoute le concept démocratique de responsabilité. On doit s'interroger sur les contextes culturels, économiques



Extrait de Dooremom par Fujio-Fujiko.

Fujio-Fujiko, cité dans Groensteen, 1996, p. 93.

(Veuillez noter que la lecture de ce manga se fait de droite à gauche et de haut en bas.)

et historiques particuliers qui définissent ces valeurs et ces goûts pour certaines tranches de la population, en fonction de leur rapport de pouvoir dans la société.

Dans une société démocratique, chaque citoyen est responsable et assume les conséquences de ses choix, lesquels sont presque infinis ; dans un système capitaliste, le citoyen agit à titre de consommateur. Les choix sont donc largement dictés par le marché des biens culturels, mais ils sont aussi produits en fonction des désirs mêmes du consommateur qui, de plus en plus fin connaisseur, manifeste et répond à ces besoins en matière de pratiques culturelles. À l'ère de la mondialisation, la métaphore du miroir permet de juxtaposer de nombreuses facettes, tirées à la fois d'un humanisme libéral moderne, dont les certitudes d'autonomie et de liberté sont fortement ébranlées mais constituent toujours un idéal de progrès et de démocratie, et d'un posthumanisme montant décrivant une humanité qui consomme et se construit socialement et dont l'identité se distribue dans ses rapports aux autres de même qu'à ses technologies. Elle permet de capter des reflets, mais non de fixer une identité, une approche, une méthode. Nous laissons au lecteur le soin de poursuivre la combinaison de ces reflets pour se faire un portrait des jeux possibles qui s'ouvrent entre l'art, la culture populaire, l'identité et la pédagogie, tout en lui rappelant l'importance d'un regard critique sur ces reflets.

Dans la première partie de ce livre sont abordés les rapports entre la culture populaire, l'identité et la pédagogie. Dans le premier chapitre, je définis la culture populaire ; je propose une grille d'analyse des pratiques populaires véhiculées par les médias de masse. Dans le deuxième chapitre, je définis la notion d'une identité permutable, puis j'aborde les jeux de permutation qui sont accessibles aux jeunes par le biais de la culture populaire ; je donne quelques exemples de pratiques populaires liées aux permutations d'identité qui ont envahi les lieux de savoir et peuvent nourrir la pédagogie. Dans le troisième chapitre, je situe la culture populaire par rapport aux diverses catégories d'art, à la culture des jeunes, à la culture scolaire québécoise et à l'éducation aux médias ; je circonscris ensuite le profil d'une éducation esthétique aux médias et à la culture populaire, qui s'inscrit dans le cadre élargi d'une culture visuelle et favorise l'appropriation de la culture de masse ; je propose une grille d'analyse des productions populaires. Dans le quatrième chapitre, rédigé en collaboration avec Stéphane Dussault, nous proposons des modèles de pratiques inclusifs en enseignement des arts, afin de capter le populaire et de s'ouvrir à l'identitaire. Y sont

repérées des stratégies et des tactiques d'ouverture du monde scolaire à la culture populaire et à l'altérité: il s'agit de s'y retrouver, comme enseignant en arts, à l'époque des identités posthumaines. Nous traçons les contours d'une esthétique du populaire pour l'enseignement des arts au moyen d'une pédagogie du projet, ancrée dans un parcours nomade. Nous dressons la cartographie de cette approche afin de faciliter la circulation entre les territoires culturels qui s'ouvrent à l'enseignement contemporain.

Dans la deuxième partie, les propos sur la culture populaire et l'identité se ramifient, les reflets se croisent. Certains débordent le contexte scolaire et les limites géographiques québécoises. Les textes de nos collaborateurs viennent appuyer certains éléments du cadre théorique. D'abord, Suzanne Lemerise dresse l'historique des rapports entre la culture populaire, l'enseignement des arts et le ludique; elle soulève des tabous associés aux fêtes populaires et à la culture de masse; elle souligne l'urgence de former les jeunes à l'éducation aux médias et de renouer avec les traditions populaires. Brent Wilson examine ensuite la fascination qu'exerce la bande dessinée sur les jeunes Japonais et expose les rapports troubles de ce genre populaire avec l'art scolaire nippon. Jacques-Albert Wallot et Bruno Joyal poursuivent la réflexion sur le rôle des images séquentielles bédéistes en approfondissant leur capacité de rupture de l'espace et du temps. Dans une expérience en contexte muséal, Mona Trudel nous entraîne dans la recherche de l'identité adolescente à travers une étude du portrait miniature et de l'emploi du photomaton. Finalement, Dominique Major crée des passerelles entre les arts traditionnels balinais, diverses cultures populaires dites ethniques et la culture scolaire des élèves.

Dans la conclusion s'engage un dialogue entre l'auteur et ses collaborateurs, qui permet de faire le lien entre leurs écrits, les pratiques artistiques et pédagogiques, et le cadre théorique proposé dans la première partie du livre. À l'heure des communications de masse et des réformes culturelles ou éducatives, il est urgent d'encourager les jeunes à s'approprier la culture populaire afin qu'ils puissent construire leur propre identité, s'ouvrir à l'altérité et anticiper leur avenir. Comme membres de la communauté culturelle, éducative ou artistique, il faut s'interroger sur les rôles que peut jouer la culture populaire dans la formation de l'identité par une réflexion critique sur les valeurs qu'elle véhicule et un examen des modalités pédagogiques qui permettent aux élèves et aux enseignants de se l'approprier. Une telle démarche favorise l'appropriation culturelle, la motivation du jeune, la réflexion critique

et la quête d'identité. Il s'agit d'inclure, dans l'enseignement des arts, des pratiques à la fois ludique, pragmatique, esthétique et critique qui s'inspirent de la culture populaire. Ce livre propose d'explorer les jeux d'images que les cultures reflètent sur notre identité.

PARTIE



**CULTURE POPULAIRE, IDENTITÉ
ET ENSEIGNEMENT DES ARTS**
Un cadre aux multiples reflets



LA CULTURE POPULAIRE
Un cadre théorique
pour l'enseignement des arts



»
[...] Alice se hasarda à en goûter le contenu,
et, l'ayant trouvé délicieux [...] elle eut tôt fait de l'avalier jusqu'à
la dernière goutte.

Carroll, 1979, p. 100.

S

i vous n'avez pas encore croisé *Pokemon*, *Sailor Moon* ou *Dragon Ball*, personnages quasi mythiques des mangas, bandes dessinées japonaises qui ont envahi presque toute la planète, c'est que vous côtoyez très peu la culture des jeunes. On peut lire leurs aventures en format poche ou en édition de luxe, les suivre sur film vidéo ou à la télévision, interagir avec eux dans des jeux Nintendo, les habiller ou les colorier par un clic sur Internet, collectionner leurs figurines, cartes à échanger et autres produits dérivés. Les valeurs qu'ils véhiculent imprègnent la réalité quotidienne des jeunes, littéralement jusqu'à la pointe de leurs cheveux ; elles s'incrument dans leurs comportements sociaux et identitaires.

Richard, 2001, p. 211.

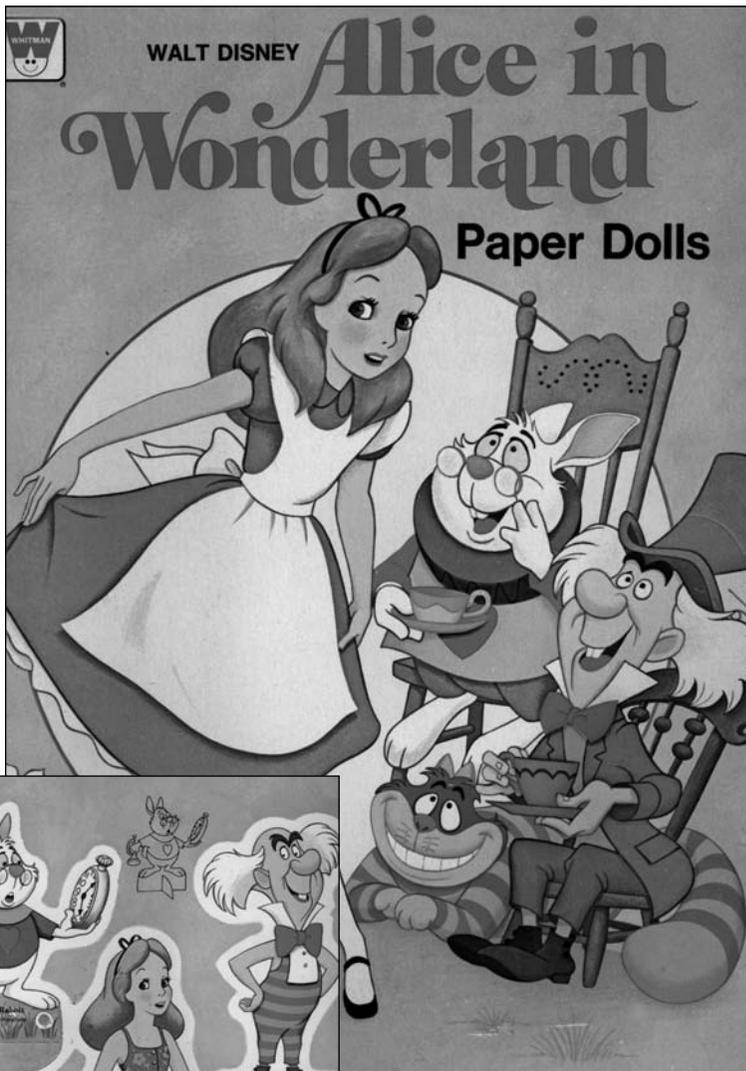


SandStorm, personnage fantastique inspiré des mangas pour un projet de bande dessinée, élève de 4^e secondaire, école secondaire Jacques-Rousseau, Longueuil, 1999.

Ainsi s'amorçait ma réflexion sur l'influence de la culture populaire dans la vie des jeunes et des moins jeunes. Malgré quelques déplacements dans les phénomènes de mode qui se bousculent d'une année à l'autre, je constate tous les jours, autour de moi, la prégnance de ces manifestations culturelles pour le moins envahissantes. Au Québec, les enfants trimbalent leur boîte à lunch *Pokémon*, caressent leur toutou *Pikachu*, collent des images chatoyantes de leurs personnages préférés sur tout ; des adolescents s'habillent, se coiffent, se tatouent comme leurs héros nippons ; des adultes respectables dans les tours de bureaux se teignent les cheveux en rouge ou en bleu. Aux États-Unis, les jeunes produisent et distribuent de façon plus ou moins artisanale des *fanzines*, revues maison en hommage à leurs personnages préférés ; de jeunes adultes analysent les codes de ces genres populaires sur leur page Internet universitaire ; des chercheurs s'intéressent à ces productions. Au Japon, certains artistes de manga font des millions et sont adulés comme des vedettes de cinéma ; les jeunes partent leurs propres entreprises de publication de mangas, publicisées par de gigantesques foires publiques où certains jeunes artistes se font repêcher par des maisons d'édition.

Mais jusqu'à tout dernièrement, les écoles et les universités nipponnes ignoraient encore ce phénomène mondial (Wilson, 1997, p. 86), tout comme celles du Québec ou d'Amérique ! Pourtant, les héros populaires, chargés de désirs de consommation de toutes sortes, qui circulent dans les communautés au moyen d'une distribution efficace, envahissent discrètement le territoire scolaire. Leur pénétration est parfois troublée par quelques mesures de censure qui donnent bonne conscience aux gardiens des institutions du savoir. Ils réussissent tout de même à se glisser dans les classes, comme nous le verrons dans un prochain chapitre.

« Si vous n'avez pas croisé *Mickey Mouse*, *Barbie*, *Ken*, *Batman*, *G.I. Joe*, *Oncle Picsou*, *Goldorak*, *Darth Vader*, *Princesse Leia* ou l'*Alice* de Disney, c'est que vous n'avez jamais été jeunes, ou que vous vivez



Alice au pays des merveilles,
 couvertures d'un cahier de poupées
 à découper, interprétation
 des entreprises Disney,
 Éditions Whitman, 1971.

sur une autre planète» (Richard, 2001, p. 211). Ces personnages «historiques», issus de l'univers ludique de la consommation, ont imprégné la culture des jeunes de plusieurs générations et le font encore, par un phénomène de récurrence des modes qui se nomme la «nostalgie» ou le «rétro», c'est-à-dire «l'histoire consommée à nouveau» (Klein, 2001, p. 112). Ils ont modelé les pratiques ludiques et influencé les valeurs des jeunes et des moins jeunes ; ils ont donné lieu à des analyses savantes de la part des théoriciens de la culture. Une fois qu'on a goûté à la culture populaire comme *Alice*, on apprécie le «mélange des saveurs» (Carroll, 1979, p. 100).

Des plateaux de Hollywood à la console Nintendo, de Disneyland au *Comiket* de Tokyo, l'intrusion de la culture populaire dans l'univers des jeunes n'est pas nouvelle dans nos sociétés capitalistes, qu'elle transite par le continent américain ou par l'archipel nippon. Elle remonte d'ailleurs à l'invention des technologies de production, à l'accès à l'image comme moyen de diffuser, de partager et de promouvoir des attitudes, des croyances et des valeurs. Nous pourrions donc, logiquement, remonter aux temps préhistoriques et aux technologies artisanales. Mais nous nous limiterons ici aux petites histoires actuelles de certaines pratiques populaires qui servent de support à la représentation et à la permutation de l'identité humaine.

Dans le but de faciliter la lecture de ce document et le repérage à travers les multiples reflets de la culture populaire, je présente d'abord quelques définitions de la culture populaire, liées à la culture de masse, retenues par les théories critiques. J'examine ensuite certaines dimensions de ce phénomène culturel : 1) ludique, 2) critique et 3) pragmatique. Je propose enfin une première grille d'analyse construite à partir de ces trois dimensions.

■ QU'EST-CE QUE LA CULTURE POPULAIRE ?

La notion de culture populaire couvre un champ très large qui recoupe celui de la culture de masse. Plusieurs disciplines se sont penchées sur l'analyse et l'évaluation de la culture populaire et de ses rapports avec la société de masse : entre autres la sociologie, l'histoire, la linguistique, la psychanalyse et les études littéraires. Chacune des théories issues des croisements de ces disciplines a produit une définition particulière de la culture populaire en fonction des prémisses choisies : on obtient ainsi une définition structuraliste, sémiologique, marxiste, féministe, postmoderne,

dialogique, etc. Dans ce livre axé sur la pédagogie artistique et, plus spécifiquement, sur les arts visuels, j'ai choisi de cerner cette notion par le recours à une définition anthropologique de la culture populaire qui, à mon avis, fait le pont entre ces diverses propositions. J'ai ciblé plus spécifiquement l'imagerie produite dans cette forme de culture, les valeurs qu'elle véhicule, de même que les pratiques de l'utilisateur qui y sont liées, bien que des éléments narratifs, sonores, kinesthésiques et autres soient également présents dans les productions populaires et touchent ainsi les arts de la danse, du théâtre et de la musique.

La culture populaire est constituée d'un ensemble d'artefacts, produits pour ou par des utilisateurs spécifiques, et des pratiques sociales qui y sont rattachées (Strinati, 1995). Elle remplit plusieurs fonctions qui englobent diverses dimensions. Ces pratiques constituent d'abord une occasion de loisir et de divertissement qui procure du plaisir et capte les sens de l'utilisateur, et où la gratuité de l'acte ludique contraste avec le mercantilisme des produits et des services qui y sont associés. En effet, ces objets et ces pratiques de consommation sont soumis aux lois du marché capitaliste; dans cette visée, la culture populaire se rentabilise par des profits et remplit une fonction économique. Mais cette culture contribue également à l'identification du consommateur à un groupe social et à l'expression de valeurs particulières. En outre, elle sert de véhicule à certaines idéologies défendues par les groupes sociaux ou économiques au pouvoir. Elle permet de «relayer l'information, la connaissance et l'imagerie à travers les sociétés capitalistes contemporaines» (p. 137). Elle remplit donc également des fonctions sociales et idéologiques.

Cette définition anthropologique permet d'examiner les pratiques de l'utilisateur qui consomme une imagerie de masse accessible à une large couche de la population, de même que celles du producteur ou du diffuseur. Cette imagerie est produite et diffusée principalement par des techniques industrielles, mais qui peuvent aussi être artisanales. Pensons aux films, jeux vidéo, journaux, livres, affiches publicitaires, jouets et autres produits dérivés; pensons aussi aux *fanzines*, revues produites et distribuées par les amateurs, parfois même par des jeunes aux moyens technologiques plus modestes.

L'importance de la dimension ludique dans la culture populaire, fort présente dans la vie des jeunes, justifie qu'on examine plus en détail ses jeux formels et performatifs. Je me pencherai aussi sur la dimension

critique, par l'analyse réflexive des produits et des pratiques, et sur la dimension pragmatique, par l'examen des étapes de production des biens de consommation populaire.

La dimension ludique de la culture populaire

En examinant les pratiques liées à la culture populaire du point de vue de l'utilisateur, une dimension me semble essentielle à une définition anthropologique de cette culture : il s'agit de la dimension ludique, à laquelle se greffent des aspects poétique et esthétique. Nous pouvons considérer le ludique comme un comportement accompagnant le jeu, c'est-à-dire toute action gratuite à laquelle on se livre pour le seul plaisir. Bien que superflue et désintéressée, il s'agit d'une « action volontaire » (Huizinga, 1962), qui répond à un besoin fondamental de la personne humaine et qui constitue également une « activité structurante de l'identité » (Richard, 2001). Le jeu permet aux jeunes une **appropriation** personnelle et sociale de leur identité par la **manipulation**, l'**échange** et la **production** d'objets ou de biens culturels qui peuvent être déviés de leur usage et des normes habituelles d'utilisation.

Winnicott (1971) insiste sur l'importance de l'objet transitionnel pour appréhender la réalité au moyen de l'imaginaire. Par exemple, les toutous *Pikachu* ou *Teletubbies*, tirés d'émissions populaires, tout comme le chat d'*Alice au pays des merveilles*, jouent ce rôle essentiel au développement de l'enfant qui, par le jeu, projette ses affects sur l'objet. Les référents changent avec les modes publicitaires, mais le besoin d'aménager un espace transitionnel demeure. Pensons à l'enfant qui se déguise avec de vieux vêtements ou des accessoires de cuisine qui perdent ainsi leur connotation culturelle habituelle ; il se bricole des éléments de jeu avec des objets trouvés, détournés de leur fonction d'origine. Pensons à l'enfant qui donne vie aux objets, aux astres, aux plantes ou aux animaux, s'en faisant des interlocuteurs de jeu silencieux mais combien essentiels ! Pensons encore à l'adolescent qui récupère la culture de ses parents en recyclant les artefacts culturels d'une autre époque, comme le fameux signe de paix, et qui souligne ironiquement par le fait même l'abandon d'un projet social ou d'un imaginaire culturel en détachant les objets de leur contexte.

En cela, la dimension ludique rejoint parfois les aspects esthétique et subversif de l'art dont devrait tenir compte une pédagogie du

populaire. Par le détournement de l'objet ou du geste de son usage habituel, le jeu lui donne un sens nouveau. Comme nous le disent Huizinga et Winnicott, le jeu abolit temporairement les conditions de la réalité quotidienne; il fixe ses propres limites de temps et d'espace; il crée de l'ordre selon des règles déjà posées ou improvisées. Il se joue entre les pôles de la frivolité et de l'extase. Il permet aux joueurs de former un groupe social, de performer, de représenter une vision du monde et de la présenter à un public.

L'aspect esthétique

L'esthétique populaire se décline au quotidien; elle s'insinue partout dans notre environnement. Tout autour de nous, les parcs thématiques, les cinémas, les magazines, les sites Internet et la télévision véhiculent l'imagerie de la culture populaire. Cette prégnance provoque une «intoxication, une surcharge sensorielle, une désorientation, une intensité d'expérience suscitée par le mélange ludique des codes et les nombreux signifiants déchainés» (Duncum, 1999, p. 295-296). Le pouvoir de séduction de la culture populaire réside entre autres dans l'ubiquité de sa présence à tous les endroits et à tous les moments de la journée, de même que dans le flot constant des signes (p. 298).

Tout comme le jeu, tout comme l'esthétique d'avant-garde, la culture populaire se caractérise par une absorption dans l'immédiateté, lors de sa réception, mais à laquelle s'ajoute fréquemment un effet de choc qui capte l'attention tout en nous éloignant de notre propre expérience (Gould, 1999). Selon Huyssen (1986, p. 15), les inventions artistiques et techniques de l'avant-garde historique moderne ont été assimilées dans la culture de masse, qui récupère ainsi le côté subversif de l'esthétique savante. Les techniques de choc des mouvements dada, constructiviste ou surréaliste sont devenues monnaie courante dans les films de Hollywood ou la publicité, par exemple. Pensons au film *Un chien andalou*, réalisé par Buñuel et Dalí en 1928, et récupéré par MTV dans un vidéoclip récent mais tout de même censuré à cause de son contenu anticlérical ou de l'image choc du rasoir tranchant l'œil.

Ce processus de récupération des formes culturelles marquantes a une longue histoire qui traverse toutes les formes de culture (qu'on pense à toutes les reproductions artistiques que l'on trouve dans les boutiques de souvenirs). Mais le pouvoir de séduction de la culture populaire s'affirme plus particulièrement dans le jeu conscient du consommateur avec l'inauthentique (Duncum, 1999, p. 298). Avec ses répliques et ses

faux, cette culture contribue même à créer un monde parallèle, un univers virtuel, celui «des médias de masse, des banlieues américaines, des écoles d'art, des centres d'achat, de Disneyland» (Gomez-Peña, 1996, p. 245). Dans cet univers factice, on recrée des demeures victoriennes meublées de nouvelles antiquités, des villages d'antan, des jardins exotiques, des microclimats, des coins de cosmos, etc. Les jeunes sont imprégnés de ces mondes reconstitués, que ce soit au Cosmodôme de Laval ou dans leurs jeux d'ordinateur. Dans le film satirique *Josie and the Pussycats*, réalisé par Elfont et Kaplan en 2001, un groupe de jeunes rockeuses accède à la première place du palmarès grâce aux manigances promotionnelles de leur agente qui camoufle des messages subliminaux dans leur musique. Les décors du film sont truffés de marques de produits de consommation popularisés par les grandes corporations, telle cette chambre d'hôtel entièrement aménagée à l'effigie de *Ronald McDonald*, de la brosse à dents aux pantoufles, en passant par les rideaux et autres accessoires.

Une pédagogie du populaire devrait considérer la dimension esthétique. L'histoire racontée, la gestuelle échangée ou l'image partagée permettent d'éprouver ensemble une sensibilité au monde. Cette sensibilité se joue dans la combinaison des éléments sensoriels qui captent notre attention; elle mène à ce que Maffesoli (1992) appelle «l'identification esthétique». Cette capacité fusionnelle, celle de se fondre dans les mots, les sons, les gestes ou les images de l'autre pour rejoindre sa pensée, est une caractéristique même de l'expérience esthétique. Même l'individu qui joue seul, devant son écran ou avec ses figurines populaires par exemple, partage son expérience esthétique avec celui qui lui a offert un objet ludique, avec celui qui est témoin de son activité ou avec ceux qui, comme lui, adoptent une telle pratique. L'expérience de la réception partagée d'un objet populaire attribue à ce dernier une esthétique particulière avec ses processus, ses codes et les conditions spécifiques de la réponse des récepteurs. Tous ces éléments contribuent à construire la signification de l'objet (Dewey, 1934, p. 3).

De plus, pour Huyssen (1986), l'expérience esthétique peut jouer un rôle essentiel dans la transformation du quotidien, puisqu'elle est «apte à organiser la fantaisie, les émotions et la sensualité, afin de contrecarrer la désublimation répressive caractéristique de la culture capitaliste, que l'on peut constater depuis les années 1960» (p. 15). Au-delà d'une réception partagée, l'expérience esthétique permet de transformer le quotidien, de le «performer» en prêtant attention à sa dimension sensible et en interprétant sa signification. Les détournements

de fonction occasionnés par le jeu créent des ruptures signifiantes dans notre appréhension du réel et ouvrent de nouvelles voies d'exploration. Ils donnent lieu à une autre esthétique, une façon différente de recevoir les formes sensibles, d'y réagir et de les codifier à nouveau par le bricolage des objets culturels détournés par l'utilisateur. Tout comme les *Pussycats* le découvriront, on peut jouir d'une esthétique populaire enveloppante et rassurante, tout en faisant des choix personnels de consommateur averti et en créant ses propres univers fictifs.

L'aspect narratif

Les films, la télévision et les jeux vidéo sont de bons exemples de ces effets combinés qui, selon Gould, provoqueraient une incapacité à échanger avec autrui sur cette expérience ou à raconter habilement une histoire. Captifs, les jeunes passent de nombreuses heures devant le téléviseur ou l'ordinateur, 25 heures par semaine, immobiles face à l'écran, selon les statistiques du ministère de la Culture du Québec (Baillargeon, 2000). Sous les effets de cette captivité, ils ne se racontent presque plus d'histoires ; ils ne se fabriquent plus autant d'accessoires de jeu ; ils échangent de moins en moins sur leurs expériences, sauf dans des contextes plus limités et difficilement accessibles comme celui des MUD, ces sites Internet de jeux de donjon réservés à des utilisateurs multiples, généralement d'âge collégial. Selon certains chercheurs, ces jeux changent même la façon qu'ont les habitués du cyberspace ou de l'écran cathodique de percevoir la réalité ; ils modifient leur psychisme et imprègnent leur système nerveux. Les jeunes en viennent à décoder le monde environnant comme un texte multimédia rempli de signes et d'images (Duncum, 1999, p. 306) ; ils sont «changés en malchanceuses rallonges de leurs jeux Nintendo et Sega, comme s'ils étaient les servomécanismes organiques et complexes de manches à balai et des dessins animés vidéonumériques» (de Kerkove, 1990, p. 192-194).

Mais cette vision pessimiste de l'emprise technologique des jeux populaires peut être équilibrée par une rétroaction sociale de la part de l'utilisateur. Compte tenu de cette immobilité asociale et, j'ajouterais, de cette accélération technologique, Gould nous invite d'ailleurs à trouver un terrain d'entente entre nos multiples imaginaires, un espace commun, public, qui mènerait au partage des imaginaires personnels et sociaux. Zurmuehlen (1987) explique comment «la narration donne cohérence et forme à une expérience et à des impressions autrement fragmentées» de la réalité (p. 132). La narration semble donc une voie privilégiée pour la rétroaction sociale liée à l'expérience de la culture populaire.

Une pédagogie artistique ouverte au populaire devrait donc tenir compte de l'aspect narratif que je nommerai ici l'aspect poétique de ces pratiques. Il concerne la manière de raconter une histoire ou une image, pour donner sens aux fragments de notre expérience et partager cette dernière. Cette manière de raconter combine les éléments essentiels d'un langage pour donner forme à l'expression de son auteur: couleur, rythme, forme, sonorité, etc. La qualité de sa poésie lui confère un style particulier. La narration implique un temps d'arrêt, un retour à la lenteur nécessaire aux échanges sociaux, un détournement des mots ou des images pour s'approcher de leur sens véritable. Mais elle implique aussi la possibilité de récupérer la culture populaire par ses propres rallonges médiatiques, pour détourner le sens du message vers une appropriation de la culture et de son identité.

Plaisir et engagement du corps

Même si certaines pratiques provoquent l'isolement, l'accélération et l'immobilisme, d'autres permettent de produire et de légitimer des expériences et des formes sociales signifiantes pour le groupe, par une **participation** publique qui engage le corps, les sensations et les émotions (Giroux et Simon, 1989, p. 11). Pensons, par exemple, à la popularité actuelle des tatouages, des karaokés et des danses en ligne comme manifestations de la culture populaire, ou à l'attrait, pour le moment plus marginal, des combats simulés en réalité virtuelle. En entraînant le plaisir ou parfois, même, la douleur, l'affect et la corporéité (p. 9), le populaire déjoue également le savoir et son pouvoir hégémonique sur les masses: il offre la possibilité aux consommateurs d'exercer une certaine forme de pouvoir et de contrôle sur la construction de leur subjectivité.

Selon Giroux et Simon, la pédagogie devrait explorer les possibilités d'un imaginaire social qui recrée de nouvelles pratiques par une «dialectique de l'affirmation, du plaisir et de la différence qui constituent certains des éléments de base de la notion du productif» (p. 13). Dans cette approche, l'**expérience de la différence** devient le sujet de discussion sur les manières de produire du sens dans les pratiques quotidiennes populaires, de se représenter, d'interagir avec les autres et son environnement: «Les enseignants doivent trouver des façons de créer un espace d'engagement mutuel de l'expérience vécue de la différence, qui ne requiert pas l'abolition des multiples voix par un discours dominant» (p. 24). De même, Duncum propose de témoigner, en tant que professionnel de l'éducation, de notre culture personnelle auprès des jeunes, puis de dialoguer avec eux sur leur expérience esthétique quotidienne (p. 307).

À la discussion, qui est certes une composante importante de cette exploration, je crois qu'il est essentiel d'ajouter la production d'artefacts, le bricolage de sens, à partir d'une expérience ludique partagée qui implique le corps et procure du plaisir, tout en stimulant le sens critique. Gooding-Brown (2000, p. 42-43) suggère d'abord d'établir une interprétation d'autorité d'une œuvre artistique ou, j'ajouterais, d'un produit populaire, d'examiner ensuite les pratiques discursives de l'interprétation, de démanteler les métaphores, puis de construire sa propre interprétation à partir d'un collage-montage, comme un palimpseste de mots et d'images. L'investissement ludique de l'élève dans la démarche de réception, d'interprétation et de production de biens culturels permet de donner forme à cet engagement corporel, affectif et social.

La dimension critique de la culture populaire

Afin de situer l'examen de la culture populaire dans les débats théoriques, il faut parler de sa dimension critique. Nous pouvons considérer cette dimension comme une capacité à réfléchir sur ses actes et ses connaissances, à examiner, à analyser, à apprécier et à juger l'objet sous étude. Il s'agit d'une forme de raisonnement logique qu'on peut faire remonter à Platon, d'un examen approfondi des croyances (Dewey, 1925), d'une pensée basée sur le jugement (Lipman, 1991), qui procède par la compilation, la comparaison et le questionnement des informations relatives à l'objet de réflexion.

Dans le domaine de l'art, la dimension critique se penche sur l'appréciation, l'analyse et l'évaluation d'une œuvre ; dans celui de la philosophie ou des sciences, elle permet « d'examiner le degré d'évidence d'une assertion, de vérifier la validité d'une démonstration, d'une solution » (Québec, 2002). Dans le domaine plus large des études culturelles, ce que les anglophones appellent les *critical studies*, la dimension critique de la culture a été largement traitée par les théoriciens. Ces derniers ont puisé à diverses théories pour nommer et classer les différents phénomènes, tout en appuyant leur analyse et leur jugement. Les points de vue varieront largement selon l'appellation retenue, celle de culture de masse ou de culture populaire.

Situation historique de la culture de masse et de la culture populaire

Selon Strinati (1995), la culture de masse a fait son apparition avec «l'aire du cinéma et de la radio, de la production et de la consommation massive de la culture, de la montée du fascisme et de la maturation des démocraties libérales dans certaines sociétés occidentales» (p. 4). Elle a envahi le marché de la culture par une **diffusion massive** des produits de consommation. À cause de la dissolution des distinctions culturelles qu'elle entraîne, elle a été perçue par les théoriciens de la culture de masse comme une menace pour les cultures ethniques (*folk culture*) et les cultures savantes (*high culture*), de même qu'une entrave au pouvoir des intellectuels qui concourent à l'instauration des goûts, des valeurs et des styles.

Certains théoriciens ont utilisé le concept d'**hégémonisme** pour expliquer comment la culture de masse permet aux industries culturelles et à l'appareil d'État d'exercer un contrôle social selon l'idéologie au pouvoir (Denning, 1991). Ce concept est emprunté à Gramsci ; il renvoie aux moyens consensuels qui permettent aux groupes dominants d'une société de maintenir leur pouvoir sur les autres groupes sociaux. Ce pouvoir s'exerce par l'entremise d'un **consensus** idéologique et politique qui se construit et se négocie avec les divers groupes (Strinati, 1995, p. 165). Les individus assimilent la vision dominante, ses valeurs, ses idéaux et ses goûts, par le jeu des manipulations et des concessions exercées par les forces au pouvoir.

Selon ses détracteurs, la culture de masse aurait des effets néfastes sur le public: elle le rendrait passif, vulnérable et manipulable. Mais, comme nous le rappelle Strinati, il ne faut pas oublier que les valeurs hégémoniques sont déterminées par un contexte culturel spécifique: elles reflètent les vues de ceux qui les ont mises en place. Ainsi, reflet caractéristique même de la pensée critique, ceux qui jugent sont jugés: ses détracteurs seront accusés d'élitisme par une génération montante de critiques qui favorise plutôt une vision populiste de la culture.

Quant à la notion de culture populaire, elle apparaît bien avant celle de culture de masse, avec le début des recherches ethnographiques. Elle favoriserait l'expression d'un peuple, d'une classe sociale ou d'une tranche spécifique de la population par les pratiques symboliques communes à tous ses membres. Ces pratiques renforceraient le sentiment d'**appartenance au groupe** et coloreraient sa spécificité.

Les théories du populisme qui y sont associées apparaissent plus tardivement, en réaction à l'élitisme des critiques de la culture de masse qui considèrent cette dernière comme un phénomène homogène, superficiel et standardisé. Au contraire, selon ses partisans, les pratiques populaires associées à la culture de masse permettent au consommateur de résister à l'influence des médias par des pratiques actives, interprétatives et même subversives. Mais elles servent également d'arguments aux producteurs pour justifier leurs produits en donnant prétendument au public ce qu'il désire. Pour Strinati, cette vision populiste manque de sens critique et néglige l'impact des forces idéologiques au pouvoir.

Bien que ces courants soient historiquement distincts, on a associé l'hégémonisme à l'analyse critique des productions de masse en adoptant le point de vue du récepteur qui se soumet au pouvoir du producteur. Quant au populisme, il a été appareillé à l'examen des pratiques de l'utilisateur qui détourne les produits de masse de leur fonction et déjoue ainsi le pouvoir hégémonique. Mais ces deux courants opposés tendent maintenant à se confondre. Avec le développement de différents marchés de consommation, la culture de masse n'existerait plus ; elle serait remplacée par une série de sous-cultures qui accaparent chacune une part du marché, ce que les Américains appellent la culture de consommation (*consumer culture*).

On devrait donc parler de cultures populaires au pluriel et de publics cibles socialement construits. Les producteurs s'adressent à des segments du marché, en fonction du pouvoir monétaire et idéologique de chacun, de ses valeurs, de ses goûts et de ses intérêts. Les utilisateurs consomment suivant leurs choix et leurs préférences, à l'intérieur du répertoire de produits, de marques et de services offerts sur le marché. Mais il arrive aussi qu'un groupe de consommateurs s'accapare les artefacts d'un autre groupe ou d'une autre génération déjoue ainsi les études de marché des producteurs et renoue avec les pratiques populistes.

Approches des théories critiques sur la culture

De nombreuses théories ont marqué l'étude critique de la culture populaire et des médias de masse depuis le début du xx^e siècle (Strinati, 1995). Le structuralisme a tenté d'identifier les structures mentales et sociales qui construisent le langage et les systèmes de signes, dont ceux des médias. Le marxisme a élaboré une théorie du **fétichisme** des biens de consommation, en transférant la valeur d'usage des produits du travail sur celle

de l'argent, ce qui privilégie la valeur d'échange de l'objet. La sémiologie a analysé les codes des systèmes de signification et pointé certains intérêts hégémoniques qui s'inscrivent dans l'écriture même d'un message médiatique, pour contester l'universalité des structures signifiantes et exposer la construction de la réalité à travers ces systèmes historiquement, socialement et politiquement déterminés. Le féminisme a critiqué l'idéologie dominante et les rapports de force véhiculés massivement en tant que pouvoir du patriarcat ; les théories féministes récentes tiennent compte des divisions sociales autres que le sexe, tels l'âge, l'ethnie, la race, l'orientation sexuelle, les aptitudes physiques et les prolongements technologiques. La psychanalyse a montré les déterminants culturels qui construisent les identités masculines et féminines, entre autres, à travers les médias. Les théories postmodernes ont commenté la dissolution des limites entre culture et société, entre art et culture populaire, et noté la domination de l'image, des jeux de surface, d'apparence et de styles aux dépens des contenus et de la signification ; ici, les discours modernes sur le progrès, la vérité, l'universalité déclinent au profit de la consommation de réalités illusoires. Quant au poststructuralisme, il a déconstruit les structures du savoir et du pouvoir pour exposer les idéologies à l'œuvre dans l'emploi du langage, dont celui des médias.

Mais l'interprétation des formes culturelles est le type d'analyse qui a prédominé dans les théories de la culture. Elle a puisé au structuralisme et à la sémiologie, de même qu'à l'herméneutique et à la rhétorique pour l'analyse des productions, que ce soit du point de vue hégémonique ou populiste. Elle s'est surtout contentée de regarder dans l'image, d'analyser son langage, et non d'examiner les rapports pragmatiques entre le producteur, l'objet et les récepteurs.

Plus récemment, les théories critiques ont puisé également à la sociologie, afin de tenir compte de la construction des valeurs et du goût (Bourdieu, 1984), et de lier les habitudes de consommation d'imagerie populaire à la formation des groupes sociaux (Pfeil, 1985). Mais il ne s'agit pas tant de ramener le débat à l'établissement de distinctions claires entre les classes sociales, comme le fait Bourdieu, que d'examiner les sous-groupes dans une même tranche de population. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les tranches qui correspondent à la culture des jeunes, enfants et adolescents, et à celle pas si éloignée des jeunes adultes, sur lesquelles je reviendrai plus loin.

Chaque théorie néglige un aspect, en mettant l'accent soit sur le contexte de production, soit sur le contexte d'utilisation, en insistant

sur la dimension économique ou sur la dimension symbolique. Bien que plusieurs, notamment le structuralisme et le marxisme, prétendent offrir une vue globale du phénomène culturel, aucune ne tient compte de l'ensemble des éléments qui le composent. À ma connaissance, aucune n'aborde la culture populaire directement par le ludique pourtant essentiel dans les pratiques culturelles des jeunes.

Ces diverses positions reflètent les débats qui animent les discussions sur les théories liées à la culture populaire. Elles nous mènent dans toutes les directions et il est parfois bien difficile de s'y retrouver sans une solide base théorique dans chacune d'elles. Il serait donc essentiel, dans l'examen de la culture populaire, de tenir compte de la dimension critique tout en tentant de la simplifier, mais sans la réduire. Pour cela, il importe d'adapter cette réalité sociale à notre propre contexte nord-américain, tout en l'ouvrant à une définition plus large de la culture.

La démocratie culturelle

Dans cette optique, la proposition du sociologue québécois Guy Bellavance (cité dans Baillargeon, 2000) permet de déborder la définition classique de la culture. Bellavance propose l'emploi de la notion de «démocratie culturelle» plutôt que celle de «démocratisation de la [grande] culture». Selon lui, cette dimension démocratique ne se limite pas aux productions hiérarchiques de la culture savante dite classique, qui sont reconnues et produites par une élite, mais dont on voudrait élargir la diffusion à d'autres couches de la population. Par son accessibilité et son ouverture, elle réhabilite plutôt le populaire, de même que le communautaire et le marginal. Cette notion légitime l'appropriation de la culture populaire par les usagers, au même titre que celle d'autres formes de culture. En tenant compte des pratiques des usagers et en favorisant leur accès aux objets culturels, elle permet de situer la culture populaire dans un cadre élargi, «quasi anthropologique», selon Bellavance: celui de la démocratie culturelle.

Il est possible d'entrevoir les interactions inévitables et souhaitables de cette approche démocratique de la culture avec d'autres formes de culture, dont celle des jeunes, des aînés, des immigrants, des Autochtones, etc. Cette définition rappelle la notion américaine de culture visuelle qui est plus englobante que celle des cultures de masse, populaire, savante et autres. Mais, à mon avis, elle va encore plus loin en donnant la priorité à l'accès aux pratiques culturelles et à leur appropriation par l'utilisateur plutôt qu'aux objets eux-mêmes.

De plus, elle ne se limite pas au visuel. Enfin, elle déborde la notion de culture de consommation pour englober des pratiques qui n'exigent pas de transactions économiques.

Les aspects idéologiques et sociaux véhiculés

En abordant la dimension critique, je crois qu'il faut s'interroger spécifiquement sur l'idéologie au pouvoir, ainsi que sur les valeurs véhiculées par les pratiques de consommation des produits culturels. «L'idéologie interpelle les individus en tant que sujets. En plus d'être une institution d'État qui reproduit le capitalisme, elle est également une force matérielle qui donne corps à la relation imaginaire qu'entretient le peuple avec le monde réel» (Strinati, 1995, p. 154). Elle ne s'applique pas seulement à des idées; elle s'incarne aussi dans des pratiques perpétuées par les institutions ou les groupes sociaux. L'individu devient consommateur, son «statut de sujet défini par ses pratiques de consommation» (p. 155). À l'instar d'Althusser, Strinati croit que l'éducation contribue à situer les individus en tant qu'élèves, puis travailleurs et membres d'une classe sociale par l'hégémonie qui règne dans le système éducatif.

Dans leur conception du capitalisme comme machine désirante, Deleuze et Guattari (1980) nient l'importance de l'idéologie, qu'ils qualifient d'illusion. Selon eux, le capitalisme ne garderait pas de secret: il ne camouflerait pas de programme politique ou social; il exposerait tout au regard afin d'assurer son contrôle sur le marché. La libido investirait l'économique du désir de posséder. Ils proposent donc de libérer le désir par des branchements collectifs, afin de ne pas interrompre son flot de possibilités.

Par exemple, on a accusé les cahiers à colorier et certaines bandes dessinées de transmettre des valeurs réactionnaires. Mais une interprétation extensive démontre généralement la complexité des discours à l'œuvre dans les formes populaires, qui ne se réduisent pas facilement à une seule idéologie. Rappelons la critique virulente de la société de consommation dans le film *Josie and the Pussycats*, inspiré de personnages de la bande dessinée *Archie*, fort populaire depuis les années 1980. Par leur complexité et leur diversité, par l'étalage de désirs parfois contradictoires, ces formes véhiculent tout un ensemble de valeurs: elles ne sont «ni innocentes, ni coupables» (Barker, 1989, p. 299).

En revenant à la dimension ludique, on ne peut éviter de traiter de l'aspect du plaisir qui structure les relations sociales et l'investissement personnel de l'individu avec une forme populaire, et de le lier

à l'idéologie. Le consentement au pouvoir hégémonique d'une forme populaire repose aussi bien sur le plaisir retiré par sa consommation que sur les contenus et les messages véhiculés. Pour Foucault (1988), ce plaisir n'est ni naturel ni innocent ; il est lié au pouvoir en place et au savoir dominant. Le concept de plaisir en tant que construction sociale ou «réponse conditionnée à certains stimuli» (Kellner, 1995, p. 39) nous amène donc inévitablement à la dimension critique : il s'agit de faire l'analyse des forces politiques et sociales en présence dans la production et la régulation du désir, puisque ces dernières sont aussi importantes que la construction du sens.

Une pédagogie critique de la culture populaire devrait examiner les valeurs présentes dans ces formes et ces pratiques, de même que celles véhiculées par les milieux familial, communautaire et institutionnel, afin de vérifier leur articulation possible. Elle s'ouvrirait à la circulation du désir, afin d'en exposer les ramifications et d'aider l'élève à se situer par rapport aux valeurs souvent contradictoires transmises par la culture populaire et les différents contextes de vie. Dans le modèle ouvert d'une pédagogie culturelle, démocratique et engagée, qu'il reste à mieux cerner, il faudrait souligner l'importance d'un équilibre et de balises visibles quant à l'accès aux différentes cultures, de même que l'urgence d'insérer un discours critique dans notre réflexion pédagogique sur l'influence de la culture populaire sur les jeunes.

La dimension pragmatique de la culture populaire

La dimension pragmatique de la culture populaire implique un examen approfondi de la production des pratiques et des ressources inhérentes à leur matérialisation et à leur interprétation. Du point de vue d'un matérialisme culturel, il faut souligner l'importance d'examiner les conditions sociales, «l'investissement de temps, d'entraînement, et de capital nécessaire à la production et à la consommation des formes culturelles» (Denning, 1991, p. 265).

Contexte historique, politique et économique de la pragmatique

Au cours du XX^e siècle, la pragmatique capitaliste s'est déplacée considérablement de la production de biens à leur consommation, en fonction des besoins de l'économie (Strinati, 1995, p. 236-237). Le pancapitalisme

et la mondialisation des marchés accentuent encore plus ce mouvement, en étalant les réseaux de production et en élargissant les systèmes de distribution des biens ; on va jusqu'à « produire des marques plutôt que de la marchandise » (Klein, 2001, p. 27). L'époque postmoderne, avec la facilité d'accès au crédit, l'accent mis sur le style de vie et la valorisation du temps de loisir, donne naissance à de nouvelles occupations qui contribuent à l'augmentation de la consommation de biens et de services : « publicité, marketing, design, relations publiques, journalisme et production télévisuelle, institutions de crédit et de comptabilité, de même que thérapies, écoles et séminaires associés à la croissance personnelle » (Strinati, p. 237). Ajoutons à cela ce que Klein nomme le *sponsoring* culturel, le *branding*, la chasse au *cool*, mais aussi le cassage de pub, le *hacking* et l'achat sélectif.

En consommant, non seulement l'individu se transforme en sujet du pouvoir hégémonique, mais il devient aussi l'objet d'étude des experts qui s'approprient son discours, ses pensées, ses rêves et ses fantasmes. C'est ce que Foucault (1988) appelle les « technologies de soi ». La production et la régulation du désir des consommateurs à travers l'objet sont aussi importantes que la construction du sens que véhicule une certaine idéologie. Selon les théories critiques, l'imagerie véhiculée par la culture de masse renforce l'individualisme du consommateur en fonction de valeurs universelles, tout en perturbant la création d'une identité stable (Strinati, 1995, p. 239). En incitant à la production et à la consommation d'une image de soi convenable et d'un style de vie conforme aux exigences du marché, ces valeurs peuvent entraîner un dérèglement de la personnalité qui se fractionne et nécessite parfois l'intervention de services sociaux, psychologiques ou pharmaceutiques. La dominance des images, des jeux de surface et d'apparence se fait au détriment du contenu et de la signification. Elle amène le consommateur à désirer des objets contradictoires, qui peuvent être à la fois plaisants, fraternels et racistes, dominants, séducteurs et sexistes, etc. J'examine ces phénomènes plus en détail dans le prochain chapitre, où j'aborde l'identité permutable dans la culture populaire.

La **facilité d'accès** à une forme culturelle et à ses codes détermine son degré d'appropriation par les masses ; elle influe sur la création de nouvelles formes symboliques populaires. Cette transformation nécessite la **participation** active des consommateurs à la pragmatique de production des pratiques et des biens culturels. En effet, pour Michel de Certeau (1990), ce qui caractérise l'art populaire est justement le bricolage comme

stratégie d'adaptation du consommateur. Il s'agit d'un art de l'utilisation et de la combinaison. L'utilisateur invente de nouvelles pratiques de consommation qui seront parfois récupérées par l'industrie.

Il arrive aussi que les produits conçus pour une tranche de la population soient détournés par les consommateurs vers une autre. Par exemple, dans le marché nippon des mangas, qui ciblent de nombreux publics, du préscolaire à l'universitaire, en passant par la femme au foyer ou l'homme d'affaires, les garçons ou les travailleurs lisent aussi des bandes destinées aux filles et les filles, des bandes destinées aux garçons (Groenstein, 1996). Chez nous, des personnages enfantins comme les *Teletubbies* ou les *Pokémon*, déclinés sous une diversité de formes dont des peluches porte-clés, se retrouvent accrochés au sac à dos de jeunes adultes. Il y a donc une part d'aléatoire dans la détermination des goûts du marché. On peut parler de **pluralisme culturel**, puisque chaque groupe s'identifie à une sous-culture en fonction de ses valeurs, mais aussi de la **réification des pratiques** de ces groupes, qui transforme ces dernières en objets de consommation et déborde ainsi parfois les groupes cibles.

Dans une vision anthropologique, il est essentiel de tenir compte et de l'appropriation des produits par l'utilisateur pour une pratique particulière, et de la récupération des pratiques de l'utilisateur par l'industrie. C'est ainsi que certaines formes jugées subversives ou marginales, à l'origine, se font récupérer par la culture populaire : pensons, entre autres, aux coiffures *punk*, aux vêtements gothiques, au port des pantalons sans ceinture des prisonniers ou au tatouage, etc., qui se retrouvent au bureau ou dans les cours d'école. Mais pensons aussi aux jeunes qui se font tatouer le logo Nike sur le corps, ce qui marque la récupération du *branding* commercial comme forme de culture (Klein, 2001).

Pour favoriser l'appropriation réfléchie des pratiques culturelles véhiculées par les médias de masse, je propose ici une première grille d'analyse de la culture populaire, construite suivant les étapes de la production des biens culturels, mais comprenant aussi des aspects formels et idéologiques. Cette grille puise également aux théories ludiques et critiques vues précédemment, puisque cette approche permet de faire des liens entre les aspects formels et les conditions sociales des pratiques culturelles. Les composantes sont séparées ici, afin de faciliter leur analyse, mais elles interagissent constamment.

Les étapes d'une production des biens culturels populaires

L'analyse de la production des biens culturels devrait inclure toutes les étapes: la planification, la conception, la reproduction, la distribution, la consommation, la réception et l'interprétation de ces biens. À divers degrés, la production industrielle des genres populaires se caractérise par la planification de chacune des étapes en fonction d'un public cible et par la collaboration du travail de diverses équipes. La production de masse implique des interactions entre plusieurs agents, de même qu'avec des institutions: créateurs, graphistes, auteurs, artistes, éditeurs, commanditaires, distributeurs et autres. Elle tient compte des caractéristiques du consommateur pour la distribution et la réception des biens, des services et des images de marque; elle tente de prévoir l'interprétation qui en sera faite. La division du travail en étapes permet d'accélérer le processus, d'optimiser le rendement et d'obtenir ainsi de plus grands profits. Le tableau 1 présente les étapes et les caractéristiques de la pragmatique.

À l'étape de la **planification**, le marché détermine le contexte de conception et de production des biens de consommation. Pour être populaires, les produits doivent répondre à certains critères commerciaux et esthétiques: ils doivent être faciles à reproduire, assimilables et compréhensibles pour un large public. Des études de marché permettent de **cibler** les intérêts des couches de population visées. Rappelons que, pour Foucault, nous devenons des objets d'étude, la propriété d'experts. Le consommateur se retrouve donc sous forme de statistiques dans les études de consommation des firmes de marketing.

À l'étape de la **conception**, on vise la **standardisation** des produits, pour faciliter leur production et leur distribution à un plus grand nombre, mais aussi l'**individualisation**, pour attirer la clientèle par la nouveauté et la surprise, et l'inciter à une consommation en série. Par exemple, les personnages des séries vidéo *Pokémon* ou *Digimon* sont nombreux et variés bien qu'ils soient tous construits sur un modèle similaire: de petite taille, très colorés, de forme plutôt ronde; ils se transforment au cours de leurs aventures par l'ajout d'appendices ou par quelques modifications à la couleur ou à la forme. Ces variations qui préservent l'individualité de chaque personnage incitent les jeunes consommateurs à collectionner les figurines ou les cartes, et à suivre leurs nombreuses transformations. Des guides qui répertorient les personnages et leurs différentes versions, avec une fiche technique de leurs caractéristiques, sont même mis en vente. Mais l'individualisation va jusqu'à créer une identité de marque pour une compagnie qui vend non plus un produit mais un style de

Tableau 1
**ÉTAPES ET CARACTÉRISTIQUES
 DE LA PRODUCTION DES BIENS CULTURELS**

ÉTAPES	CARACTÉRISTIQUES
Planification	Conception et production ciblées pour un marché Standardisation et individualisation des produits
Conception	Appropriation et métissage des styles Narration plus ou moins complexe
Reproduction	Coûts de production peu élevés Reproduction massive et réédition Répétition et appropriation
Distribution	Circulation massive des biens Flot constant des signes Prédominance des marques identifiant les produits Désorientation provoquée chez le consommateur Accessibilité et immédiateté de la distribution Variété et mise en réseau des véhicules de distribution
Consommation	Répétition Choix des produits
Réception	Facilité et complexité dans l'interprétation des signes Séduction, plaisir et jeu Ubiquité du produit, intensité affective de la réception et captivité du récepteur Contradiction des réponses au produit Participation et engagement dans des pratiques de réception Appartenance à un sous-groupe et négociation sociale du sens Consensus idéologique et réification des pratiques Détournement des objets et subversion des messages
Interprétation	Ancrage dans le quotidien Dialogue, affirmation et différence Pluralisme culturel des consommateurs Critique, hégémonie et valeurs

vie. C'est ce que Naomi Klein (2001) appelle le *branding*. Il s'agit de la création, par les multinationales, d'une « identité commerciale, nommée, emballée et annoncée d'une façon distinctive » (p. 30).

Chez les concepteurs, on remarque l'**appropriation** des styles, l'emprunt et la copie d'images de diverses sources sur le plan formel,

de même que la **narration** d'histoires plus ou moins complexes selon les intérêts anticipés du récepteur. L'apparente facilité de lecture qui en résulte, basée sur l'emploi de conventions par le créateur et l'interprétation de ces dernières par le récepteur, est toutefois tempérée par le **métissage** des styles qui complexifie cette relative simplicité. Par exemple, malgré son apparente simplicité, la bande dessinée japonaise recèle de nombreux codes qui se chevauchent : codes gestuels, sonores et autres, et offre ainsi de multiples niveaux de lecture, ce qui explique en partie l'intérêt de divers publics.

À l'étape de la **reproduction**, les techniques de moulage et les procédés graphiques actuels permettent de reproduire à **peu de frais** et à **grand tirage** des objets et des images couleur de belle qualité que l'on peut collectionner et ranger facilement car ils exigent peu d'espace. Ces produits sont financés par de grandes sociétés qui monopolisent une bonne partie du marché mondial : pensons aux entreprises Disney, aux États-Unis, ou à la maison d'édition Kôdansha, au Japon. Selon Klein, la production se fait principalement dans les *sweatshops* du tiers-monde, où la main-d'œuvre sous-rétribuée et les conditions de travail non réglementées assurent aux grandes sociétés des profits faramineux.

La **répétition** et l'**appropriation** des thèmes et des personnages, d'un genre ou d'un véhicule médiatique à l'autre, permettent d'occuper encore plus le marché avec ses produits. Ainsi un personnage de Disney sera décliné en figurine, *t-shirt*, boîte à lunch, porte-clés et autres ; ses aventures seront suivies en bande dessinée, film d'animation, magazine, etc. ; des produits feront l'objet de **réédition** et deviendront des « classiques » ; des copies plus ou moins conformes de personnages populaires seront reprises par d'autres compagnies. Par exemple, la populaire histoire victorienne *Alice au pays des merveilles*, de Lewis Carroll, a fait l'objet de multiples appropriations et rééditions par les entreprises Disney, la compagnie d'édition Whitman et d'autres (voir p. 13). D'ailleurs, une recherche dans Internet permet de répertorier des milliers d'artefacts consacrés à cet attachant personnage, collectionnés partout dans le monde.

À l'étape de la **distribution**, on note la **grande circulation** des biens populaires au-delà des limites géographiques, une grande **accessibilité** et l'**immédiateté** de la diffusion. Cette circulation mondiale, principalement entre l'Asie, l'Europe et l'Amérique du Nord, se fonde sur une production massive des biens qui, elle, s'effectue surtout dans les pays du tiers-monde. Divers **véhicules** servent de support à ces

produits et permettent la circulation des formes et de l'information : principalement le film vidéo, l'imprimé, les produits manufacturés et le support numérique. Ces véhicules voyagent à travers un réseau de distribution qui leur est parfois particulier, parfois commun, tels les salles de cinéma, les clubs vidéo, les bibliothèques, les clubs de collectionneurs, les sites Internet, les cours d'école, les magasins de jouets, les boutiques spécialisées, les kiosques à journaux, les épiceries, les chaînes de restaurants, etc. Cette **ubiquité** de la culture populaire sature l'environnement quotidien d'un **flot constant de signes**, ce qui contribue à la **désorientation** du consommateur et l'incite à consommer encore plus. Certains supermarchés sont d'ailleurs conçus dans l'intention de désorienter : le consommateur qui se perd dans ses allées repasse constamment devant les produits étalés (Duncum, 1999, p. 307). L'environnement même devient un véhicule pour la distribution des marques qui soutiennent ces produits : le sol, les murs, les guérites d'accès de certains endroits publics comme le métro se couvrent de publicités, comme celles de *MacCafé*, au Québec, ou encore des rues entières sont peintes en rose pour marquer la journée *Barbie*, en Angleterre.

À l'étape de la **consommation**, la firme de marketing doit tenir compte du pouvoir d'achat des groupes sociaux et amener ces derniers à consommer des images de marque et des produits, peu importe leur utilité ou leurs valeurs. L'immédiateté de la distribution incite à une plus grande consommation. La variété des produits favorise le **choix** du consommateur, de même que la **collection** et l'**échange** de biens. Par exemple, la variance, aussi appelée sériation, est une caractéristique vendeuse : elle permet la multiplication des marchés pour répondre au goût «éduqué» des consommateurs qui reviennent acheter un produit qu'ils connaissent, mais qui varie légèrement. Les coûts de production relativement bas permettent d'offrir ces biens à des prix de vente accessibles aux diverses couches de la population. Mais les consommateurs peuvent aussi choisir de court-circuiter les visées des promoteurs en se livrant à l'achat sélectif, par exemple, entre autres pour contester des pratiques de production.

À l'étape de la **réception**, on observe des pratiques qui prennent la forme de divers rituels et qui influent sur les habitudes de consommation. Par exemple, en tant que public cible, les jeunes **jouent** avec leur produit ; ils peuvent **permuter** l'identité de leur héros préféré en collectionnant ses multiples versions, en variant le déroulement d'une histoire interactive sur le Web, en modifiant la couleur d'une image ou en

ajoutant des habits et des accessoires. Les significations sont négociées entre les membres d'un groupe qui partage une **pratique** de consommation. Il y a là à la fois assujettissement aux valeurs véhiculées par l'objet, en fonction des pratiques prévues par les producteurs, et **appropriation** de l'objet par le consommateur qui le **détourne** vers d'autres fonctions et valeurs; il y a également exploitation sous le pouvoir hégémonique et résistance par la **négociation** du sens dans un groupe social de pairs. La dimension ludique et le plaisir imprègnent cette étape. Parfois se manifeste aussi la dimension critique chez la jeunesse plus engagée socialement, qui peut mener au *hacking*, c'est-à-dire au détournement de produits populaires à des fins critiques et subversives, un pas de plus dans l'engagement que l'achat sélectif.

À l'étape de l'**interprétation**, on retrouve tous les discours sur les formes culturelles, de même que les diverses théories sur la pragmatique des biens populaires. Il s'agit de réfléchir sur la pratique de consommation et de la commenter, de réfléchir sur l'**idéologie** et les **valeurs** transmises et d'interpréter la signification des biens produits. Cette étape engage également une production, cette fois celle du récepteur lui-même qui s'approprie le bien et le transforme par sa pratique discursive, ludique ou plastique. **Ancrées dans le quotidien**, ces pratiques réflexives permettent d'**affirmer** ses choix et de marquer sa **différence**. Elles peuvent mener à la conscientisation d'un groupe, comme dans le cas de la revue *Adbusters*, ce site Web qui déconstruit les publicités pour exposer les enjeux du pouvoir.

Il faut distinguer la pratique du producteur de biens culturels de celle du consommateur. La première débute par la planification des étapes de production et l'étude du marché; elle se poursuit par la conception du produit, sa reproduction, puis sa distribution; elle se termine par l'analyse de la réception du produit chez le consommateur afin de pouvoir introduire un nouveau cycle de production adapté aux réactions de ce dernier. La deuxième s'amorce par la consommation d'un bien culturel, suivie de la production d'une pratique adaptative du consommateur au produit. Toutefois, lors de la réception puis de l'interprétation de ces biens et de ces pratiques, une réflexion est engagée non pas par le producteur ou le consommateur, mais généralement par un agent extérieur tel le théoricien, le critique ou le pédagogue.

Une pédagogie démocratique pourrait s'inspirer des étapes de la production des biens culturels. Lors de la réception, elle permettrait de vivre une expérience esthétique, puis d'en examiner la signification;

lors de l'interprétation, elle favoriserait une pratique à la fois poétique et critique qui engagerait une nouvelle production personnelle ou commune. Par le jeu, l'appropriation et le bricolage, elle engagerait les élèves ou les étudiants dans chacune des étapes ; par le dialogue et le questionnement, elle expliquerait les enjeux sociaux, économiques et idéologiques inhérents à la consommation.

■ CONCLUSION

L'analyse des pratiques de la culture populaire peut porter sur les dimensions proposées dans ce chapitre : ludique, critique et pragmatique ; sans pour autant négliger d'autres aspects : politique, idéologique, poétique, esthétique et artistique. Mais elle peut également puiser aux théories critiques dont la sémiologie, le féminisme, le postmodernisme et le poststructuralisme, et à leur production hybride comme la relation dialogique et la sociosémiotique. À mon avis, une analyse qui tient compte de toutes les dimensions d'un phénomène risque moins de réduire ce dernier à une conceptualisation détachée de son contexte ; elle devrait faciliter l'adaptation du phénomène culturel à l'éducation.

Nous pouvons combiner les approches hégémonique et populiste comme le suggère Denning, mais après en avoir exposé les limites respectives. Car toutes deux négligent les contextes sociaux et culturels, la consommation de la culture populaire et des produits de masse par le public, pour l'hégémonisme, et les rapports de pouvoir dans la production et la détermination des contenus idéologiques, pour le populisme. La combinaison permet de dépasser ces lacunes pour accéder à une dimension critique. Elle considère à la fois l'interprétation des formes culturelles, l'historique des structures du pouvoir, la construction sociale des pratiques culturelles et l'analyse des conditions matérielles. Elle situe les pratiques culturelles en tant que modes de vie organisés qui nécessitent des alliances de groupes, impliquent le partage d'une conception de l'univers et créent les conditions historiques et politiques pour favoriser l'emploi, la lecture et la symbolisation des pratiques par les usagers (Denning, 1991, p. 264).

J'ai déjà noté la nécessité de dépasser la réhabilitation démocratique de la culture populaire (Richard, 2001). Au-delà d'un accès démocratique à cette forme de culture, à l'intérieur de la culture scolaire, on peut concevoir le populaire comme un agent de transformation de l'identité. Il faudrait également situer la critique sociale de la culture

populaire à l'intérieur des milieux d'enseignement et de leurs rapports aux milieux familial et communautaire; il faudrait «déconstruire les emprises du pouvoir qu'exercent ces pratiques symboliques et leur influence sur les jeunes» (p. 215). L'hégémonisme populiste semble tout à fait compatible avec la notion de démocratie culturelle en milieu d'enseignement. Il suffirait de rendre les produits et les outils d'analyse et de production médiatique accessibles aux apprenants, et de favoriser la participation des institutions de savoir à la création d'un projet culturel populaire. Sans oublier d'engager les intervenants dans une réflexion critique sur l'impérialisme médiatique qui sévit dans nos environnements et affecte la culture des jeunes.



**JEUX D'IDENTITÉ PERMUTABLE
À L'ÈRE POSTHUMAINE**
Reflets de cultures, fragments d'histoires

►►
Réfléchissons : étais-je identique à moi-même
lorsque je me suis levée ce matin ?

Carroll, 1979, p. 104.



Alice au pays des merveilles,
illustration de John Tenniel.

A

près l'ingestion de nourriture enchantée, le corps d'Alice rentre en lui-même ou s'allonge «comme un télescope», ce qui oblige la fillette, créée en 1862 par Lewis Carroll, à remettre en question la permanence de son identité. À seize ans, *Ranma*, le célèbre personnage de manga imaginé par Rumiko Takahashi en 1987, tombe dans une source magique lors d'un voyage en Chine pour perfectionner son expertise des arts martiaux. Depuis, au moindre contact de l'eau froide, il se transforme en fille et ne retrouve son identité masculine qu'une fois immergé-e dans l'eau chaude. Les permutations d'identité sont fréquentes dans la culture populaire ; elles permettent d'explorer d'autres facettes de la personnalité, en plus de fournir des quiproquos riches en rebondissements dramatiques ou humoristiques. Que ce soit dans le questionnement existentiel d'Alice



Extrait de Ranma 1/2 par Rumiko Takahashi.

Takahashi, 1994, p. 48-49.

ou dans les transformations génériques de *Ranma*, les permutations d'une identité à l'autre offrent plusieurs avenues d'exploration de soi et du monde environnant.

Afin d'introduire le concept d'identité permutable, je vais d'abord le définir dans le contexte de la culture populaire et de la culture de masse, en fonction des jeux de permutation permis par les effets de mode liés à l'image du corps. Comme dans le cas de la culture populaire, j'aborde ce concept au moyen des théories critiques, tout en recourant aux dimensions ludique, critique et pragmatique déjà introduites dans le premier chapitre; je l'observe plus spécifiquement à la lumière de l'humanisme et du posthumanisme, puisque les nouvelles théories critiques redéfinissent le concept de l'humain, prolongeant les capacités de transformations identitaires à d'autres genres que le genre humain. Puis, j'examine des jeux d'identité permutable dans la culture populaire, à partir de quelques exemples tirés des produits consommés actuellement par les jeunes et véhiculés par les médias. Finalement, je propose des pistes de réflexion sur l'incidence de l'identité permutable sur la pédagogie.

■ QU'EST-CE QUE L'IDENTITÉ PERMUTABLE ?

Par définition, l'identité se caractérise par ce qui est unique, «ce qui demeure identique à soi-même» (Robert, 1988, p. 957). Dans le sens commun, ce concept implique les notions de permanence, de similitude, d'égalité et d'individualité. L'identité est ce qui permet d'identifier une personne à partir de caractéristiques communes de race, d'ethnie, de sexe, de filiation, etc. Cette identification peut se faire malgré les changements que font subir le temps et les circonstances de la vie ou bien, justement, grâce à ces modifications, soit à partir de l'âge, du statut social ou autres. Cette définition politique permet de légiférer sur les droits et les responsabilités de la personne.

Dans une définition anthropologique, l'identité se constitue à partir de pratiques partagées; elle implique, entre autres, les dimensions ludique et pragmatique en permettant le jeu combinatoire d'éléments provenant de diverses sphères du savoir humain, que ce soit à l'échelle individuelle ou cosmique. Ainsi, le concept d'identité peut s'étendre à un groupe social ou culturel, à une nation ou à l'univers entier par un phénomène de projection des caractéristiques individuelles sur un ensemble plus ou moins homogène.

Une définition psychologique lie le concept d'identité à celui de la subjectivité. Depuis l'ère moderniste, il a été associé à l'expression d'une subjectivité fixe et authentique, bâtie sur les profondeurs de la psyché, de même que sur des caractéristiques externes qui tendent à uniformiser l'identité comme un modèle essentialiste et universel. Il ne s'agit pas ici de faire la critique de ce concept, mais de témoigner des changements de paradigme qui mènent à l'identité postmoderne ou posthumaine.

Quant au concept d'une identité permutable, il permet d'explorer les multiples facettes qui construisent la subjectivité, en l'appareillant à des objets de divers ordres. Les permutations occasionnées par cet appareillage changeant permettent à l'individu de s'adapter au milieu et aux circonstances du moment. Ce concept est essentiel pour saisir les changements qui s'opèrent à l'ère posthumaine. Déjà investie dans le champ des théories critiques et de l'art, comme nous le verrons plus loin, l'identité permutable s'annonce comme une nouvelle donne en enseignement des arts qui risque de métamorphoser les croyances et les pratiques.

La dimension ludique de l'identité permutable

Selon Huizinga (1962), «où il n'y a pas d'action visible, il ne peut y avoir de jeu» (p. 166). Ainsi, les dimensions pragmatique et ludique sont intimement liées. À mon avis, en retraçant l'histoire philosophique du jeu comme le faisait Huizinga au milieu du siècle dernier, on peut également tracer le portrait de diverses catégories d'identités, en dehors de la sphère individuelle, ce qui nous mène à la permutation d'une identité à l'autre, à l'ère posthumaine.

Dans les mythes et la poésie de tous les temps, l'emploi de la métaphore corporelle permet de décrire des objets inanimés ou des événements en leur prêtant vie et mouvement. Ce principe de personification permet, par exemple, d'illustrer le phénomène de la création du monde comme un corps (p. 136), en lui conférant une **identité cosmique**. L'individu projette l'image de sa propre humanité agissante sur l'environnement dans lequel il se prolonge et auquel il s'identifie, afin de mieux comprendre sa relation au monde. L'engouement actuel pour les religions et les sectes, la vulgarisation des savoirs et des pratiques métaphysiques, et le croisement de ceux-ci avec des domaines scientifiques jugés auparavant, c'est-à-dire à l'époque moderne, aussi éloignés que la physique et les mathématiques, permettent de consommer diverses cultures spirituelles et d'en inventer de nouvelles.

En philosophie, le sophiste grec exerçait son art du dialogue en public, à la fois comme un rituel, un jeu et un spectacle (p. 146) : il s'exhibait pour son public, permutant diverses positions de son identité sociale dans des jeux d'argumentation. La personnalité publique d'aujourd'hui jouit d'un réseau complexe de diffusion pour rendre son discours public : comme le sophiste, elle joue à la dialogie, qu'elle soit philosophe, environnementaliste, journaliste, politicienne, prédicatrice, PDG d'une multinationale, artiste, animatrice de *talk-show* ou une combinaison de plusieurs de ces dernières. Par exemple, les reportages télévisés misent sur la personnalité des invités, les costumant, les maquillant, les mettant en scène ; les politiciens s'adjoignent les services de spécialistes des communications pour soigner leur image médiatique, leur *persona*, terme d'origine étrusque qui désigne un masque.

À la guerre, les jeux de prise de territoires, par la revendication d'un bien commun sur lequel les antagonistes défendaient leur droit (p. 90), permettaient de se constituer une identité nationale. Mais, comme le souligne Eco (1999), les multiples transformations d'une nation perturbent parfois grandement son identité, et il faut préciser exactement à quelle époque on se reporte pour les situer dans un contexte sociopolitique mouvant. La guerre du jour se joue autant sur le territoire virtuel des appareils de détection et des écrans de télévision que sur le champ de bataille. Alors que les jeunes d'autrefois jouaient aux soldats de plomb, orchestrant le mouvement des bataillons composés d'hommes, de chevaux et d'artillerie lourde, ceux d'aujourd'hui affrontent des soldats de chrome virtuels qui se liquéfient et se matérialisent à nouveau, se mutent en cyborgs, chimères et autres constructions monstrueuses où l'humain, l'animal et la machine se confondent. Tout comme le jeune se confond avec sa manette de jeu, s'y prolonge, se fusionne avec ses partenaires reliés en réseau, se machinant pour une partie de guerre, les soldats d'aujourd'hui se prolongent dans leur technologie, derrière leurs écrans, négligeant la matérialité du monde réel.

Dans les arts de la scène, le créateur entre en fusion avec son public par le jeu, par l'engagement du corps dans une performance où l'élément de répétition de l'action est essentiel (Huizinga, p. 165). En arts plastiques, l'aspect ludique est moins évident à cause de l'importance accordée au travail nécessaire à la transformation de la matière et à la création d'une forme durable, visible à tout moment. Toutefois, le jeu motive l'exploration du plasticien dans l'articulation entre la pensée et le geste transformateur. L'artiste prémoderne joue un rôle social dans sa communauté. Au Moyen Âge, membre d'une confrérie d'artisans, il

se distingue peu de son travail dont l'œuvre est attribuée à des forces extérieures. À partir de la Renaissance, l'art devient plus intime (p. 201); il donne forme à l'**identité individuelle** de l'artiste qui se crée des jeux ésotériques basés sur des conventions, comprises et admirées par les initiés, et difficilement accessibles aux non-initiés (p. 203). Mais, dès la fin du XIX^e siècle, avec l'avènement des technologies de reproduction et le raffinement progressif des communications, appuyés par la publicité et les réseaux de distribution, l'art et les autres savoirs humains circulent et se croisent pour perturber l'unité de l'identité moderne de l'œuvre ou de l'artiste. Avec les arts visuels et médiatiques, l'œuvre est plus ou moins durable et visible; elle se performe et s'installe, se met en scène elle-même, jouant au jeu de l'art.

Dans son imaginaire, ses discours, ses relations sociales, ses créations, ses attitudes et ses valeurs, l'individu d'aujourd'hui se permute. Le concept d'**identité permutable** permet de combiner les dimensions ludique et pragmatique, par ses fonctions caméléon; il permet des déplacements d'une personnalité ou d'une sphère de la connaissance à une autre. L'individu posthumain s'intéresse à la fois à l'altération de l'apparence, du comportement et de la conscience; il travaille à la reconstruction de soi (Deitch, 1993); il se distribue dans un réseau (Hayles, 1999). J'ajouterais qu'il s'intéresse aussi aux modifications de l'environnement et à la reconstruction sociale du monde. À mon avis, si on veut suivre les modifications culturelles et sociales qui se déroulent au rythme accéléré des changements technologiques, on doit intégrer cette dimension permutable aux stratégies pédagogiques et à la construction de l'identité du jeune: c'est l'enjeu qui guette l'enseignement des arts en ce début de millénaire. C'est l'enjeu dans lequel baigne déjà la culture des jeunes.

La dimension critique de l'identité permutable

Selon Strinati (1995, p. 238), à notre époque s'observe le **déclin des structures traditionnelles** qui ont fondé les identités personnelles et collectives: «Les classes sociales, la famille étendue et nucléaire, les communautés locales, le quartier, la religion, les syndicats, la nation sont en déclin suite à l'accroissement rapide et à grande échelle du capitalisme moderne.» Les familles monoparentales, éclatées et reconstituées remplacent près de la moitié des familles nucléaires. De plus en plus de gens vivent l'**isolement** dans les grandes villes, travaillant, communiquant

ou se divertissant à travers leur réseau informatique. Sous les effets de la **mondialisation** économique, les manœuvres internationales d'investissement, de production et de distribution dépassent le cadre national et, à plus forte raison, le local ; les industries et les sociétés, qui supportaient la construction des identités familiales et communautaires à partir de l'usine et de ses services, ne peuvent plus jouer ce rôle déterminant. Elles sont englouties par les multinationales qui véhiculent leurs images de marque en créant des personnalités commerciales et en envahissant l'espace physique et mental de leur logo et de leur publicité (Klein, 2001).

Depuis les années 1960, dans le champ des théories critiques qui couvre plusieurs domaines du savoir, les philosophes poststructuralistes français ont élargi la notion d'identité pour tenir compte de ce déclin des traditions. Ils ont remis en question cette notion, de même que celle d'une condition humaine universelle ou de l'unité individuelle chère à la modernité. Ils ont eu une grande influence sur le développement des études américaines et européennes sur la culture, ce qu'on appelle les *cultural studies*, et sur des mouvements spécifiques tels que le féminisme. Cette dimension critique complète le portrait composite du phénomène identitaire.

Dans son analyse des systèmes signifiants qui structurent la pensée, Foucault (1988) explore diverses technologies qui construisent la subjectivité : il s'agit des technologies de production, celles des systèmes de signes, celles du pouvoir et celles du soi (p. 18). Au cours de l'acquisition de chacune de ces technologies en interaction, s'exercent différents **rapports de pouvoir** sur l'individu et sur les masses. L'identité, qu'elle soit individuelle ou collective, se construit en articulant les conventions de chaque système technologique, chacun de ces systèmes possédant son propre discours, et non à partir d'une différence donnée et prétendue « naturelle » de l'individu. Elle se construit aussi par « l'exclusion de certains autres : criminels, aliénés, etc. » (p. 146). Ici, la différence par rapport à l'autre sert d'élément de comparaison pour affirmer son identité.

Il est intéressant de noter le lien de cette approche avec celle de Huizinga. Dans son examen des techniques utilisées par l'humain pour mieux se connaître, Foucault (1988) conçoit les sciences, l'économie, la biologie et la psychiatrie, par exemple, comme des « jeux de vérité » (p. 18). Dès la Grèce antique, diverses techniques sont employées pour atteindre cette connaissance de soi : les confidences épistolaires, les mémoires, le dialogue, le monologue, l'écoute, le journal intime, l'interprétation des rêves, la confession. Elles dressent un miroir où l'individu

tente de découvrir les reflets de la vérité, cachés au fond de son âme (p. 31). Avant le XVIII^e siècle, ces techniques servent principalement à la connaissance de soi, mais à travers un renoncement paradoxal du soi ; par la suite, elles servent à se «constituer un nouveau soi» (p. 49). La dimension ludique imprègne ces verbalisations ou écritures par la mise en place d'un rituel avec ses règles et ses codes, visant un public plus ou moins restreint.

Deleuze et Guattari (1980) abordent également le concept d'une subjectivité qui se construit et qui est en constant devenir, cette fois sous le pouvoir de la **force productive du désir**. Au manque freudien, ils substituent le plein ou le désir. Cette subjectivité habite un corps sans organe, sans identité fixe, où des connexions diverses émergent selon les rencontres. Ils suggèrent de laisser circuler le désir, par des branchements multiples et divers, afin de ne pas l'interrompre ni le conduire dans une impasse communicative comme celle d'une fantaisie privée. Par sa circulation, le désir trouve une expression collective. La démarche de l'artiste, du scientifique ou, j'ajouterais ici, du pédagogue consiste à suivre ces connexions de façon aléatoire, au gré de l'errance. Dans un prochain chapitre, je reviendrai sur cette démarche du pédagogue avec les concepts de tribu nomade et de conduite de projet.

Les théories du féminisme et celles des études gays et lesbiennes réfèrent fréquemment à ces notions subjectives du corps comme surface politique où s'assemblent et s'inscrivent de multiples devenirs. Selon l'orientation historique choisie, certaines théories ont opposé la construction sociale de l'individu aux déterminants génétiques du sexe. Par exemple, pour Butler (1990), la féminité et la masculinité ne sont pas liées à une essence, à une nature identitaire, mais à une performance ; elles sont construites culturellement par des actions situées dans le temps et dans des contextes particuliers (p. 25). Mais, avec l'état actuel des études sociales, de la science et des technologies, ces polarités se confondent. Le débat nature/culture cède du terrain face à la **prégnance de l'artificiel**, dans un monde où les possibilités de la biogénétique et des interfaces technologiques nous éloignent de plus en plus de ce qu'est l'humain dans sa définition traditionnelle.

Identité posthumaine et permutation

L'humanisme, sous les avancées et les reculs des sciences humaines, prône encore l'atteinte d'un être équilibré et optimal, d'un sujet à la recherche du vrai, de l'universel et de l'authentique ; il cherche à abolir

les différences qui s'inscrivent dans le corps. Selon Hayles (1999), l'humanisme libéral moderne a construit sa notion d'une identité universelle en évacuant la matérialité du corps et ses marques de différence : sexe, âge, orientation sexuelle, race, handicap, etc.

Quant au posthumanisme, il remet en question l'humanisme libéral qui considère le corps comme une entité biologique autonome. Le corps posthumain se construit socialement et se distribue à travers les **jonctions** entre chair et machine. Sous les pressions des percées technologiques et des revendications sociales, le posthumanisme ne permet plus de cerner clairement les limites de l'identité humaine qui se construit par la **superposition de sens**. Le posthumain se distingue de l'humanisme par la fabrication d'êtres hybrides, désincarnés, d'amalgames matériels et informationnels, à la poursuite de l'effet et non du vrai. Pour Haraway (1991, p. 267), la corporéité posthumaine se déploie sur de nombreux territoires, sans lieu fixe, dont celui des sciences ; elle surgit au croisement de l'humain et du non-humain, de la machine et de l'organique, de soi et de l'autre, du local et du mondial.

Appuyé par ces théories poststructuralistes et féministes, le posthumanisme fait fi des déterminants génétiques ; il propose de substituer au vrai l'apparence du vrai, par la circulation de l'information à travers différents canaux de transmission qui relient l'organique et le technologique. L'identité posthumaine devient le siège d'une conscience qui peut se déplacer d'un substrat à l'autre ; l'humain se transforme en mutant, cyborg, hermaphrodite, marginal ou autre, c'est-à-dire en une multiplicité, une collectivité sans unité, assistée ou non de prothèses technologiques ou de transformations biogénétiques, aux compétences toujours plus performantes ou déviantes. Le posthumain ne distingue plus « le soi de l'autre, la normalité de la déviance, la familiarité de l'étrange » (Halberstam et Livingston, 1995). Il interroge les marques de différence ; il manipule la matérialité du corps.

Dans une lecture posthumaine, le concept d'une identité permutable permet d'aborder les constantes transformations de notre identité selon les postures que nous adoptons ou les rôles que nous jouons, mais sans nier la présence essentielle du corps dans l'articulation de ces identités. À la lumière des nouvelles théories critiques, je définis la permutable identité comme la « construction sociale des potentialités de l'individu » (Richard, 2001). Ce concept d'une identité en constante transformation permet d'exprimer des aspects variés de soi et des autres ; il permet de s'exercer à ce que Kreitler et Kreitler (1972) appellent la

«réalité prophétique». Cette dernière permet aux jeunes d'explorer les multiples facettes de leur personnalité, d'emprunter des rôles, de jouer avec des interdits sociaux, de subvertir les normes, sans risquer des conséquences comme l'exclusion. Selon mon interprétation, la réalité prophétique agirait comme une technologie de soi, au sens où l'entend Foucault (1988); elle permettrait de s'adapter et de se transformer selon des valeurs associées à l'identité individuelle et collective à travers une quelconque technologie.

Dans l'univers ludique et plastique de la production imaginaire, la notion de jeux de permutation permet d'emprunter diverses identités, de pratiquer différents rôles sans franchir directement les barrières des conventions sociales. On peut jouer avec les statuts professionnels, les différences de classe ou de sexe, de race et d'ethnie ;



Extrait de *Dirty Plotte* n° 2
par Julie Doucet, 1991, p. 21.

on peut combiner les valeurs, les attributs et les symboles associés à chacun de ces mondes ; on peut même mimer d'autres règnes ou se croiser avec eux : animal, minéral ou végétal. On peut associer le culturel, le biologique et le technique. On peut étendre les limites et explorer les marges sans craindre la ségrégation ni la désapprobation. Prenons comme exemple le personnage féminin d'une prostituée, dans la bande dessinée de Julie Doucet, une artiste bédéiste québécoise : il se transforme d'abord en homme, puis en loup et, finalement, en serpent, au gré des désirs du client, marquant ainsi l'ambiguïté et le décalage dans les rapports homme/femme.

Il s'agit donc de caractéristiques fluctuantes de ce qui semblait, *a priori*, des catégories stables et universelles, dans le grand tain de l'humanisme libéral. À l'ère posthumaine, l'identité individuelle et sociale se construit dans ses rapports plus ou moins métissés aux genres féminin et masculin, aux origines culturelles diverses ou aux statuts socioéconomiques particuliers. L'image personnelle, l'apparence et le style peuvent dominer comme constituants de l'identité (Kellner, 1995, p. 7). Mais idéalement, tout en développant une image fluctuante de lui-même, l'individu s'ouvre à l'altérité ; il s'interroge sur la spécificité de l'autre et accepte plus facilement les différences puisque, devant son miroir culturel, il peut essayer diverses réalités identitaires. Il ne s'agit plus de comprendre ce qu'on est ou pas, mais plutôt à quel point nous tendons vers tel devenir, à tel moment de notre parcours. Par ses jeux de miroirs et ses postures, la dimension ludique de la culture populaire permet d'explorer plusieurs de ces avenues. Il reste à y intégrer la dimension critique par une approche pragmatique.

La dimension pragmatique de l'identité permutable

C'est dans le but d'explorer les avenues ouvertes par la culture populaire que j'ai esquissé dans le chapitre précédent une grille d'analyse, comme un gabarit à partir duquel on peut « tailler » quelques considérations pédagogiques. J'introduis ici une deuxième grille d'analyse, cette fois tirée de la pratique des biens populaires, établie du point de vue de l'utilisateur qui construit son identité par la consommation.

À la première grille s'ajoutent les caractéristiques fluctuantes de l'identité posthumaine suivantes : métamorphose, instabilité, ouverture, différence, jeux de surface, superposition de sens, surcodage, jonction entre divers ordres, présence/absence, continuité/discontinuité,

configuration/chaos. Comme je l'ai déjà dit, l'identité permutable se construit sous la force productive du désir et des rapports de pouvoir. Elle se décline en plusieurs couches ou sphères : identités cosmique, sociale, nationale, individuelle ou collective, en plus des variations possibles pour chacune. Ces caractéristiques informes et ces strates multiples de sens brouillent la perception de l'identité et la rendent, somme toute, insaisissable. Mais nous pouvons tout de même suivre les reflets de ses permutations d'un état fluctuant à l'autre.

Je rappelle au lecteur que les perturbations et l'instabilité de l'identité sont causées par la disparition des structures traditionnelles et par l'isolement de l'individu ou des groupes. De plus, les fluctuations entre la présence et l'absence des signes, caractéristiques des médias de communication, de même que la prégnance de l'artificiel, spécifique à la culture populaire, modifient notre sens de l'identité, comme nous le verrons dans la section qui aborde l'identité permutable dans la culture populaire. Le tableau 2 présente les composantes de la pratique de l'utilisateur qui permettent de construire et de permuter ses identités, par la consommation de la culture populaire. À cause de leur prédominance à certaines étapes, les éléments, les actions et les caractéristiques énumérés s'alignent avec les composantes, mais ils peuvent aussi se déplacer d'une étape à l'autre, selon les activités et les utilisateurs engagés dans la pratique d'appropriation.

Tableau 2
LES COMPOSANTES DE LA PRATIQUE DE L'UTILISATEUR

Étapes	Éléments	Actions	Caractéristiques
Consommation	Fétichisme Pouvoir Désir	Acquisition Permutation Convoitise	Présence/absence Anthropomorphisme Artifice
Réception	Corps Jeu Bricolage	Appropriation Manipulation Narration	Prolongement Détournement Asynchronisme
Production spontanée	Image Objet Discours	Projection/ introjection Évocation Transformation	Surcodage Permutation Ordre/chaos
Distribution aux pairs	Dispositif Véhicule Information	Présentation Échange Dialogue	Engagement Réseau Continuité/discontinuité

Lors de la **consommation**, l'utilisateur de la culture populaire construit son identité par les rapports de pouvoir et par la production et la circulation du désir présent dans ces pratiques. Le fétichisme associé à la consommation découle de la valeur d'échange des produits qu'il acquiert ou convoite : on remplace la valeur d'usage de l'objet par celle de l'échange, en lui attribuant une valeur monétaire ou affective ; on cumule les biens à partir des choix offerts sur le marché et en permutant le désir qui prendra diverses formes. L'identité du consommateur se définit entre autres par ses possessions.

Lors de la **réception**, l'utilisateur engage son corps et ses sens dans une pratique ludique. Il s'approprie les biens, les manipule, les accompagne de jeux ou se raconte des histoires. Il se prolonge dans l'objet ou se projette dans l'image ; il intériorise des valeurs ; il anime les choses d'une vie propre. Par le bricolage de divers éléments cumulés, il détourne le sens des objets en fonction de ses désirs et de ses intérêts.

Ce bricolage donne parfois lieu à une **production spontanée**, plus ou moins élaborée. Par la combinaison d'images, d'objets ou de discours, l'utilisateur transforme les biens et les pratiques afin d'évoquer sa sensibilité au monde, sa vision de lui-même et des autres. Il procède à un nouveau surcodage des signes.

L'utilisateur s'engage parfois dans une pratique de **diffusion**, en échangeant ses acquisitions ou ses bricolages avec ses pairs. Il présente ses productions dans divers dispositifs : kiosque, foire, page Internet, etc. ; il les fait circuler dans un réseau d'amateurs grâce à différents véhicules : *fanzine*, site Internet, liste de discussion et autres. Par l'emploi de répétitions, de séquences et de renvois, cette diffusion peut faire l'objet d'une communication plus ou moins continue.

■ JEUX D'IDENTITÉ PERMUTABLE DANS LA CULTURE POPULAIRE

Les théories féministes et les théories critiques se sont penchées sur la construction de l'identité et ont exposé les relations troubles de cette dernière avec le corps, le langage, l'image et l'autre, dont celles véhiculées par la culture populaire. Mais il reste à voir comment se construit la notion d'identité à travers la culture populaire, à observer ses caractéristiques et les référents aux genres sexuels, associés à la culture populaire ou à la culture populaire savante. S'ajoute à cela

la construction des relations sociales posthumaines qui se fait par les nouveaux modes de communication qui modifient l'identité même des interlocuteurs, jusqu'à créer de nouvelles pathologies de la personnalité qui atteignent parfois les jeunes.

La construction de l'identité dans la culture populaire

Selon Horkeimer et Adorno (1982), la production ultime des industries culturelles ne se retrouve pas dans les médias, films, journaux, affiches publicitaires ou autres, mais dans la construction même d'un «pseudo-individu» qui consomme ces produits. Pour Suzanne Hopkins (1996), l'identité postmoderne se joue dans les discours qui la construisent, jeu discursif qui peut être perçu comme «une retraite nihiliste et une célébration du superficiel, ou une appropriation politique des formes sociales et culturelles» (p. 49). Pour certains, elle signifie la mort du sujet libre et capable de résister aux diktats de l'hégémonie capitaliste ; pour d'autres, elle représente la construction sociale d'un individu capable d'affirmer son identité et son style de vie en marquant ses habitudes culturelles. On revient donc à l'analyse du phénomène de la culture populaire en deux mouvements : l'hégémonisme et le populisme, chacun avec ses polarités politiques de droite et de gauche, qui s'appliquent à l'analyse de la construction sociale de l'individu posthumain et non seulement aux produits qu'il consomme. Il semble nécessaire de trouver un angle de vision qui permette de croiser ces deux reflets.

Les théories postmodernes ont tendance à négliger la discrimination culturelle qui sévit dans l'accès aux technologies et aux services sociaux associés au déploiement de la culture de masse (Strinati, 1995, p. 241). Il ne faut pas oublier en effet que les ressources technologiques, l'accès à Internet, par exemple, ou même au téléphone, ne sont pas uniformément distribuées sur la planète, ce qui lèse certains groupes sociaux et économiques. Bien que la consommation des biens de masse et de la culture populaire soit accessible à diverses populations qui vivent dans des contextes fort différents, bien qu'elle soit ajustée à des publics cibles, elle est surtout centrée sur un individualisme universel, une version unifiée et normalisée de la personne, qui perturbe la possibilité de se construire une identité distincte, solide et stable (p. 239). Il s'agit d'une construction médiatique qui sert à vendre des produits ou des idées, de la construction d'un consommateur type qui sert de véhicule aux valeurs hégémoniques. En se confrontant à cette image

idéalisée, la personne subit le décalage entre la réalité et la fiction. Ainsi, certaines populations éloignées du monde occidental ont accès à la télévision, mais n'ont pas les moyens de confronter cette image idéalisée à celle de la réalité par un contact direct. Cette déconnexion entre la réalité et la fiction risque de perturber leur sens de l'identité et de l'altérité. On se voit différemment en imaginant le reste du monde. Encore faut-il que cette image soit confrontée à la réalité.

À travers les médias de masse, les techniques intimes de construction de soi servent maintenant à exposer l'individu; confondant le privé et le public, elles le coupent de tout contexte: par exemple, bulletins de nouvelles, téléromans et *reality shows*, comme genres télévisuels, recourent à la confession, à l'effet de choc, à la simultanéité propres à la culture populaire. Avec leur permutation, les personnalités politiques changent de valeurs, de vérités et de partis comme elles changent de chemise. La télévision et Internet témoignent de ces perturbations identitaires de personnalités culturelles ou politiques qui se mutent sous nos yeux. Ne pensons qu'à la saga médiatique du président Clinton, avec ces parjures diffusés à travers la planète. Les bureaux de psychologues, les urgences des hôpitaux et les cliniques d'esthétique regorgent de gens aux prises avec des problèmes liés au syndrome des personnalités multiples.

Aux gains multiculturels, environnementaux et féministes de l'ère postmoderne correspondent les pertes de la vérité scientifique ou métaphysique, de la stabilité de la personnalité, de l'unité individuelle et de la profondeur psychologique. Ces gains et pertes se font au profit de l'éclatement de possibilités multiples et de nouvelles pathologies, sociales, spirituelles, biologiques, technologiques et psychologiques. L'isolement individuel ou collectif peut notamment causer une détresse pathologique, une perte de contact avec la réalité et avec les autres.

En consultant de nombreuses sources féministes, on constate que les théories sur la culture elle-même sont construites sur les genres sexuels: la culture de masse et la culture populaire sont associées au féminin; la culture savante, au masculin. On associe aux premières des qualités telles que «la consommation, la passivité, le loisir, le sentiment ou l'émotion»; et à la dernière, «la production, l'activité, le travail et l'intellect» (Strinati, p. 47). Depuis la fin du XIX^e siècle, la peur des masses est associée à «la crainte du féminin, d'une nature hors de contrôle, de l'inconscient, de la sexualité, de la perte d'identité et des limites d'un ego stable» (Huyssen, 1986, p. 52). Pensons à *Maria*, le personnage robotique du film *Metropolis*, de Fritz Lang, réalisé en 1926, qui combine corps

de femme fatale et machine destructrice. Pensons aussi à *Robocop*, le personnage du film de Paul Verhoeven, réalisé en 1987, qui allie corps d'homme et machine performante pour secourir la veuve et l'orphelin.

Rappelons que, pour Butler (1990), les genres féminin et masculin sont des constructions sociales inhérentes au système patriarcal, que l'on retrouve à leur paroxysme dans la culture de masse. Ils peuvent donc être déconstruits par une analyse critique de l'hégémonisme à l'œuvre ou par des pratiques populistes d'appropriation et de détournement de la part de l'utilisateur.

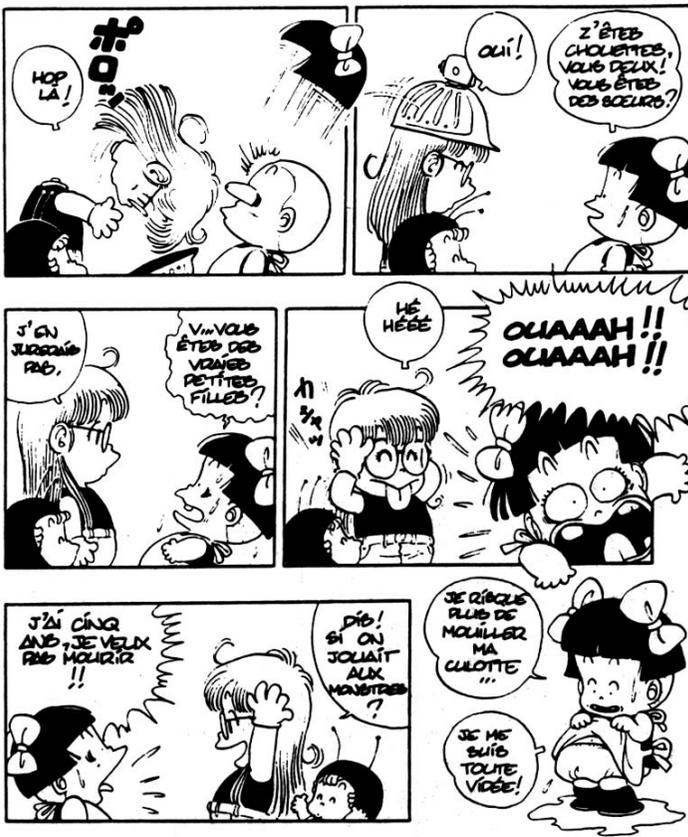
Aujourd'hui, à l'ère des médias électroniques et de la mondialisation, on ne peut échapper aux jeux de surface de notre image virtuelle et fragmentée. L'identité s'inscrit dans la constitution même de notre corps, mais aussi dans ses revêtements et ses reflets. L'importance donnée à l'image personnelle, à l'apparence et au style est une constituante même de l'identité, comme nous le rappelle Kellner (1995, p. 7). Ce corps que l'on peut désigner comme masculin, féminin, hétérosexuel, bisexuel, gay, lesbien, cyborg, hermaphrodite ou autre, on peut aussi le «designer» par un entraînement physique rigoureux, une diète ou un remodelage en chirurgie plastique. D'où la popularité des centres de conditionnement physique, qui offrent des programmes de formation personnalisés à tous les groupes d'âge, et le pullulement des cliniques d'esthétique qui proposent des services variés aux personnes des deux sexes. Il en résulte une coquille plus ou moins conforme aux modèles proposés par les médias de masse, que l'on peut ensuite habiller, décorer, «en-signer», par un subtil système de **surcodage** qui donne lieu à toutes sortes de pratiques populaires: coloriage, perçage, tatouage, etc.

Prenons, par exemple, le cas de la mode vestimentaire. Selon Cunningham et Voso Lab (1991), l'habillement et ses effets de mode et d'anti-mode reflètent les préoccupations culturelles, personnelles et sociales des individus, de même que le climat politique, les conditions économiques et les avancées technologiques d'une société. Au-delà de leur fonction décorative, ils forment et définissent notre identité et symbolisent nos valeurs: «L'habillement procure un moyen d'explorer la culture sur un plan intime qui puise à même les pensées, les désirs, les rêves, les attitudes et les croyances des masses» (p. 17). Le phénomène Madonna, célèbre chanteuse populaire américaine, illustre bien comment les permutations vestimentaires associées aux transformations orchestrées du corps marquent diverses pratiques culturelles. Tout en stimulant la consommation des jeunes et en véhiculant certains

stéréotypes sexuels, dont celui de la femme fatale, Madonna transgresse des tabous. Dans ses accoutrements vestimentaires, cette icône populaire encourage à la fois la consommation et la récupération de biens ; dans ses accouplements révélés ou sublimés, elle témoigne à la fois de clichés sexuels et de l'idiosyncrasie de certaines pratiques sociales dont les croisements interraciaux ; elle bouleverse même les croyances individuelles, par le détournement de symboles religieux. Autre exemple de permutation identitaire qui renverse les valeurs normatives des groupes sociaux, les jeunes noirs hip-hop qui s'approprient la tenue vestimentaire griffée, BCBG (bon chic, bon genre), des blancs aisés, avec leur style golf ou tennis arborant la marque *Tommy Hilfiger* ou *Lacoste*. Ce style d'appropriation ironique est ensuite réapproprié par de jeunes blancs qui imitent la culture noire, jugée *cool* (Klein, p. 105-110). Quant aux planchistes, ils revêtent leur corps et leur planche à roulettes de tags et de logos, s'affichent comme des panneaux publicitaires mobiles et exhibent ainsi une similitude confondante avec l'environnement urbain (Rushkoff, 1999, p. 31).

Les thématiques des productions populaires reflètent les préoccupations identitaires des jeunes selon leur groupe d'âge. Un thème important de la bande dessinée japonaise, par exemple, est celui de la **métamorphose**, de la mutation du corps ou du sexe, avec l'ajout ou non de parties technologiques ou animales. Dans *Ranma 1/2*, de Tadakashi (voir p. 40), le personnage adolescent change de sexe lorsqu'il est mouillé, ce qui complique sa vie sentimentale (Groensteen, 1996, p. 123). De même, dans les jeux Internet *Kisekae*, qui permettent à l'utilisateur d'habiller des personnages, on trouve fréquemment ce phénomène de mutation des sexes ou de transformation en cyborg, en robot ou en chimère. D'autres tabous sont levés tels que l'exploration des orientations sexuelles, la fascination pour le stade anal, la banalisation du fantastique ou l'**anthropomorphisme**. Dans la bande dessinée *Dr. Slump*, de Toriyama, destinée aux jeunes enfants, plusieurs permutations se combinent alors qu'Arare, une enfant robot, se déguise, parle aux animaux, s'arrache la tête et se livre à l'examen minutieux de crottes (p. 125).

Selon certains auteurs (Groensteen, 1996 ; Deitch, 1993), ces explorations identitaires, au moyen de l'humour, du sexe ou de la violence, qu'offrent la bande dessinée et les dessins animés populaires servent d'exutoire à la population japonaise. En effet, lorsqu'on la compare aux autres grandes métropoles, Tokyo affiche un des taux de criminalité les plus bas au monde. Mais elle donne aussi naissance à l'*otaku*. Ce terme



◀◀
 Extrait de
Dr. Slump,
 par Akira Toriyama
 dans Groensteen,
 1996, p. 125.

désigne un type de personnalité déviante, celui du jeune mésadapté qui s'enferme dans son logis avec ses possessions: figurines, revues, jeux et cassettes vidéo. Ce consommateur de technologies, d'informations et de sensations différées ne communique plus avec le monde extérieur que par l'entremise d'Internet ou de machines distributrices (Groensteen, 1996, p. 26). Depuis quelques années, ce phénomène déborde les frontières nippones pour atteindre la planète, comme en témoignent les reportages d'un quotidien montréalais (Amiot, 2001).

Plus inquiétant que celui des *otaku*, qui reste tout de même assez marginal, un autre phénomène social envahit actuellement le monde: il s'agit du «branding planétaire». Selon Naomi Klein (2001, p. 148-159), pendant que les jeunes de la génération «X» luttent pour faire accepter la diversité culturelle en misant sur la rectitude politique et en réagissant à l'individualisme de leurs parents *babyboomers*, les grandes marques commerciales étendaient leur territoire commercial à l'échelle de la planète. Ces sociétés ont récemment inventé le concept

de l'adolescent « mondial nomade » : il s'agit d'un jeune consommateur de classe moyenne qui collectionne les marques de commerce et les logos à l'image de la diversité homogénéisée, récupérée par les multinationales, que ce soit en Amérique ou en Chine. Toujours selon Klein, ce phénomène de consommation lié à la mondialisation laisse à chaque génération sa tranche d'un marché plus ciblé.

Même si ce phénomène de marketing de la jeunesse semble se distinguer encore d'une culture populaire, son ampleur et les prétentions culturelles de certains promoteurs nous obligent à lui prêter une attention particulière. Déjà, nous ressentons son impact à l'école, dans des phénomènes dérivés tels que le taxage ou dans l'envahissement des établissements de formation par les marques de commerce. Il suffit de penser aux luttes épiques entre Coke et Pepsi pour s'introduire dans les universités.

La construction des relations sociales dans la culture populaire

Nos corps sont donc socialement construits; ils interagissent avec d'autres selon divers modes de communication rendus populaires à la fois chez les adultes et chez les jeunes: Internet, téléphonie cellulaire et autres. Les modalités des échanges sociaux sur Internet, que ce soit dans des jeux interactifs tels que les *MUD*, des discussions en temps réel avec les *chats*, des groupes de discussion ou le simple courrier électronique, modèlent elles aussi l'identité. Elles donnent lieu au déploiement d'une psychologie particulière à ces échanges, non plus axée sur la profondeur, mais sur les jeux de surface et les modalités de transmission.

Dans le cas d'Internet, l'**invisibilité** des interlocuteurs, l'envoi plus ou moins **asynchrone** des messages, l'**introjection** et la **neutralisation** du statut sont autant de facteurs qui entraînent des perturbations dans les rôles identitaires traditionnels (Suler, 2003). Selon les modes choisis, lors d'une interaction virtuelle, on ne voit pas la personne ou son environnement; on en sait habituellement peu de chose. Le camouflage de l'identité, produit par l'**anonymat** du cyberspace, a comme effet de lever les inhibitions. L'anonymat déresponsabilise et crée parfois une dissociation entre l'acte ou les mots et l'utilisateur; il entraîne un nivellement du statut professionnel, économique ou social. L'absence de réactions simultanées du « cyberpartenaire » ou le délai entre l'envoi et

la réception suscitent généralement une expression plus profonde des sentiments et une levée de l'autocensure. De plus, l'absence de figures d'autorité susceptibles de censurer les propos ou l'attitude de l'utilisateur occasionne des déviations plus ou moins grandes des habitudes de ce dernier. Le phénomène d'introjection donne l'impression qu'une voix intérieure, un autre nous-même, s'exprime dans les envois; il mène à la fusion avec l'autre ou avec la machine, au transfert ou à la personnification.

Selon les traits de caractère et les circonstances, ces conditions entraînent la générosité chez certains ou l'agressivité chez d'autres, pouvant aller jusqu'à l'altruisme ou la violence, l'initiation à la pornographie ou l'exploration de soi et de nouvelles manières d'être. Bien avant l'Internet, Huizinga (1962) nous rappelait que le ludique se joue en dehors de la moralité et des distinctions entre le bien et le mal (p. 213), ce qui n'empêche pas la conscience d'exercer une certaine emprise sur nos actes. Mais encore faut-il que l'état de conscience ne soit pas complètement altéré par une identification aux modes de communication.

Ces modes créent donc un nouveau mythe, une nouvelle poésie et une nouvelle morale qui s'accompagnent de leur propre esthétique et de certaines formes de pathologie. Ce qui importe n'est plus simplement la présence ou l'absence des interlocuteurs, la continuité ou la discontinuité des signaux échangés dans le temps, qu'ils soient corporels ou non, mais la qualité de la communication écrite ou visuelle, la persistance des échanges et la pertinence des idées et des savoirs techniques qui s'exercent dans l'élaboration d'une image de soi ou d'une histoire. De la multitude et de la variété des signaux à sa portée, qui sont d'abord disposés au hasard (*randomness*), l'utilisateur fait émerger des configurations ou des motifs (*patterns*) qui, par la répétition successive de règles, se complexifient et adoptent un rythme particulier (Hayles, 1999). Cette idiosyncrasie combinatoire et permutable devient la signature de l'utilisateur; elle peut être émancipatrice ou perturbatrice selon les circonstances du milieu et du moment.

Dans une pédagogie du populaire qui joue sur l'identité permutable, il semble possible d'équilibrer le masculin et le féminin, de combiner les caractéristiques de la présence et de l'absence, de la continuité et de la discontinuité, d'imbriquer l'ordre et le chaos, sans polariser les termes ni leur attribuer des significations réductrices. Il ne s'agit ni d'uniformiser les productions humaines ni de les rendre asexuées

ou déviantes, mais bien de permettre à chacun de trouver sa place, de faire l'expérience de la différence, de s'engager dans ses rapports à l'autre et d'explorer différents devenir par le jeu des permutations de l'identité. Les nouvelles questions sociales que soulève la consommation massive de la culture populaire, par les effets de mode et les modalités de communication, rejoignent inévitablement les dimensions critique et éthique sur lesquelles une pédagogie démocratique et engagée devra se pencher.

■ CONCLUSION

Les diverses dimensions de la culture populaire et de l'identité permutable incitent à adopter une approche pédagogique qui permette leur intégration dans les établissements d'enseignement. Par une appropriation ludique, une pratique de la permutation et une réflexion critique sur les catégories et les genres populaires tels le logo, la figurine de jeu, la parure, la bande dessinée ou autres, les jeunes peuvent explorer leur identité sociale et personnelle. Par des échanges interactifs en présence réelle ou différée, par l'emploi de véhicules médiatiques tels que la poste, le téléphone ou le courrier électronique, ils testent leur statut et leur position à l'intérieur ou en marge d'un groupe, ainsi que leur situation par rapport aux normes et aux interdits sociaux et culturels ; ils «performent» leur identité selon le contexte.

Dans sa confection d'une identité permutable, chaque tailleur peut s'approprier le patron culturel : tout comme sur les nouveaux mannequins virtuels, on peut ajuster les mesures à son identité en construction, à son propre contexte de vie, de formation ou d'enseignement. Il y a plusieurs façons de puiser aux préoccupations et aux productions culturelles actuelles et de refléter spécifiquement celles de la culture populaire dans laquelle ils s'inscrivent ; il y a plusieurs moyens de s'adapter aux circonstances du milieu et du moment. Il reste à développer un modèle ouvert sur une pratique de production qui permette des configurations signifiantes pour les jeunes.



L'ART COMME SEUIL
ENTRE LES CULTURES



De l'autre côté du miroir,
illustration de John Tenniel.

»»
*Faisons semblant d'avoir rendu le verre
inconsistant comme de la gaze et de
pouvoir passer à travers
celui-ci. Mais, ma parole, voici qu'il se
change en une sorte de brouillard! Cela
va être un jeu d'enfant
que de traverser...*

Carroll, 1979, p. 217.

D

e la culture savante à la culture populaire, de la culture des jeunes à la culture scolaire, l'art peut agir comme seuil entre les cultures. La démarche artistique se veut une démarche ouverte qui accueille les parcours marginaux et les remises en question des créateurs hors des balises habituelles. Afin de faciliter le passage entre les diverses formes de culture, nous allons bricoler les cadres de chacune de ces cultures pour transformer les miroirs en un seuil commun. Ce seuil devrait permettre, comme pour *Alice*, la traversée de l'autre côté du miroir...

Dans une étude de la culture populaire en enseignement des arts, il est essentiel de se situer dans le champ de l'art, puis de situer l'art dans l'environnement éducatif. Dans ce chapitre, j'examine d'abord le contexte historique de l'intérêt de l'art savant pour la culture populaire.

Je situe ensuite l'art populaire parmi les catégories d'art. J'examine la proposition de l'identité permutable dans l'art actuel. Puis je propose une définition personnelle de la culture des jeunes; je la situe par rapport à la culture scolaire, notamment à celle de l'art scolaire. J'aborde un questionnement sur la place de la culture populaire dans le contexte de la formation artistique. J'examine aussi l'historique et les récentes tendances de l'éducation aux médias; je définis ces derniers et les situe par rapport à la culture visuelle, nouvelle donne en enseignement des arts. Je présente ensuite une grille d'analyse des produits populaires reposant sur une approche dialogique socialement construite de cette forme de culture. Finalement, je suggère quelques pistes pour ouvrir la pédagogie à la culture populaire et à l'art actuel, en considérant le seuil de l'art comme un phénomène culturel.

■ L'ART SAVANT ET LA CULTURE POPULAIRE

Historique de l'intérêt de l'art savant pour la culture populaire

Depuis longtemps, l'art savant s'intéresse à la culture de masse et à la culture populaire. À la fin du XIX^e siècle, le monde de l'art réagissait à l'émergence de l'industrialisation et de la commercialisation de la culture par une critique ou une célébration de ce phénomène. La reproduction mécanique a eu des effets sur l'aura de l'œuvre d'art, qui lui venait de son caractère unique et singulier et de son autonomie, car elle l'a détachée de la tradition d'une fabrication artisanale et a permis son accessibilité au public dans diverses situations autres que celle du musée ou de l'atelier de l'artiste (Benjamin, 1973, p. 223). Par le fait même, elle a réduit le pouvoir de l'artiste et de son œuvre, qui perdaient ainsi tous deux en authenticité et en singularité.

Selon la tendance et l'époque, les artistes de divers courants (impressionnisme, dada, pop art, art actuel, etc.) ont développé les aspects esthétiques, critiques ou subversifs de leur art en rapport avec les manifestations culturelles populaires (Lemerise et Richard, 1999). Les artistes se sont approprié, ont cité, célébré, critiqué, transformé les produits de cette culture: pensons à l'appropriation de l'iconographie populaire chez Courbet (Huysen, 1986, p. vii); pensons aux représentations du cirque chez Seurat ou à celles du clown chez Rouault (Lemerise, 2001). Ils ont repris les thèmes, mais aussi les médias de la culture populaire; pensons aux affiches de spectacles de Toulouse-Lautrec ou

aux collages de journaux de Schwitters. Plus près de nous, les images de masse recyclées se retrouvent dans la production de Lichtenstein, de Rauschenberg et de Warhol ou, au Québec, dans les jeux de trompe-l'œil de Pierre Ayot ou les clins d'œil de Serge Lemoyne. Quant au groupe actuel d'artistes japonais *Mangart No Kai*, il joue spécifiquement sur les limites entre l'art actuel et la culture populaire par une fusion de l'art savant et de la bande dessinée (Groensteen, 1996, p. 16).

Malgré l'insertion de motifs, de références ou de matériaux liés à la culture populaire, l'art traditionnel ne permettait plus de rivaliser avec l'invasion massive des images de masse. En effet, la peinture ne favorise pas « une expérience collective simultanée comme l'architecture, le poème ou le film » (Benjamin, 1973, p. 237), à laquelle le récepteur peut participer. Les artistes se sont ajustés à cette démythification du processus créateur en proposant des formes plus éclatées telles que les actions et les environnements dada, constructiviste, futuriste et surréaliste dès le début du XX^e siècle (Huysen, 1986, p. viii), les happenings et les environnements dans les années 1960 (Couture, 1993), la performance et l'installation dans les années 1980, et l'esthétique relationnelle depuis les années 1990 (Gablik, 1991 ; Bourriaud, 1998). Dans ces formes d'art plus ouvertes, le spectateur peut collaborer à l'interprétation de l'œuvre et parfois même à sa production, les limites entre art et culture populaire étant plus perméables.

Pour certains artistes, cette vision de la participation démocratique à l'art ne va pas sans un certain optimisme technologique. D'où la nécessité de tempérer cet optimisme par une vision critique du pouvoir. Rappelons les deux tendances du postmodernisme en art décelées par Foster (1983) et Huysen (1986) : la réaction et la résistance. En privilégiant les valeurs conservatrices ou festives dans ses pastiches, le postmodernisme de réaction se tourne vers le marché et renforce la vision du statu quo ; quant au postmodernisme de résistance, il favorise plutôt la déconstruction de ces valeurs et la remise en question du statu quo.

Depuis le XIX^e siècle, avec la fin du mécénat d'État et religieux, l'art s'est intégré à l'économie de marché comme valeur spéculative au moyen des galeries d'art et comme bien de consommation dans les produits dérivés qui deviennent des outils de promotion : reproductions, cartes postales, affiches, etc. L'art joue un rôle dans la publicité en incitant à la consommation. Par exemple, les graffitis de Keith Haring, d'abord considérés comme une forme d'art populaire spécifique à une couche particulière du peuple, celle des jeunes graffitistes urbains, ont

émigré des murs du métro new-yorkais pour se retrouver placardés dans les galeries d'art et devenir ainsi une forme d'art savant, puis dans les publicités télévisées ou les panneaux-réclames, pour vendre des produits de consommation et s'associer à une marque (en l'occurrence, *Absolute Vodka*), en se mutant à nouveau, cette fois en art de masse ou en commerce artistique. L'art joue aussi un rôle dans les institutions artistiques comme outil de marketing : pensons par exemple aux expositions populaires présentées depuis quelques années au Musée des Beaux-Arts de Montréal comme celle de *Tintin* ou d'*Astérix*, qui célèbrent des personnages de la bande dessinée, ou encore de *Picasso Érotique* qui juxtapose l'art savant à l'imagerie érotique populaire.

Alors que l'art pour l'art – libéré de toute fonctionnalité, réservé à une élite et prônant l'idéologie de la liberté de l'artiste – atteignait son apogée à l'époque du modernisme, l'art d'aujourd'hui véhicule à nouveau, ouvertement, des idéologies, qu'elles soient sociales ou commerciales, tout en suscitant de plus en plus de polémiques dans le grand public. Dans l'art actuel, le jeu éclectique des surfaces, des styles, des actions et des simulations concourt à définir notre sens de la réalité et domine le contenu ; il entraîne une confusion spatiale et temporelle ; il rend plus difficile la distinction entre art, commerce, intervention sociale et culture populaire.

Cet éclatement de l'art actuel, à la fois physique et idéologique, semble propice à nourrir « l'art scolaire » de nouvelles références, ainsi qu'à permettre de nouvelles transgressions qui incluraient le populaire. Il paraît donc utile de situer l'art populaire parmi les autres catégories d'art afin d'en voir les affiliations.

L'art populaire et les catégories d'art

Naremore et Brantlinger (1991) distinguent six catégories d'art constituées d'objets intellectuels et de relations sociales de pouvoir. Malgré des superpositions et des glissements entre ces catégories, ils en dressent la liste suivante : le grand art (*high art*), l'art moderniste, l'art d'avant-garde, l'art folklorique ou ethnique (*folk art*), l'art populaire et l'art de masse. Selon eux, le grand art transcende de façon apolitique les valeurs associées aux classes sociales ; il véhicule une vision classique et romantique des traditions reposant sur un certain idéalisme ; il s'institue en canon du bon goût. L'art moderniste déconstruit certaines valeurs de

la catégorie précédente et de l'ère industrielle ; il privilégie l'autonomie, le formalisme et l'expérimentation en dehors des filiations politiques. À l'opposé, l'avant-garde célèbre l'ère de la mécanisation et de la reproduction en accentuant son potentiel utopique par des tactiques de performance, de bricolage et de détournement, tout en contestant le rôle des institutions artistiques. L'art ethnique, parfois appelé primitif, fait survivre des valeurs préindustrielles qui se légitiment par un discours anthropologique, crée ainsi un mythe des origines à l'ère postindustrielle et donne souvent lieu à des simulacres culturels. L'art populaire se consomme ; il dépend d'un système de vedettariat et d'une performance professionnelle, mais aussi du bricolage de l'utilisateur qui se l'approprie. Quant à l'art de masse, il est plus spécifiquement associé à l'industrie du divertissement ; sa production régularisée est accessible à toutes les couches de la population, sans distinction.

Dans les diverses manifestations de l'art actuel, on assiste à une certaine fusion de ces catégories, à une disparition des frontières qui séparent le grand art de l'art populaire. Ici, « l'art nous fait passer d'une catégorie à l'autre ; il trouve sa qualité dans les passages, les transitions et les références qui nous conduisent à relire les apparences, à déceler les filiations » (Richard, 2001), par une appropriation et une interprétation de ses diverses formes et de ses discours. Mais, selon Naremore et Brantlinger, cette fusion postmoderne s'opère tout en tentant d'arracher une catégorie ou l'autre à l'emprise de l'art de masse.

Michel de Certeau (1990) compare le bricolage des utilisateurs de la culture populaire à celui des cultures primitives ou à celui de l'art d'avant-garde, comme stratégie d'adaptation du consommateur. Ce dernier peut fuir le contrôle de l'hégémonie au pouvoir ou l'asservissement technologique par des tactiques et des jeux d'appropriation. Il cite l'exemple de travailleurs qui se bricolent des objets avec les matériaux récupérés au travail, ou encore celui du marcheur qui se fait voyeur et s'approprie la vie des habitants d'un quartier en inventant des récits. Il s'agit ici d'un produit populaire créé par les utilisateurs et qui a peu à voir avec les productions de masse, sauf pour leur appropriation dans l'objet créé.

Ajoutons à cela les interventions subversives d'artistes contemporains qui récupèrent la culture de masse, l'art ethnique ou l'art savant et effrite à nouveau les frontières entre les catégories. Mais, cette fois, l'appropriation se fait dans un but critique, celui de modifier la perception du public. Elle se fait aussi avec une finalité professionnelle :

la reconnaissance de l'artiste et son insertion dans un milieu ; alors que le bricolage de formes populaires chez l'amateur est surtout loisir : la pratique populaire vise d'abord la transformation de l'identité personnelle et l'identification sociale à un sous-groupe de pairs, à une sorte de tribu culturelle.

L'identité permutable dans l'art actuel

L'autoreprésentation, le sujet, le corps, l'identité sont des préoccupations récurrentes dans l'art actuel. Elles renvoient et s'alimentent aux réflexions critiques qui conçoivent le corps comme un produit social et culturel (Butler, 1990). Elles s'opposent à la subjectivité moderniste du « moi » profond et universel. Pensons entre autres à Annette Messager, Orlan, Barbara Kruger, Opalka, Cindy Sherman qui se bricolent des identités ou les déconstruisent avec de multiples référents à des moyens ou à des images de masse. À leur façon, ces artistes abordent le thème de l'identité permutable à l'ère posthumaine.

Ainsi, Orlan explore les frontières entre le réel et le cosmétique, le beau et le laid, en se faisant greffer des prothèses qui déforment son corps au-delà des normes de beauté socialement acceptables. Par ses affiches et ses panneaux de facture publicitaire, Kruger dénonce l'identification de l'individu à sa consommation : « *I shop, therefore I am* », « je magasine, donc je suis », peut-on lire sur l'une d'elles. Dans une série d'autoportraits photographiques, Opalka enregistre les menus changements du vieillissement en se photographiant tous les jours. Quant à Sherman, elle joue sur le registre du réel et de la fiction en se mettant en scène et en se photographiant dans le rôle de divers personnages populaires ou mythiques.

L'identité posthumaine fait partie des préoccupations actuelles des artistes, comme en témoigne l'exposition *Post Human*, présentée en 1992-1993 à Lausanne, Rivoli, Athènes et Hambourg (Deitch, 1993). Plus récemment, l'exposition *Métamorphoses et clonage*, du Musée d'art contemporain de Montréal, abordait également les métamorphoses de l'identité à l'ère posthumaine (Marchand, 2001). Dans la première exposition, Jeff Koons exploitait sa relation réelle et fictive avec son épouse Cicciolina en mêlant performances, objets d'art, campagne publicitaire et réalité. Christian Marclay recomposait des portraits fictifs et bisexuels, exposait ainsi la nature construite du vedettariat et jouait sur la nostalgie avec des pochettes de disques vinyle illustrées de fragments de

corps assemblés par une couture de fil blanc. Charles Ray présentait des mannequins féminins de grande taille, qui imposaient «une vision de l'évolution humaine drainée de toute émotion et affect» (p. 43), en comparaison avec la taille réelle du spectateur qui se trouvait confronté à la présence dominante de l'apparence. Dans la seconde exposition, Gilles Barbier employait des clones de lui-même pour «représenter la nature fragmentée de son identité» (p. 26); dans la sculpture *L'Ivrogne*, une large spirale métallique semble s'échapper de la pensée de l'un de ses clones, à laquelle sont fixés divers signes issus de l'univers de l'information et de la culture populaire: phylactères de BD, nuages de ouate, figurines de plastique et autres menus objets aux connotations diverses.

À l'exposition *Culture populaire et identité permutable*, présenté au Centre de diffusion de la maîtrise en arts plastiques de l'UQAM en 1999, Michel Martineau illustre le concept d'une identité permutable qui se transforme par des jeux de surface en présentant *Double jeu*, réalisé en 1983. Dans ce tableau, l'emprunt d'un code propre à un genre ludique de la culture populaire, la poupée à découper, avec ses contours nets, ses couleurs vives et ses empattements rectangulaires, permet à l'artiste d'établir un double jeu de langage. Les métamorphoses de la peinture – combinant les codes picturaux propres à la discipline, jeux d'empâtement, de surfaces et de couleurs – se superposent à celles de l'imagerie populaire, ce qui permet à l'identité de se transformer sous l'habit dépeint. Elles exposent ainsi la construction parallèle du



Double jeu,
Michel Martineau, 1983.

tableau et de l'identité en insistant sur la visibilité des codes. Photographié sur diapositive, le tableau était projeté sur la vitrine de l'exposition, grandeur nature, ce qui engageait ainsi un triple jeu avec le spectateur qui pouvait s'en vêtir, en passant à travers le faisceau de la projection, et ajouter ainsi une nouvelle couche de signification dans le jeu de l'interprétation et de la médiatisation.

Que se produit-il quand les codes disparaissent devant la fluctuation d'images et de signes? quand les repères s'estompent entre le savant et le populaire, le réel et le fictif? quand les reflets se croisent d'une glace à l'autre? quand le pigment, le pinceau, la main de l'artiste se dissolvent dans les bits d'information encore plus insubstantiels que le papier glacé des affiches et des revues? Le posthumain nous amène à ce questionnement inévitable sur le rôle obsolète ou non de la matérialité et de notre corps.

Lors du symposium *Performative Sites: Intersecting Art, Technology and the Body*, qui s'est tenu à la Pennsylvania State University en octobre 2000, un aperçu nous a été donné des questions liées à la pédagogie posthumaine qu'il reste à définir. Des artistes performeurs comme Stelarc, Eduardo Kac et d'autres ont abordé ces fluctuations entre le naturel et l'artificiel, le réel et le fictif, dans les jonctions entre le corps et la technologie. Bien que ces préoccupations débordent les limites de mon propos, certains artistes ont spécifiquement noté leur rapport à la culture populaire. Ainsi, pour Guillermo Gómez-Peña, l'exploration artistique de son identité de *chicano*, terme associé aux Américains-Mexicains et adopté par les activistes politiques, passe inévitablement par ses rapports à la culture des communications qui véhicule une multitude de stéréotypes sur l'homme mexicain. L'artiste fait interagir son public dans sa définition identitaire au moyen de listes de discussion sur Internet et d'interventions lors de ses performances.

En 2000, le Des Moines Art Center de New York organisait une exposition itinérante d'art contemporain s'adressant spécifiquement à un jeune public et incluant de jeunes artistes. L'exposition *Almost Warm and Fuzzy* regroupait le travail de 31 artistes. Entre autres, le travail de l'artiste et éducateur Tim Rollins et de son groupe de jeunes artistes adolescents new-yorkais, *Kids of Survival* (K.O.S.), conférait à la création pédagogique un statut artistique. Bien que cet aspect s'écarte lui aussi de notre propos, il appuie la pratique artistique des jeunes telle qu'elle s'inscrit dans leur culture, encouragée par la pratique novatrice

d'un enseignant-créateur qui renouvelle la culture scolaire. Toutefois, la prédominance de la culture populaire marquait cette exposition. On y retrouvait des «photographies de famille» de la poupée *Barbie*, œuvres de l'artiste américain David Levinthal. Ce célèbre personnage jouet a servi de modèle à de nombreuses générations de fillettes; l'identité de *Barbie* s'est d'ailleurs transformée au gré des changements sociaux et culturels, pour témoigner des valeurs d'une société, comme dans les photos de Levinthal. De plus, à cette exposition, les gonflables de Takashi Murakami ou les masques de Yoshitomo Nara, inspirés des dessins animés nippons pour enfants, célébraient la dimension ludique de l'art tout en brouillant la distinction entre les catégories culturelles.

L'amateur d'art comme créateur de mythes

Dans sa poïétique, René Passeron (1988) définit l'art comme la «création d'un mythe nouveau par le relais des amateurs». Rappelons que le mythe est un récit populaire qui touche l'imagination collective. Dans la culture populaire, je ne crois pas que le nouveau signifie nécessairement la recherche d'innovation comme on l'entend dans l'avant-garde artistique. Il désigne plutôt une sensibilité qui correspond à son temps. Ainsi, sans amateur pour l'apprécier, sans public pour le consommer, l'art, qu'il soit savant ou populaire, ne peut pas s'instituer en mythe et refléter son époque. Afin de devenir mythe, il a besoin des amateurs qui font circuler entre eux les artefacts et élargissent ainsi le cercle des initiés. Ces derniers accroissent la circulation des biens culturels, tout en inventant de nouvelles pratiques qui leur sont liées, des récits qui permettent de partager une expérience esthétique commune et de disséminer ses valeurs.

Quant à l'imagerie qui intéresse les jeunes amateurs, elle s'inspire de la culture de masse et y emprunte parfois carrément: il n'y a qu'à visiter une chambre d'adolescent pour se rendre compte de la portée des médias de masse, des murs à la garde-robe. Mais, nous l'avons vu, l'amateur est aussi bricoleur; il transforme l'imagerie suivant ses désirs; il bricole ses rêves en juxtaposant et en trafiquant des morceaux choisis dans les répertoires d'artefacts populaires. La notion de l'art comme seuil entre les cultures nous sert à introduire la culture populaire, déjà fort présente dans le quotidien des jeunes et dans les établissements de formation, et à permettre ainsi l'appropriation même des stratégies d'appropriation (Richard, 2001). Elle permet d'explorer à la fois les

positions de réaction et de résistance, en situant les pratiques dans leur contexte et en examinant de façon ludique et critique les valeurs qui leur sont associées.

Rappelons que, loin d'être uniforme, le marché de la culture populaire s'ouvre à plusieurs sous-cultures dont celles des jeunes. Je crois qu'il faut aussi ouvrir le marché de l'art contemporain à celui des jeunes en multipliant les références au travail des artistes dans les projets scolaires, en soulignant l'apport de la culture populaire dans l'art et vice-versa, tout en tissant des liens entre toutes les catégories d'art. En développant le goût de la relève pour la consommation de produits culturels variés, nous pouvons éviter la stagnation d'un marché de l'art qui ne renouvelle pas son petit cercle d'amateurs et qui se fait même éclipsé par un art appuyé par un marketing de masse plus agressif; nous pouvons permettre au public néophyte de devenir un peu plus connaisseur. De même, la relève artistique des collèges et des universités doit se former aux théories de la culture populaire et de l'identité permutable afin de l'aider à contextualiser sa pratique dans un champ de l'art de plus en plus fluctuant. Une pédagogie ancrée dans la culture populaire, telle que nous la décrivons dans le prochain chapitre, permettrait cette ouverture culturelle et l'engagement de l'amateur comme créateur de mythes nouveaux adaptés à la sensibilité de son temps.

■ LA CULTURE DES JEUNES ET LA CULTURE SCOLAIRE

La culture des jeunes concerne des couches spécifiques de la population : les enfants, les adolescents d'âge scolaire et les jeunes adultes en formation qui ont l'occasion d'interagir avec des pairs pour échanger des biens de consommation ou des informations sur des produits culturels ou, encore, produire de nouveaux biens en dehors des cadres de l'institution scolaire. Elle constitue un marché lucratif pour les biens culturels. Elle se perpétue par des réseaux de distribution massive et des pratiques informelles d'échange entre pairs et amateurs dans l'autobus, la cour d'école, à la garderie scolaire, à la cafétéria, dans les centres commerciaux ou au dépanneur du coin, durant les activités de loisir ou à la maison. Elle se reconnaît par les codes empruntés à la culture populaire ; elle comprend aussi divers véhicules, genres et produits sur lesquels je reviendrai dans une des sections suivantes.



Le département des beaux-arts est le refuge de tous les rejets, les âmes perdues, les démunis de l'école. Il n'y a pas de prérequis pour y entrer. Alors...

Doucet, 1999, p. 13.

À l’opposé, la « culture scolaire » correspond à une formalisation des pratiques culturelles par l’institution scolaire dans le but d’en faire un objet d’apprentissage. Elle s’éloigne des pratiques culturelles officielles dont un des objectifs est la consommation d’un objet culturel reconnu, comme la visite d’un musée ou la sortie au théâtre ; elle se distingue aussi des pratiques populaires et informelles improvisées par les jeunes dans leur vie quotidienne. On trouve ainsi en classe un « art scolaire » (Efland, 1976) ou, en atelier de formation, un art institutionnel, très différent de l’art officiel et des pratiques artistiques quotidiennes, parallèles et parfois secrètes des jeunes. Pensons aux exercices académiques d’un collège montréalais, décrits dans la bande dessinée de Julie Doucet, tout à fait déconnectés de la réalité du travail de l’artiste en atelier ou des influences quotidiennes alimentées à la culture populaire.

Mais que se passe-t-il donc quand la culture populaire entre à l’école ? Une connivence comme celle qui a existé entre l’art savant et le populaire est-elle possible ? L’art scolaire ou institutionnel qui se pratique dans les milieux de l’enseignement permet-il cette intégration ? Cette forme de culture peut-elle s’insérer entre les discours actuels de l’éducation aux médias ? Comment se situe-t-elle par rapport aux arts médiatiques, nouvelle donne des arts plastiques ou visuels, et par rapport à l’utilisation des nouvelles technologies ? Y a-t-il place dans l’enseignement des arts pour une éducation esthétique aux médias qui tienne compte de la culture des jeunes ? Quelle forme peut prendre cette éducation ? Doit-on l’insérer dans le paradigme de la culture visuelle, qui refait surface récemment chez les éducateurs anglo-saxons et américains ? Autant de questions que j’aborderai dans les sections suivantes ou dans la suite de ce livre. Mais l’étendue du territoire à couvrir en enseignement des arts nécessite ici de se concentrer plus particulièrement sur la culture des jeunes d’âge scolaire et sur les écoles, tout en survolant la réalité institutionnelle des jeunes adultes.

La culture populaire à l’école

Dans l’histoire de l’éducation artistique, les références directes au monde de la culture populaire et de la culture de masse sont plus rares que dans le champ de l’art, comme nous le verrons dans le texte de Suzanne Lemerise sur l’histoire de la dimension ludique de ces cultures à l’école (chapitre 5). Selon cette chercheuse, l’enseignement du dessin, qui a précédé celui des arts plastiques au début du ^{XX}^e siècle, regorgeait de références à la culture de masse par l’entremise de l’enseignement de l’art industriel, des arts

appliqués et des arts décoratifs. La dimension technique était valorisée afin de former des dessinateurs compétents pour le marché du travail alors en pleine expansion. Mais depuis l'avènement de l'enseignement des arts plastiques et des influences du modernisme sur le domaine dans les années 1940, ces références ont beaucoup diminué au profit de l'expressivité de l'enfant ou du formalisme artistique. Quant à la dimension ludique, bien que Lemerise en ait trouvé quelques incursions dans des thèmes populaires comme le cirque ou la poupée, ou dans le recours à des genres comme la marionnette ou la bande dessinée, ces manifestations sont généralement assimilées dans les codes de l'art scolaire et encadrées par les références artistiques de l'enseignant spécialisé en arts plastiques.

Dès 1968, au Québec, certains véhicules et genres de la culture populaire comme le film, la photo et l'affiche ont été insérés dans un volet indépendant des programmes d'arts plastiques au secondaire : le volet arts et communication. Bien que les références à la culture populaire soient plus directes et plus nombreuses dans ce volet, les référents sont souvent négligés ou peu valorisés par rapport à l'apprentissage des aspects techniques de ces médias spécifiques.

À partir des années 1970, certains éducateurs américains se sont intéressés à l'inclusion de la culture populaire dans l'enseignement des arts (Lanier, 1973 ; Chapman, 1978). Par exemple, Lanier (1982) incluait les médias de masse, les arts populaires, les films et la télévision dans son étude des arts visuels ; il s'attardait surtout à l'analyse des éléments formels et considérait que la majorité des gens, jeunes ou vieux, connaissaient déjà bien ces formes populaires.

Depuis la fin des années 1980, la culture populaire a ressurgi dans les propos des éducateurs : soit dans le cadre d'une éducation aux médias reposant sur les études en communication, soit dans celui d'une culture visuelle plus large qui, à partir des années 1990, s'est fondée sur les études critiques. La réforme québécoise des programmes scolaires, engagée depuis 1997, témoigne de cet intérêt pour les médias comme moyens de communication, de même que pour le concept élargi de culture, mais sans fournir de cadre théorique ni référer à des modèles ou à des pratiques pédagogiques spécifiques.

Dans les établissements d'enseignement collégial et universitaire du Québec, les séparations entre les formes culturelles dépendent de l'historique et des orientations esthétiques de chacune d'eux. Bien que sa complexité nous empêche de le décrire ici dans toute son ampleur, voici deux exemples pour illustrer ce phénomène, ainsi que le malaise

et la censure qu'il implique. À l'Université du Québec à Montréal, les programmes de communications qui traitent des véhicules médiatiques se distinguent complètement des programmes d'arts visuels et médiatiques, malgré le croisement de certaines préoccupations communes, comme l'approche créatrice ou la pratique de la photographie. En arts visuels et médiatiques, les productions liées à la bande dessinée ou à la mode sont mal vues et généralement censurées, même si elles font très souvent partie des dossiers de certains jeunes candidats en test d'admission au programme. Malgré cette censure, qui correspond à un parti pris esthétique pour la culture savante et la notion d'avant-garde, certaines productions fortement inspirées du populaire persistent et se fauillent dans l'institution, et se trouvent même «réifiées» en forme d'art et citées en exemple pour les pairs par certains professeurs plus ouverts à ces pratiques. Autre cas témoignant des balises fluctuantes entre les genres: à l'Université du Québec en Outaouais, le programme de bandes dessinées, unique au Québec, est rattaché quant à lui au Département d'arts plastiques, ce qui ne va pas sans provoquer quelques remous entre les tenants de l'art savant ou institutionnel et ceux de cette forme d'art populaire ou appliqué.

L'éducation aux médias et les programmes scolaires

Le Québec jouit d'une histoire riche en événements médiatiques et artistiques initiés à l'école, qui contribuent à une culture scolaire populaire. Pensons aux expositions, foires, salons du livre, festivals de films et autres dispositifs de présentation. Malgré des visées variées, qu'elles soient d'ordre pédagogique, informatif, promotionnel ou de divertissement (Lemerise et Richard, 2001), ces événements ont permis à la culture populaire d'entrer à l'école par la grande porte, c'est-à-dire avec l'appui des institutions, et de refléter les préoccupations de sous-groupes culturels. Ils ont permis la circulation de biens culturels, en omettant toutefois d'aborder le rôle de l'utilisateur.

Une certaine éducation aux médias s'est introduite dans les écoles avec l'avènement du volet arts et communication au secondaire (Lemerise et Richard, 1999). Dans ce volet, les élèves s'initient à la production et à l'interprétation de réalisations médiatiques des champs de l'art, du divertissement, du design, de l'information et de la publicité. L'accent est mis principalement sur les techniques de production, l'interprétation des œuvres, films et autres, et l'histoire des genres.

Cette longue expertise disciplinaire est peu présente dans les programmes scolaires. Certes, les concepteurs de programmes ont entrouvert la porte à la culture de masse, par l'éducation aux médias ou à l'environnement et à la consommation, qui font maintenant partie des domaines généraux de formation de l'élève (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 43). Mais dans les programmes scolaires, les arts ne sont pas nommés comme ancrage disciplinaire des compétences liées aux médias, malgré le rôle actif que joue l'enseignement des arts dans la sensibilisation à ce « domaine de formation ». Quant aux productions scolaires en danse, en théâtre et en musique, elles sont complètement négligées dans leur rapport au médiatique malgré leur recours aux véhicules médiatiques, aux éléments scéniques, vidéographiques et autres.

Par contre, les nouveaux programmes scolaires d'arts plastiques abordent le médiatique en visant une compétence dans la réalisation d'un message à l'intention d'un destinataire. Les compétences médiatiques sont liées à la « communication » d'un « message » à un « destinataire » et à l'étude des « objets culturels » et des « images médiatiques », mais ne touchent pas les pratiques culturelles, ou ce qui constitue, entre autres, la pratique de production. Seul l'aspect communication de la culture populaire est directement abordé, les autres sont laissés dans l'ombre.

Les médias s'inscrivent dans un réseau complexe de communication et de distribution en tant que produits d'information et de consommation ; ils règnent dans l'industrie du divertissement, dont l'impact sur l'école est dramatiquement négligé ; ils servent aussi de véhicule dans la mise en réseau de produits populaires non formels et autodidactes. Mais les médias servent plusieurs autres fonctions que celles d'informer : communiquer un message, certes, mais aussi séduire et divertir le public, exprimer une vision du monde, propager un style de vie. Le programme de formation révisé du primaire mentionne même les fonctions de promotion, d'influence et de propagande (p. 49). Par tous ces aspects, les médias contribuent à la construction d'une culture et d'une identité.

Par qui, où, quand et comment ces aspects seront-ils abordés ? Seul l'avenir nous le dira ! Pour le moment, aucun guide pédagogique ne s'intéresse à ces aspects ni n'expose ces filiations ; peu de recherches s'y penchent, surtout au Québec. Peut-être pourrions-nous interroger *Doraemon*, l'animal-robot, prophète des mangas japonaises ou, encore, traverser comme *Alice* de l'autre côté du miroir ?

Les médias et la culture visuelle

La définition du médiatique rejoint la notion récente de la «culture visuelle», qui élargit le domaine de l'étude de l'image au-delà de l'image artistique pour inclure des artefacts visuels (Duncum, 2001 ; Freedman, 2000 ; Jencks, 1995). Fortement inspirée de la sociologie, l'étude de la culture visuelle examine les attitudes, les croyances et les valeurs associées aux images dans leur contexte sociologique. Dans le champ de l'éducation artistique, elle analyse la signification de l'image et son rôle de plaisir au-delà de sa fonction informative (Duncum, p. 105). La culture visuelle recourt aussi à d'autres modes sensoriels tels le langage, le son et la gestuelle. Elle couvre :

la mode, les textiles, la poterie et la céramique, les séchoirs à cheveux, les rasoirs, les voitures, l'architecture, l'aménagement de jardins, la publicité, l'imagerie personnelle, publique, corporative et populaire, le film, la télévision, les environnements et les jeux d'ordinateur, les pages personnelles sur Internet, le design de journaux et de magazines, la typographie, les produits et les emballages de toutes sortes (p. 105-106).

Comme je l'ai mentionné précédemment, au cours des années 1970, des éducateurs d'art prônaient l'inclusion de diverses productions culturelles dans l'enseignement des arts visuels : architecture, design commercial et industriel, cinéma, télévision et publicité, etc. Mais, selon Duncum (2001), ces catégories s'ajoutaient à la discipline principale sans vraiment remettre en question ses fondements (p. 101). Pourtant, comme le constatent Congdon et Blandy (2001, p. 274), Lanier mentionnait déjà, entre autres, l'emploi des nouvelles technologies pour aider les jeunes à se créer leur propre culture et à explorer des problématiques spécifiques à leurs intérêts. Ces propositions innovatrices prendront presque trois décennies avant de ressurgir dans les recherches actuelles en enseignement des arts. À mon avis, une mise en contexte historique permettrait d'éviter ce genre d'amnésie, de comprendre les circonstances du milieu de l'enseignement et de la recherche, et de tableur sur les acquis des chercheurs et des éducateurs précédents.

Ni la culture populaire ni le médiatique ne peuvent se réduire à l'emploi des nouvelles technologies. Récemment, beaucoup de moyens ont été mis à la disposition des commissions scolaires, des collèges et des universités pour qu'elles intègrent les nouvelles

technologies, puisque ces dernières requièrent des budgets et des ressources matérielles et humaines qui font surgir à nouveau l'amnésie. En effet, on oublie encore trop souvent l'importance de développer des approches novatrices qui se construisent, quant à elles, sur les innovations du passé.

Dans le domaine artistique, il ne s'agit pas d'éduquer *aux* médias mais *avec* eux. Une telle éducation viserait non pas à instruire l'élève par l'apprentissage d'outils, de techniques, de genres et de contenus, mais à permettre l'expression en devenir du jeune, la permutation de ses identités, l'examen critique des *a priori* dans les diverses formes de culture. À mon avis, une éducation avec les médias doit tenir compte d'une analyse critique des conditions sociales, culturelles et matérielles de la production et des pratiques médiatiques, comme l'a dit Denning. Mais elle ne peut pas non plus ignorer la démarche créatrice de l'artiste ni celle du consommateur dans l'appropriation et la transformation de l'imagerie populaire. Elle devrait encourager le développement d'une pédagogie démocratique qui ferait place à une esthétique du populaire plus englobante que la formation aux médias ; elle serait accessible au jeune ; elle s'ouvrirait à la culture visuelle et à l'esthétique au quotidien. Sa démarche pédagogique serait ancrée dans une démarche de création et une réflexion critique qui permettraient de s'approprier et de subvertir les codes et les pratiques.

Quand la culture populaire envahit l'école pour faire permuter l'identité

Afin d'illustrer l'intrusion de la culture populaire dans les écoles et autres établissements de formation, je propose quelques exemples de projets plus ou moins formels liés à l'identité permutable. Ils viennent de milieux divers dont l'ouverture aux influences extérieures varie, mais qui ne sont certes pas imperméables à ces phénomènes. Ces projets illustrent l'emploi spontané de la réalité prophétique chez les jeunes, que j'ai présentée au chapitre précédent. En tant que tactique identitaire, la réalité prophétique permet de mieux se connaître, de connaître les autres et de poser un regard critique sur la société de consommation, tout en se projetant dans un avenir incertain.

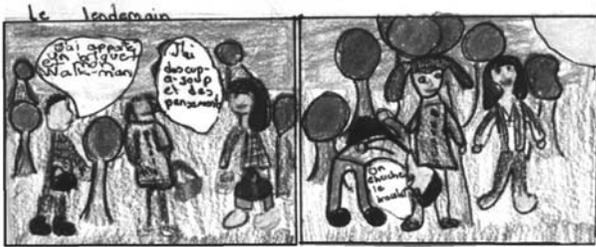
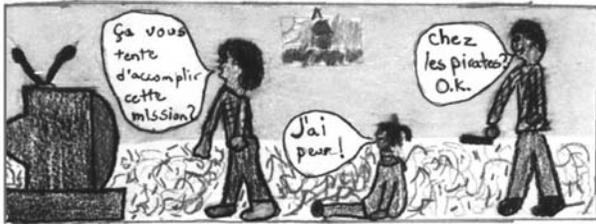
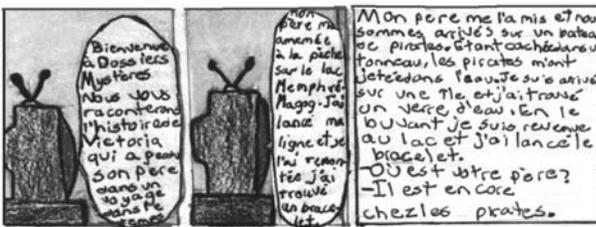
*Bandes dessinées,
poupées à découper
et loisirs en liberté*

À l'école primaire alternative Les Petits Castors de Longueuil, des équipes d'élèves ont réalisé des projets inspirés de la culture populaire pendant leur temps scolaire et de loisirs, en assurant la gestion de toutes les phases du projet. Selon le modèle adopté à cette école (et abordé en détail au chapitre 4), qui mise sur l'autonomie des élèves, les jeunes explorent un champ d'études annuel par diverses mises en situation. Puis ils mettent sur pied des projets individuels ou d'équipe en fonction de leurs intérêts. Ils se documentent pour répondre aux questions que soulève leur choix de projet. Ils réalisent quelques productions qui intègrent les informations recueillies sur leur sujet, puis ils présentent leurs trouvailles à leurs pairs.

Dans *Le bracelet magique*, réalisé en 1995 dans un champ d'études sur les arts, un groupe de jeunes a exploré l'univers de la culture populaire à partir d'une histoire inspirée de *Tintin*, de Hergé, et d'émissions d'aventures télévisées. Leur bande dessinée et leur kiosque de démonstration combinaient les genres de l'enquête de détectives et des aventures exotiques. La présence de stéréotypes culturels, tels que celui des tribus cannibales, et l'absence de réflexion à ce propos chez les jeunes m'ont amenée à réfléchir à l'insertion de la culture populaire à l'école dans une approche en pédagogie du projet et à l'importance d'y inclure une dimension critique.

Le récit intitulé *La nouvelle saison* a été réalisé en 1997 par un autre groupe de jeunes de 4^e, 5^e et 6^e année, de leur propre initiative et pendant leur temps libre. On y retrouve des références à la culture populaire et à celles de jeunes marginaux: les *squeegees*. Grâce à la réalité prophétique exploitée spontanément, l'équipe a exploré diverses possibilités ouvertes aux jeunes en recherche de travail, du moniteur de camp de vacances au laveur de vitres *punk*. Par la narration et le dessin, les élèves ont expérimenté des valeurs économiques, sociales et personnelles associées à ces différentes identités; ils ont réfléchi à l'impact de ces valeurs sur leur vie future.

Dans cette même école, en 1998-1999, les quatre groupes scolaires abordaient les loisirs comme champ d'études. Fait symptomatique à la fois des préoccupations de la société actuelle et de l'ouverture des écoles alternatives, les élèves ont passé toute une année scolaire à explorer ce champ. Après avoir cartographié ce champ d'études en



Le bracelet magique, extraits d'une bande dessinée, élèves de 5^e et 6^e année, école primaire Les Petits Castors, Longueuil, 1995.



Présentation sur la bande dessinée lors du projet collectif de fin d'année: intégration du scénario maquette, des planches de présentation des personnages, du décor de théâtre et d'une bande vidéo, élèves de 5^e et 6^e année, école primaire Les Petits Castors, Longueuil, 1995.



La nouvelle saison,
 extrait d'une bande
 dessinée réalisée
 en projet libre
 par des élèves de
 4^e, 5^e et 6^e année,
 école primaire
 Les Petits Castors,
 Longueuil, 1997.

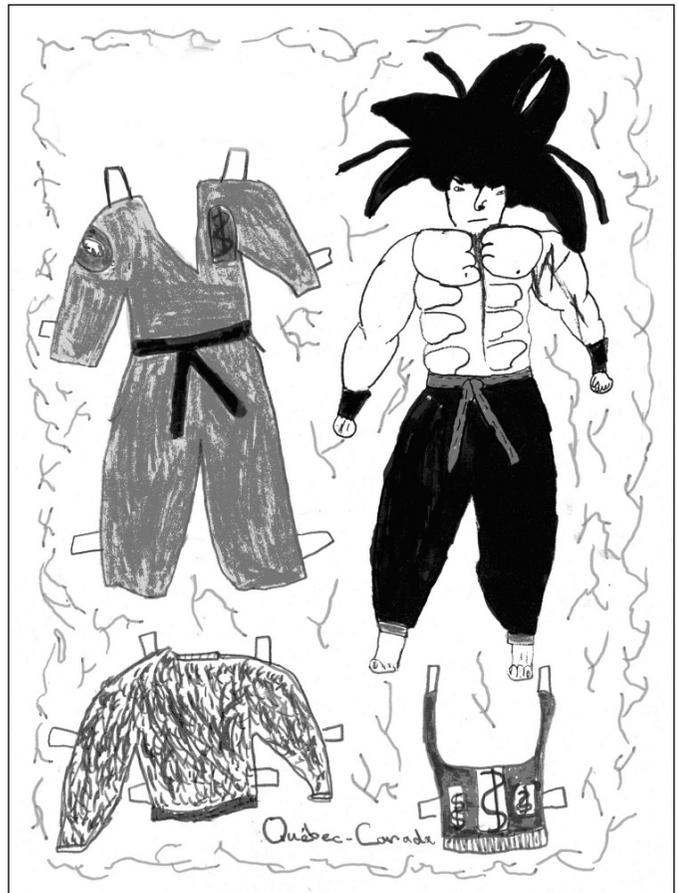
regroupant en catégories la terminologie et les contenus qui y sont liés, ils se sont penchés sur les loisirs scientifiques, ludiques, sportifs et artistiques.

Invitée à partager mes propres loisirs avec les jeunes de l'école, en début d'année, je leur présentai ma collection de poupées à découper et mes découvertes sur l'apprentissage des codes de ce genre graphique. En voyant ma fille de cinq ans s'amuser à tracer spontanément une figure sur la couverture d'un cahier de poupée, l'idée m'était venue de lui faire dessiner ses propres poupées afin d'observer les transformations de ses personnages. En quelques jours, j'ai suivi le développement de sa représentation du corps humain, d'un personnage à membres linéaires fixés à la tête vers un personnage à membres doubles, c'est-à-dire dotés d'une épaisseur par le dédoublement des lignes qui les circonscrivent, et fixés au corps. Ce genre possède ses propres codes, tels que l'épaisseur des

membres, essentielle pour permettre le découpage et l'habillement, l'énumération des vêtements et accessoires et le positionnement judicieux des empattements, la mise en page à la fois économique et décorative, la variété des motifs, etc. Par la suite, un atelier de poupées à découper a été présenté aux élèves afin d'intégrer ces découvertes, en insistant sur la dimension ludique, l'histoire du genre et ses codes. Puis des élèves de maternelle, 1^e et 2^e année ont choisi d'explorer à nouveau ce genre pour leur projet d'équipe et le projet collectif de fin d'année.

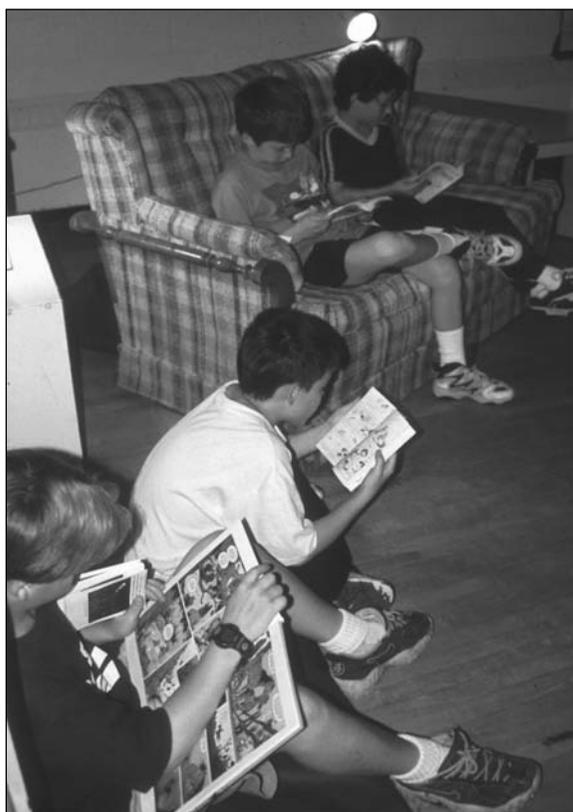
Cette année-là, le projet collectif de fin d'année comprenait entre autres des kiosques de présentation de diverses activités de loisirs, des ateliers de fabrication d'artefacts animés par les élèves et un salon du livre. Dans les kiosques montés par les élèves selon leurs propres intérêts culturels, on remarquait la présence dominante d'artefacts de la culture

►►
*Autoportrait
à découper*
inspiré des mangas,
élève de 6^e année,
école primaire
Les Petits Castors,
Longueuil, 1998.





▲
Présentation
de cartes de collection,
projet collectif sur les loisirs,
école primaire Les Petits Castors,
Longueuil, 1999.



◀
Salon du livre
organisé par les élèves,
projet collectif sur les loisirs,
école primaire Les Petits Castors,
Longueuil, 1999.

populaire: figurines, cartes à collectionner et bandes dessinées s'y côtoyaient. Les jeunes aimaient des ateliers de réalisation de bandes dessinées ou de fabrication de poupées à découper pour leurs parents et leurs pairs, en partageant leur passion ancienne ou nouvelle pour ces genres populaires. Au salon du livre organisé à cette occasion par les élèves, les jeunes pouvaient lire tout à loisir des *Dragon Ball* ou des *Sailor Moon*, bandes dessinées japonaises souvent interdites dans les écoles régulières.

Les jeunes étaient ainsi amenés à exposer leur propre expertise en matière de culture populaire. Malgré une absence de réflexion critique, ils ont exploré spontanément diverses facettes de la production des biens populaires: planification, élaboration du produit en fonction d'un public cible, diffusion, etc.

Autocollants gratifiants

Au cours de mes travaux de recherche à l'école primaire Lajeunesse de Ville de Lemoyne, en 1999, j'ai rencontré une enseignante de morale dont je conserverai l'anonymat. Son projet autodidacte, que j'ai intitulé *Autocollants gratifiants*, regroupait plusieurs centaines de feuillets remplis d'images de masse soigneusement découpées par la mère de l'enseignante, à même des encarts publicitaires et des catalogues de vente



recupérés par les voisins du quartier. Enduites d'une colle qui permet de les repositionner, ces images rappellent les autocollants qui envahissent le commerce. Elles sont regroupées dans des pages cataloguées par catégories thématiques: moyens de transport, personnages populaires, mascottes publicitaires, etc. Elles sont remises aux élèves



Autocollants gratifiants,
extrait d'une collection de collants
d'une enseignante de morale,
école primaire Lajeunesse,
Ville de Lemoyne, 1999.

méritants par l'enseignante; elles sont choisies et collectionnées par les jeunes comme récompense pour leurs efforts scolaires ou, parfois, utilisées comme jeu éducatif en enseignement moral.

Sans le savoir, cette entreprise familiale et communautaire revitalise la merveilleuse tradition populaire des chromolithographies de l'époque victorienne, en lui donnant une fonction sociale et pédagogique. Rappelons-nous les anges et les étoiles de notre enfance, qui ornaient nos cahiers d'écoliers et qui, par le phénomène actuel de la nostalgie, sont toujours présents dans la culture populaire ou scolaire. Cette pratique particulière est restée anonyme et secrète dans l'école, malgré les nombreux élèves qu'elle touchait, jusqu'à ce que quelqu'un de l'extérieur (l'auteure en l'occurrence) en remarque le potentiel esthétique et symbolique. En effet, par l'emploi de référents variés, métissés, colorés et répétitifs, par des utilisations diverses, elle permet à l'enseignante et aux jeunes de s'approprier cette imagerie, d'ouvrir leur imaginaire à des jeux de permutation et de prophétie. Elle détourne pour un moment la fonction incitative associée à la publicité: le jeune peut se contenter de consommer gratuitement l'image du produit plutôt que d'acquérir ce dernier.

Autoportrait en coin

À l'hiver 2001, à l'école secondaire Jacques-Rousseau de Longueuil, avait lieu l'exposition des projets de fin d'année des élèves de 5^e secondaire, en concentration art. Supervisés par Christian Chambon, enseignant spécialisé en arts plastiques, ces projets de longue haleine permettent aux élèves de travailler sur une thématique personnelle et de diriger eux-mêmes leur démarche avec l'accompagnement constant du pédagogue. Cette approche encourage grandement l'autonomie et la capacité de synthèse des jeunes. Seule exigence incontournable: ils doivent intégrer dans leur production cinq techniques expérimentées au cours des années précédentes.

Certains de ces projets fourmillent de références à la culture populaire qui s'intègrent habilement dans les projets d'art scolaire: mode vestimentaire, bande dessinée, collection de figurines populaires, autant de thèmes et de genres privilégiés dans cette forme de culture. Au cours de l'exposition de fin d'année, un élève a choisi de se représenter dans une installation multimédia qui regroupait un enregistrement sonore, décrivant avec humour les permutations de sa personnalité, une maquette de maison remplie d'icônes populaires accumulées pêle-mêle, et un jeu de miroirs disposés en coin. Ce dispositif intégrait le spectateur, tout en reflétant la préoccupation identitaire de son auteur.

Dans ce cas, le jeune s'est approprié consciemment la culture populaire de façon ludique. Il a fait sien un discours critique sur l'identité et la société de consommation, qu'il livrait à ses pairs lors de discussions informelles le soir du vernissage. De plus, son attitude subversive et son habilement éclectique renforçaient adroitement ses propos en donnant cohérence à l'accumulation d'éléments sensoriels et de référents symboliques.

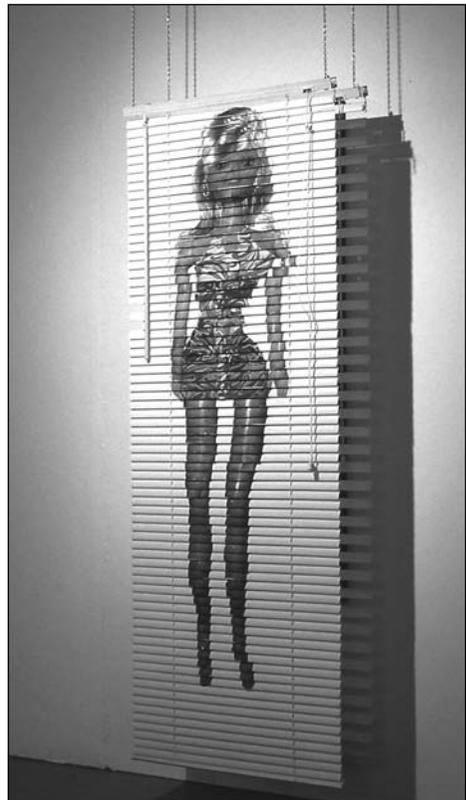
Corps + machine

Pour l'exposition *Corps + machine* (Richard, Lépine et Sylvestre, 2004), Johanne Lépine, une enseignante en histoire de l'art, a incité ses étudiants de niveau collégial à travailler sur les rapports entre le corps et la technologie. Elle les a guidés à travers une démarche en projet (présentée en détail au chapitre 4). Dans l'installation intitulée *Confrontation*, deux étudiantes ont reproduit une photographie de *Barbie* sur un store vénitien à lamelles orientables, placé un miroir plein pied derrière et déposé un pèse-personne à sa base.

Ce projet particulier a permis aux étudiantes d'exercer leur pensée critique sur la société de consommation et d'y convier le spectateur. Entre les lattes, ce dernier est confronté à l'image idéale de *Barbie*, ce prototype de la beauté féminine, superposée à sa propre image et qui contraste avec le poids de la réalité matérielle du corps sur la balance. L'ouverture thématique et procédurale permise par la pédagogie du projet a favorisé l'émergence de la culture populaire des jeunes, tout en la situant dans une approche artistique appuyée par une démarche critique.



Confrontation,
élèves de 2^e année du collégial,
Collège François-Xavier-Garneau,
Québec, 2002.



Photographie de Denis Farley.

Dans un contexte similaire, la même année, Danielle Fraser, enseignante spécialisée en arts plastiques, proposait à des jeunes filles du secondaire un projet s'inspirant de l'exposition *Corps + machine* déjà mentionnée. Face à l'ouverture aménagée par la proposition et par l'approche pédagogique, les adolescentes ont puisé largement aux référents populaires. Dans un assemblage, une équipe a réalisé un jeu d'échecs à partir de jouets populaires.



Barbie Superwoman,
élèves de 5^e secondaire, 2002.

Combien d'autres pratiques marginales nourrissent l'imaginaire des jeunes sans qu'on saisisse pleinement toute la richesse des apprentissages qu'elles mettent en jeu? Ces quelques projets d'insertion informelle de la culture populaire dans le milieu scolaire ou institutionnel, ainsi que ces propositions détournées vers le populaire par l'autonomie des projets, laissent présager la richesse de productions mixtes, inédites ou clandestines qui doivent fourmiller sous les couches de respectabilité des institutions. Elles font entrevoir les possibilités qui s'ouvrent à l'enseignant et aux

jeunes qui choisissent de laisser circuler leur désir, de permuter leur identité, de prophétiser leur avenir, de subvertir les règles de la consommation, de rendre publics leurs jeux imaginaires inspirés de la culture populaire, de se distancier et de critiquer enfin toute l'entreprise.

■ UNE APPROCHE DIALOGIQUE SOCIALEMENT CONSTRUITE DE LA CULTURE POPULAIRE

Dans cette section, j'introduis une approche pour l'analyse des pratiques et des productions populaires afin de mieux saisir comment le dispositif de présentation influe sur la relation qui sera engagée avec son utilisateur. Cette approche incorpore les concepts clés de la relation dialogique et de la sociosémiotique, de même que ceux des répertoires de la représentation graphique. Pour faire le lien entre l'analyse de textes et l'analyse d'images, entre les jeux narratifs, ceux de la manipulation et ceux de la fabrication d'objets, qui impliquent tous des pratiques relationnelles, je m'appuierai sur trois cadres théoriques. J'examinerai d'abord celui de la relation dialogique (Bakhtine, 1981), en y soulignant la notion de **répertoires** ; je situerai ensuite celui de la sociosémiotique et la notion de **registres** (Veron, 1985) ; enfin, j'examinerai les similitudes entre la relation dialogique, la sociosémiotique et les répertoires de la représentation graphique tels qu'ils ont été articulés par Wolf et Perry (1988).

Dans les limites de tout modèle, cette grille vise simplement à outiller les chercheurs, les enseignants et, en l'adaptant, les élèves. Elle devrait faciliter l'exploration d'une proposition thématique, que ce soit la culture populaire, l'identité ou toute autre, en la situant dans un contexte plus large. Elle facilitera l'interprétation des artefacts artistiques ou populaires, de même que l'élaboration de pratiques qui mènent à la réflexion critique. Une telle familiarisation devrait mieux outiller l'analyse critique des pratiques et des formes de culture.

Étendre la relation dialogique

L'approche dialogique permet d'examiner les relations qui s'établissent entre l'utilisateur et les produits de la culture populaire. Dans son analyse des contes de fées, Bakhtin a proposé une approche dialogique de la linguistique qui a influencé de nombreux chercheurs. Cette approche tient compte du contrat social, ou contrat de lecture, qui s'instaure

Tableau 3
LA STRUCTURE DE LA RELATION DIALOGIQUE

Structure	Composantes	Catégories
Contrat	Produit, pratique Concepteur, animateur Récepteur, utilisateur	Thème Histoire
Contexte	Famille Communauté Institution scolaire Firme de marketing Maison de production Maison d'édition Etc.	Registres (voir le tableau 4) Répertoires (voir le tableau 5) • Système • Genre • Style et interprétation
Pouvoir de communication	Tradition Idéologie Public	Historique des pratiques Historique des formes culturelles Véhicule médiatique

entre le texte et le lecteur sous la forme d'un dialogue. Elle redonne de l'importance aux formes narratives qui doivent toucher des aspects signifiants de la vie du lecteur pour qu'un contrat puisse s'établir.

Le tableau 3 présente les concepts que j'ai retenus de la relation dialogique, en remplaçant la terminologie des produits littéraires par celle des produits de consommation populaire. Il permet de spécifier la structure de la relation et d'en nommer les composantes de même que certaines catégories empruntées à d'autres systèmes de représentation. Les éléments énumérés sont séparés pour faciliter la lecture, mais ils se recourent dans la pratique.

La structure adaptée de la relation dialogique s'établit sur les notions de contrat et de contexte, et de pouvoir de communication qui en résulte. La notion de **contrat** entre le **récepteur** et le **produit** est, à mon avis, fort utile. On pourrait l'étendre au contrat de jeu, qui permet de fixer des règles de réception et de participation à la narration d'histoires reçues ou inventées par l'**utilisateur**. On pourrait aussi l'étendre au contrat pédagogique qui permet d'engager les élèves dans une **pratique** culturelle par l'intermédiaire de l'**animateur**. Le contrat implique

la connaissance du **contexte** familial, communautaire ou institutionnel du récepteur et celle du contexte de conception, de production et de diffusion du produit.

Pour s'établir, la relation dialogique recourt à diverses **catégories**. Le **thème** implique la sédimentation de sens préalables, acquis au cours de l'histoire personnelle du récepteur et au gré de ses relations sociales; il devrait être lié à des problèmes concrets et pertinents pour lui. L'**histoire** narrée invite à l'imaginaire projectif; elle implique un monde construit suivant des règles et une certaine logique, où les rapports humains sont problématiques et appellent une résolution du problème posé; elle incorpore un processus de changement et de transformation chez les personnages. Les **genres** devraient permettre la projection de l'imaginaire sous diverses formes, afin de résoudre un problème posé par l'histoire ou vécu par le lecteur. Ils font appel à divers répertoires de la représentation qui s'organisent en **systèmes**, selon les éléments sélectionnés par le créateur et la façon de les ordonner pour faire sens. Pour favoriser la projection du récepteur dans l'histoire ou l'objet, le concepteur doit utiliser des stratégies qui mettront en valeur la spécificité du produit, ce qui le distingue des autres, ce qu'il ajoute à la proposition en l'exposant au risque, c'est-à-dire en la faisant dévier des attentes ou des formats habituels. Le récepteur doit s'orienter vers cette proposition du produit et y répondre. Pour cela, le concepteur choisit une **interprétation** et un **style** particuliers pour évoquer une certaine qualité et la lier au thème.

Le **pouvoir de communication** d'un produit médiatique réside dans la combinaison et l'unification de la structure, des éléments et des catégories, afin de persuader un groupe de s'orienter par rapport au texte et, j'ajouterais, au produit ou à la pratique culturelle, et de devenir un **public** cible de ce langage particulier. Il implique des **idéologies** liées aux **pratiques**, une bonne connaissance de l'**histoire** des pratiques et des formes, du contexte de vie de l'utilisateur, de même, à mon avis, qu'une maîtrise des **véhicules médiatiques** qui transportent les signes porteurs d'un message vers les destinataires. Il implique aussi une bonne connaissance des stratégies de marketing. Le concepteur s'approche ou s'éloigne d'une **tradition**, suivant ses connaissances sur l'histoire des pratiques de production et sur les formes culturelles d'un tel produit.

Barker (1989) a utilisé l'approche dialogique de Bakhtin dans son analyse des bandes dessinées américaines, les *comics*. Il a souligné la nécessité de tenir compte, en plus du contrat entre le lecteur et l'œuvre, de l'étude **historique des formes culturelles**, ainsi que des

caractéristiques des différents publics. À la suite de Barker, Strinati (1995, p. 253) propose une approche dialogique pour combler la distance entre le produit de masse et son public, en tenant compte du contexte de production. Le modèle proposé reprend ces éléments en les adaptant à la pratique pédagogique.

Articuler les registres du sens

La sociosémiotique offre elle aussi une voie intéressante pour articuler les divers ordres ou registres du sens à l'œuvre dans les médias; elle permet d'indiquer leur apparition dans les relations sociales (Peirce, 1955; Veron, 1985). Par l'emploi de l'indice, de l'icône et du symbole, il est possible d'articuler les éléments qui concourent à construire la signification d'un texte, d'une image ou d'un dispositif de présentation, ce dernier réunissant les éléments précédents dans un espace concret ou virtuel. Même si cette approche ne suffit pas à expliquer toutes les ramifications du pouvoir hégémonique qui préside à la production de la culture populaire, elle complète bien les autres approches, en accentuant le rôle du corps et des relations sociales dans la construction du sens. Elle s'insère bien dans les catégories qui structurent la relation dialogique comme une catégorie plus englobante. Le tableau 4 présente les composantes des registres de la signification. Les caractéristiques énoncées se recourent d'un registre à l'autre.

Le premier registre, celui de l'indice, crée du sens par les rapports de contact et de voisinage entre corps et objets, de même que par leur articulation: on se situe par rapport à eux. L'indice établit des relations entre les éléments par une mise en espace qui peut prendre la forme d'une mise en page, d'un dispositif de présentation ou d'un dispositif d'interaction qui implique des pratiques sociales où prime la relation dynamique, bien que les aspects matériels et formels soient toujours en jeu. Il indique une position ou une direction entre divers éléments signifiants qui s'organisent autour du corps; il donne place au corps dans l'analyse de la signification. Il s'agit d'un registre interactif qui s'engage dans le processus de bricolage du sens. Il apparaît lors des premiers contacts avec le monde extérieur, dès la vie intra-utérine (Richard, 2000).

Tableau 4
LES REGISTRES DU SENS

Registres du sens	Éléments constitutifs	Caractéristiques
Indice	Mise en page Dispositif de présentation Pratique sociale	Interactif
Icône	Image fixe Image-mouvement Objet plus ou moins articulé	Projectif
Symbole	Mot ou texte Signe Parole	Narratif

Le registre de la représentation ou de l'**icône** se fonde sur la ressemblance entre la chose et son image ; il s'agit de l'ordre de la substitution : on remplace ou l'on évoque une chose réelle par son **image** ou, j'ajouterais, par un objet. Les aspects formels et matériels concourent à produire cet effet de similitude ; ils construisent cette logique d'un monde imaginaire cohérent. C'est un registre **projectif**. L'icône apparaît avec le reflet de soi dans le miroir ; elle donne lieu à l'idée de l'autre, de la différence, de même qu'à des passages de sens par la représentation de la réalité ou de l'imaginaire. L'image peut être **fixe**, en **mouvement** ou matérialisée dans l'espace tridimensionnel, sous la forme d'un **objet plus ou moins articulé**.

Le registre de la convention ou du **symbole** fonctionne par la transposition d'éléments en signes et le renvoi de signe en signe : on signifie une idée par l'emploi de **mots** ou de **signes** qui nous ramènent à d'autres mots ou signes articulés entre eux. Le symbole se substitue à l'objet pour faire du sens par un système de conventions d'usage dans le langage. Il s'agit d'un registre **narratif**. Il apparaît avec l'usage de la **parole** où l'on nomme les choses. Il se complexifie avec l'emploi de l'écriture et de différents systèmes de signes.

Selon l'image/objet à consommer ou à produire, le récepteur/producteur agencera un ou plusieurs registres de signification en mettant l'accent soit sur l'**interaction**, pour l'indice, la **projection**, pour l'icône, soit sur la **narration**, pour le symbole. Il choisira un de ces éléments constitutifs ou une de ces caractéristiques et les combinera suivant les besoins de la présentation et de la représentation à faire, et le contexte spécifique de réception ou de production.

Élargir les répertoires de la représentation graphique

Dans la relation dialogique et les systèmes de représentation, on trouve les notions communes de thèmes et de genres, auxquelles s'ajoutent d'autres notions. Selon mon observation, les répertoires de la représentation graphique combinent les registres du sens. Ils se construisent dans leur rapport à l'objet réel, au geste, à la disposition de repères graphiques et à leur mise en correspondance, à des contours complexes et à des objets figurés, puis à des objets situés dans l'espace de la représentation : ce sont là les rapports fondant les cinq systèmes de la représentation graphique définis par Wolf et Perry (1988). Ces systèmes possèdent leur code et leurs règles spécifiques, basés sur l'emploi de gestes ou de repères spatiaux, d'objets, d'images, de signes ou de mots. Le croisement des systèmes donne lieu à des genres qui possèdent également un code, avec des propriétés particulières pour chacun de leurs éléments constitutifs : image, texte, signe, mise en page, dispositif de présentation. Bien qu'un ordre domine pour chacun des éléments, les trois ordres se croisent. Le tableau 5 présente les composantes des répertoires de la représentation graphique selon Wolf et Perry.

Dans l'étude de la culture populaire, la notion de genres semble particulièrement pertinente. Les genres se rangent dans plusieurs catégories selon les sources culturelles et les fonctions de la représentation : populaire, scolaire, artistique, scientifique, etc. Dans le cas de la culture populaire, la détermination des genres dépend autant de la capacité de mise en marché du produit, de sa rentabilité, que des attentes du consommateur. Afin de capter l'attention de ce dernier, il faut établir un équilibre entre ce qui est prévisible et surprenant dans les objets consommés (Strinati, 1995, p. 77). En combinant la **standardisation** et l'**individualisation**, on peut faciliter la distribution du produit et sa consommation, tout en assurant la fidélité du public. En effet, la standardisation permet de décliner le produit en plusieurs versions similaires ; elle offre au consommateur le plaisir de reconnaître les codes et de retrouver les formes qu'il affectionne d'une version à l'autre. L'individualisation permet d'apprécier certaines variations offertes dans les produits ; elle encourage la collection.

Les genres se recourent parfois et peuvent aussi toucher d'autres formes. Prenons le cas de genres populaires liés à la représentation du corps comme la parure, la figurine, la bande dessinée, le cahier à colorier et la poupée à découper. Ils peuvent se combiner avec d'autres

Tableau 5
LES RÉPERTOIRES DE LA REPRÉSENTATION

Systemes	Genres	Styles
Basé sur l'objet réel	Carte	École ou mouvement
Réponse gestuelle	Diagramme	Artiste
Repères et correspondances	Graphe	Époque
Contours complexes	Dessin	Culture et sous-culture
Figures situées dans l'espace pictural	Texte	Figures de style
	Notation musicale	• Métaphore
	Maquette	• Métonymie
	Figurine	• Autres
	Affiche	
	Illustration	
	Nature morte	
	Paysage	
	Portrait	
	Bande dessinée	
	Cahier à colorier	
	Poupée à découper	
	Etc.	

formes telles que les cartes et les collants à collectionner, la marionnette, le jeu de société ou le jeu de construction. Ces genres permettent de permuter l'identité, de pratiquer divers rôles et de prophétiser l'avenir par le choix et la combinaison de vêtements, d'accessoires, d'attributs, d'attitudes et de traits. L'utilisateur choisit un genre en fonction de sa facilité d'accès, de ses aspects narratif, ludique et permutable, de même que de l'attrait esthétique et prophétique qu'il exerce sur son public cible, jeune ou moins jeune.

Par l'interaction de plusieurs dimensions, ces genres engagent le corps du récepteur, de même que sa recherche de signification et sa perception du sensible. Les dimensions ludique et pragmatique se retrouvent dans les jeux de manipulation, d'appropriation et de transformation des objets ou des images. La qualité visuelle est renforcée par les combinaisons de formes, de couleurs, de motifs, de textures, de rythmes, etc. La dimension poétique se manifeste par le recours à la métaphore et à la narration. Quant à la dimension critique, elle est plus

rarement sollicitée, sauf dans quelques cas où l'on emploie l'ironie, la satire ou la caricature, pour faire passer un commentaire social par exemple. La prise en compte de ces dimensions permettrait d'élargir les registres de la représentation et les pratiques qui y sont liés afin d'offrir au jeune un répertoire plus vaste de possibilités d'expression, de communication et de compréhension des relations à l'œuvre dans la production culturelle.

Les permutations du *Petit Chaperon rouge*

Prenons un exemple pour saisir l'articulation de ce modèle hybride de la construction sociale du sens, qui s'établit dans différents répertoires de la représentation par l'entremise de la relation dialogique. À partir d'un genre littéraire comme le conte de fées, nous pouvons examiner les trajets de la relation dialogique entre le producteur, le lecteur et le récepteur qui combine les registres du sens et recourt à divers répertoires de la représentation.

La relation dialogique qui s'instaure entre le lecteur et l'auditeur dépend d'un ensemble de facteurs interagissant entre eux. Sous le registre du symbole, un enfant et un adulte peuvent choisir la lecture d'un conte comme *Le Petit chaperon rouge* pour comprendre, dans ce cas, les désirs de s'aventurer à l'extérieur de son monde familial et entrevoir les risques que cela comporte. Selon le contexte familial, ils établiront un contrat implicite avec le texte, se prêtant au jeu du «il était une fois» et du «comme si», afin de trouver une solution à un dilemme existentiel ou simplement pour se divertir et partager une activité commune entre lecteur et auditeur. Diverses pratiques moduleront l'histoire et contribueront au pouvoir de communication du genre: lecture à voix haute, mimique, jeu de rôles, etc., en faisant intervenir le registre de l'indice ou celui de l'icône avec l'emploi d'images. Elles indiqueront les valeurs et les pratiques de l'adulte qui partage cette activité de rencontre avec l'enfant. Elles seront influencées par le parti pris de l'auteur d'inclure ou non le personnage du chasseur, de situer l'histoire dans un contexte culturel passé ou présent, de s'insérer dans la tradition stylistique du récit ou de l'illustration, ou de la transgresser.

La question du départ du milieu familial et le problème de l'autonomie explorés dans ce conte peuvent prendre diverses formes et emprunter à différents genres qui varieront selon les règles, les codes formels et les registres choisis par l'auteur ou l'utilisateur. Ainsi, on

pourrait écrire un récit du départ et l'illustrer de paysages et de scènes de genre ; dessiner une séquence d'images illustrant le périple sous la forme d'une bande dessinée ; explorer le style particulier de la bande dessinée japonaise en reproduisant ses codes. On pourrait aussi tracer la carte du trajet avec des repères topologiques ; schématiser les risques de se perdre selon l'éloignement dans un graphique à colonnes ; emprunter à un genre ludique comme la poupée à habiller, en détaillant les caractéristiques des personnages. De plus, on pourrait varier le véhicule médiatique de l'histoire, par exemple, en le transposant sur support filmique ou numérique.

D'une même proposition de départ, la lecture d'un conte de fées, on peut imaginer différentes activités puisant à divers répertoires de la représentation. Ainsi, lors d'une activité pédagogique réalisée en 1998, une stagiaire en enseignement des arts plastiques de l'UQAM, Isa Létourneau, a présenté aux élèves de l'école primaire Les Petits Castors un théâtre de marionnettes sur le thème du *Petit Chaperon rouge*, inspiré des cahiers de poupées à découper. Les élèves ont pu constater et démêler le croisement des genres (livre de conte, théâtre de



▲ *Le Petit Chaperon rouge*, présentation d'un théâtre de marionnettes en forme de cahier de poupées à découper par une stagiaire de l'UQAM, école primaire Les Petits Castors, Longueuil, 1998.



Centre Molson, théâtre en papier,
élèves de 1^{re} et 2^e année, école primaire
Les Petits Castors, Longueuil, 1998.

marionnettes, poupées à découper) et les codes spécifiques à chacun. Ils ont ensuite récupéré les stratégies de croisement en transformant un auto-portrait à découper en marionnette et en l'insérant dans un théâtre de papier. Les portraits sont devenus à nouveau *Chaperon rouge*, mais aussi joueurs de hockey ou vedettes de cinéma, dans une satire d'un film populaire de *James Bond*, par exemple, selon les intérêts et l'appropriation des élèves.

Le contrat pédagogique établi entre l'enseignante et les élèves tenait compte du contexte scolaire, mais aussi des habitudes familiales par rapport au conte et au jeu. Les élèves passaient du rôle de récepteur d'une pièce à celui d'utilisateur d'un genre ludique, puis de concepteur de leur propre théâtre et, finalement, d'animateur devant un public de pairs. Appuyé de documents anciens et récents, le projet s'inscrivait dans la longue tradition des jouets de papier et des théâtres ambulants.

Il tirait son pouvoir de communication de l'appropriation que les jeunes faisaient du genre du théâtre en papier en le transformant suivant leur propre intérêt culturel en maquette d'arène ou en décor de cinéma. Malgré la forte composante visuelle des personnages et des décors, les dispositifs de présentation et l'articulation des éléments permettaient l'inclusion d'autres registres par des pratiques sociales de narration et de mise en scène. Ce projet permettait donc d'articuler tout à la fois les aspects interactif, projectif et narratif.

■ CONCLUSION SUR QUELQUES SURFACES DE RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE

De tout temps, les artistes se sont intéressés aux manifestations culturelles populaires, mais, au-delà de cet intérêt, l'art actuel transcende les catégories mêmes de l'art et les limites entre ses formes et ses pratiques. Cette ouverture amène la participation démocratique du récepteur qui, comme le producteur, peut adopter une position festive ou critique. De plus en plus, l'amateur d'art ou de culture s'insère dans un réseau de bricolage du sens en tant que créateur de mythes nouveaux. L'identité permutable est très présente dans l'art actuel et dans la culture populaire ; elle reflète cette capacité du consommateur de culture à s'identifier à ses pairs et à s'adapter, à osciller entre la simple consommation et l'intervention sociale, à transformer son identité selon l'appropriation à faire. Par une pratique ludique et une réflexion critique, l'art à l'ère du posthumanisme puise autant à l'art traditionnel qu'à la culture populaire.

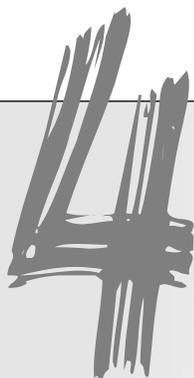
Considérer l'art comme un seuil entre les cultures amène les récepteurs à vivre des expériences esthétiques variées, à entrer de plain-pied dans l'imagination collective, à s'exercer à d'autres réalités, à prophétiser leur avenir. Une relation dialogique critique et socialement construite sur l'expérience esthétique permet d'élargir les répertoires de la représentation et de discerner les valeurs qui y sont associées.

Les problématiques identitaires de l'art contemporain se retrouvent dans les préoccupations de certains enseignants spécialisés en art (Richard et Lemerise, 1998). Mais, à ma connaissance, les rapports directs à la culture populaire sont plus rares. En conclusion de ce chapitre, j'esquisse quelques pistes qui pourraient favoriser l'intégration de ces pratiques dans l'enseignement des arts en s'inspirant de la proposition de l'identité permutable.

Le défi pédagogique qu'il reste à relever aujourd'hui, face à la culture populaire, est de dépasser les jeux de surface pour examiner les transformations possibles chez l'individu et le groupe dans l'agencement des caractéristiques identitaires. Pour cela, il faut engager la participation créatrice de l'individu consommateur dans l'examen critique de ses propres habitudes culturelles et dans l'appropriation d'une pratique ludique de consommation, d'interprétation et de production. Dans une pédagogie du populaire, il faudrait mesurer l'impact des technologies et de la publicité sur la culture des jeunes comme sur la définition de leur identité et de leurs relations sociales. Il serait important d'aborder les dimensions critique et éthique d'un enseignement des arts qui tienne compte des technologies et des médias de communication. Les référents artistiques y jouent un rôle essentiel, car ils illustrent cette réflexion critique par des productions contemporaines qui remettent en question ces phénomènes sociaux et culturels.

À mon avis, il importe d'amener les élèves à réfléchir sur l'impact du traitement d'un thème ou d'une histoire, sur le choix et la combinaison des éléments de la représentation ; il faut les initier au contrat implicite entre le produit et son public, au contexte de production et de réception, ainsi qu'au pouvoir de communication de tout produit populaire offert à la consommation. L'appropriation réfléchie de la production des biens populaires, par l'utilisateur, permet de dépasser l'hégémonisme économique de notre société de consommation, de s'approprier les moyens de production par un engagement du corps et des sens, de déconstruire les stéréotypes sociaux et culturels par une réflexion critique. Un beau défi pour ce nouveau millénaire !

Par les histoires et les jeux, on peut permettre aux jeunes de déconstruire les récits véhiculés par les médias de masse et de reconstruire leur identité suivant leur imaginaire individuel et collectif, de permuter ce dernier et de le partager avec leurs pairs. L'emploi pédagogique de l'art comme seuil entre les cultures devrait favoriser une éducation esthétique qui rende compte de l'influence des médias et de la culture populaire. Des repères pragmatiques et critiques nous permettraient de nous repérer à travers les dimensions de ce nouveau monde pédagogique qui donnerait accès à une culture visuelle élargie où tout est possible, comme pour *Alice* ou *Doraemon* !



ESTHÉTIQUE DU POPULAIRE,
RÉFLEXION CRITIQUE
ET ÉLABORATION
D'UNE PÉDAGOGIE ANCRÉE

Avec la collaboration de
Stéphane Dussault
Enseignant à l'école Saint-Ambroise



*Il paraissait inutile de rester
à attendre devant la petite porte;
aussi revint-elle vers la table dans
le vague espoir d'y trouver une autre
clé ou, tout au moins, un manuel
indiquant la marche à suivre pour
faire rentrer les gens en eux-mêmes
comme des télescopes!*

Carroll, 1979, p. 99.



P

lutôt que d'attirer l'attention sur le palais des glaces qui passe pour la vérité empirique (comme l'ont fait les universitaires postmodernes), et plutôt que de revendiquer de meilleurs miroirs (comme l'ont fait les guerriers de l'identité), les activistes des médias actuels visent à ébranler les surfaces lisses et impénétrables de la culture de marque, en en ramassant les éclats pour les utiliser comme des armes tranchantes dans une guerre d'actions, et non d'images (Klein, 2001, p. 163).

En tant qu'universitaires, nous sommes conscients des limites d'un modèle théorique et des dangers de réduire ou de banaliser un phénomène tel que l'identité permutable par une approche dogmatique ou vulgarisatrice. En tant qu'enseignants, nous sommes sensibles à l'importance de la pratique et de la recherche de sens pour donner vie à des concepts. En tant que citoyens du monde, nous sommes confrontés à la récupération des cultures

par les médias de masse et au nivellement des différences culturelles. Face à l'expansion de la culture populaire et à son accessibilité envahissante, nous proposons d'examiner les possibilités ouvertes à l'enseignant actuel de subvertir les règles de l'enseignement, de la culture et de la consommation pour en faire des instruments d'action, de réflexion et de responsabilisation. Comme *Alice*, il s'agit de tirer le rideau de la culture populaire et de regarder ce qui se cache derrière, d'emprunter la petite porte vers un autre monde, un univers construit à la taille de son propre imaginaire.

Dans ce chapitre, nous avons choisi de mettre en commun nos voix de chercheurs et de pédagogues afin de dresser la carte d'une esthétique du populaire, d'une réflexion critique et d'une pédagogie ancrée pour l'enseignement des arts. Nous décrivons d'abord des stratégies inclusives recensées dans les écrits sur l'éducation esthétique et sur la réflexion critique en éducation ; nous présentons des approches esthétiques et critiques de la pédagogie qui permettent l'ouverture à la culture populaire et aux transformations de l'identité. Certaines approches font partie de modèles récemment mis à l'essai : il s'agit de la pédagogie nomade et de la conduite de projet, qui seront illustrées par des projets d'enseignement des arts plastiques en milieu scolaire. Puis, à partir du croisement des concepts retenus dans cette première partie du livre, nous proposons un modèle ouvert d'une esthétique du populaire, d'une réflexion critique et d'une pédagogie ancrée.

Que cherchons-nous à inclure ? Soi et l'autre, leurs artefacts, leurs pratiques, leurs valeurs, leurs affects et leurs cultures. Rappelons au lecteur que cette approche pédagogique ne vise qu'à inspirer d'autres démarches semblables, à motiver une appropriation et un détournement créatif des référents culturels, à répertoire des activités et non à reproduire des modèles ; elle permet de suivre des parcours et non d'imposer des règles. En plus d'interroger les pratiques culturelles des apprenants, elle vise aussi à susciter une réflexion critique sur les pratiques de l'enseignant et à inclure cette réflexion dans sa pédagogie.

■ DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES INCLUSIVES

Aujourd'hui, alors que les programmes scolaires ou institutionnels nord-américains insistent sur la motivation, la gestion de classe et l'acquisition de compétences, certains chercheurs en éducation, d'ici ou d'ailleurs, abordent des propositions plus subversives comme celles de l'engagement du corps et des sens, de la séduction et du désir, et de la

remise en question des rapports de pouvoir et d'autorité par des actes de résistance. Cet engagement dans une pratique ludique, affective et corporelle, qui peut aller jusqu'à l'érotisation de l'enseignement, est équilibré par une autre forme d'engagement, issue d'une réflexion critique sur la pédagogie et sur le rôle des milieux institutionnels, sociaux, familiaux et culturels, qui va jusqu'à une politisation des divers intervenants et des apprenants.

Mais pour s'engager dans de nouvelles voies, pour risquer l'ouverture à l'autre, il est préférable de s'ancrer d'abord dans un territoire familier par l'entremise de points de repère, puis de rendre étrange le familier. Dans cette section, nous examinons à la fois des stratégies et des tactiques pédagogiques qui, sans être liées directement au populaire comme celles mentionnées dans le chapitre précédent, permettent d'inclure des pratiques culturelles variées. Ces pratiques s'ancrent dans le quotidien tout en engageant les dimensions ludique, critique et pragmatique, de même que les aspects esthétique, poétique et socioaffectif de la culture populaire. Nous tissons d'abord des liens entre les dimensions ludique et esthétique en pédagogie, puis nous décrivons le modèle d'une esthétique ancrée dans l'environnement du jeune, qu'il soit d'âge scolaire, collégial ou universitaire. Nous survolons ensuite divers modèles d'une pédagogie critique et observons leur ancrage dans la dimension socioaffective.

Les dimensions ludique et esthétique en pédagogie

Nous pouvons remonter jusqu'à la Grèce antique pour trouver l'idée d'une éducation qui forme l'individu à partir d'une culture compatible avec le populaire et le ludique, où «les trésors de l'esprit sont le fruit de ses loisirs et temps libres» (Huizinga, 1962, p. 147). À l'origine, l'école servait à occuper les loisirs des citoyens libres, en dehors du temps réservé aux services à l'État, à la guerre ou aux rituels (p. 148).

Cette dimension ludique de l'éducation rejoint graduellement l'esthétique. Depuis Kant, au XVIII^e siècle, les esthéticiens et les psychologues ont dressé les caractéristiques communes entre l'art et le jeu. Certains se sont penchés plus spécifiquement sur les rapports entre le jeu et l'art de l'enfant, faisant ainsi «reculer les limites de l'esthétique» (Lascaris, 1928, p. 25). Ces caractéristiques comprennent entre autres l'imitation, l'imagination, la rêverie et l'affectivité (p. 25). En se basant sur le concept de jeu, les éducateurs ont pu «consolider l'action

pédagogique par le raffinement du plaisir et la pureté de la joie»; ce concept est d'ailleurs «commun aux méthodes actives et aux théories de l'art» (p. 27).

Puis, avec la montée de l'industrialisation, au début du XX^e siècle, «l'éducation esthétique cessait d'être un luxe moral, un enrichissement intérieur, pour devenir une entreprise commerciale, une nécessité: elle fait passer de la contemplation au désir de possession; et fait découvrir l'utilité au-delà de la beauté» (p. 32). Rappelons que la forte croissance industrielle correspond à la prolifération de la culture populaire et de sa fonction commerciale. Avec la mondialisation, elle fait pénétrer la culture de consommation dans chaque repli de la planète, étalant une esthétique marchande et la confrontant aux esthétiques locales.

Selon nous, cette situation nécessite l'introduction d'une éducation esthétique plus large et plus critique, pour compléter l'enseignement traditionnel des arts plastiques, plus axé sur l'expression enfantine, l'histoire de l'art, la technique ou le langage plastique, selon le paradigme éducatif privilégié. Ces croisements historiques entre l'art, la pédagogie et le ludique ont permis l'éclosion de diverses approches esthétiques. Nous n'en citerons que quatre, qui couvrent une période de près de cent ans, d'abord pour illustrer comment des concepts reprennent vie d'une génération à l'autre, tout en croisant divers paradigmes de l'enseignement des arts (Efland, 1979), puis pour nourrir notre modèle d'une esthétique ancrée.

Pour Lascaris (1928, p. 28-29), le développement d'une esthétique de l'identification se fonde sur la continuité de l'expérience de la réalité, qui est à la fois «mobile et confuse» et qui comporte la fusion du sujet et de l'objet. Lascaris suggère de mettre en rapport l'affectivité, l'intelligence et la motricité de l'enfant en lui ouvrant le monde de l'art et de la nature, «car l'enfant a besoin de se dépenser par l'amour et l'admiration» (p. 30). On retrouve ici des éléments qui ont mené les chercheurs à faire de l'expressivité enfantine le paradigme moderniste de l'enseignement, sans toutefois mettre l'accent sur les aspects formels des productions enfantines qui domineront par la suite le paradigme objectif. Le paradigme expressif est fort présent au Québec des années 1950 aux années 1970. Il sera ensuite remplacé surtout par le formalisme et le technocratisme jusqu'aux années 1990.

Pour Dewey (1934), l'expérience esthétique se conjugue à une pédagogie pragmatique qui permet à l'élève de construire son savoir par l'action qu'il exerce sur son environnement. Elle implique la reconstruc-

tion d'un objet matériel afin d'assouvir un désir ou un besoin, par une combinaison du jeu et du travail (p. 279). Le paradigme socioconstructiviste dans lequel s'inscrit cette approche met l'accent sur les aspects sociaux qui déterminent nos rapports au milieu. Présent dès le début du XX^e siècle, il apparaît sporadiquement dans des mouvements alternatifs pour occuper une plus grande place au Québec, avec la récente réforme scolaire. De même, il prolifère dans les réformes au collégial et à l'université, récemment plus axées sur les apprentissages de l'apprenant et sur le développement de ses compétences que sur des objectifs fondés dans des disciplines.

Dans l'élaboration d'une esthétique du populaire, il semble pertinent d'examiner plus en détail un modèle récent qui combine l'expérience esthétique et la démarche artistique. En tant qu'enseignant d'arts visuels auprès d'adolescents, Willis (1989, p. 141) propose une «esthétique ancrée» qui tient compte des qualités de la créativité dans les processus de production de sens et qui utilise des matériaux communs dans des contextes quotidiens et concrets. Cette esthétique comporte des caractéristiques particulières :

- le retour à une relation directe au sens et à la sensualité ;
- l'économie formelle et l'efficacité dans la représentation symbolique et l'articulation des symboles ;
- des habiletés acquises concrètement plutôt que par un don naturel ;
- la prédominance de l'utilité sur la valeur intrinsèque, la valeur morale, le choix et la signification ;
- le questionnement social et fonctionnel plutôt que formel.

Selon l'auteur du modèle, l'artiste qui s'engage dans une esthétique ancrée veut rendre l'ordinaire spécial ; quant à l'enseignant, il sait reconnaître les formes culturelles du quotidien des jeunes et de leur identité (p. 145). Willis suggère d'élargir le champ de la production esthétique pour inclure la décoration de la chambre, le style personnel, la composition musicale, etc. Il propose plusieurs dimensions à son esthétique ancrée (p. 142), dont nous avons isolé l'esthétique de la réception et l'esthétique de la production, et regroupé les trois dernières qui nous semblaient plus difficiles à cerner, soit l'esthétique dramatique, l'esthétique corporelle et l'esthétique festive. La première englobe le contexte et les productions mêmes, ainsi que les conditions de distribution, de consommation et de décodage des contenus d'expression ; la seconde comprend la combinaison des productions des autres par

collage/montage dans une forme d'appropriation; les trois autres concernent l'orchestration d'un événement, la performance, la danse, l'habillement, ainsi que les aspects thérapeutiques qui permettent de négocier la vie imaginative, spirituelle, le rêve ou la fantaisie.

Pour clore ce survol, rappelons un autre modèle mentionné dans le chapitre précédent, puisqu'il permet de faire la jonction avec une culture encore plus large et d'introduire la dimension critique qui sera élaborée dans la section suivante. Duncum (1999) propose diverses stratégies pour aborder l'expérience esthétique quotidienne avec les jeunes, dans une culture visuelle élargie qui englobe la culture populaire. Dans un premier temps, il s'agit pour l'enseignant de s'interroger sur l'intégration de ses pratiques professionnelles et de ses propres choix culturels: en tant que professionnel de l'éducation, il peut témoigner de sa culture personnelle et, nous ajouterions, s'exercer à la situer dans un contexte social et historique. Dans un deuxième temps, il faut engager un dialogue avec les élèves sur leurs expériences culturelles quotidiennes. Duncum insiste sur le fait qu'on doit constamment renouveler les exemples de pratiques esthétiques, puisque ces dernières sont fluides et instables. Il faut s'interroger sur les valeurs et les croyances sous-jacentes à l'esthétique quotidienne dans une «perspective critique» et examiner comment l'imagerie quotidienne «contribue aux mouvements sociaux, aux intérêts économiques et aux programmes politiques» (p. 308).

Des caractéristiques énoncées dans ces diverses approches esthétiques, nous retenons l'importance de sortir du cloisonnement des paradigmes et des modèles pédagogiques actuels, et de conjuguer les aspects affectif, intellectuel et moteur avec les pôles social, fonctionnel et formel. Nous confrontons aux valeurs esthétiques traditionnelles de beauté, de complexité et d'authenticité les valeurs d'utilité, de sensualité, de symbolisme, de pragmatisme et d'économie visuelle. Le modèle de Willis nous semble utile pour favoriser les croisements avec d'autres modèles: nous en conservons les deux premières esthétiques, celle de la réception et celle de la production, et nous regroupons les trois dernières sous l'appellation d'esthétique performative.

Une esthétique de la réception s'ancrerait dans la culture du jeune; elle le rejoindrait dans son propre milieu, que ce soit dans les centres commerciaux, face à son ordinateur, branché sur son *Nintendo* ou au café Internet. Elle permettrait d'éprouver ensemble une certaine sensibilité au monde; elle inciterait à partager avec d'autres selon des affinités communes. Elle engagerait ensuite à aller plus loin dans la

réflexion, à comprendre les mécanismes qui l'entraînent à consommer, sans renier les liens affectifs qui l'attirent vers la culture populaire. Elle serait plus englobante qu'une éducation aux médias ; elle s'ouvrirait à la culture visuelle et à l'esthétique au quotidien ; elle rejoint ainsi le concept de démocratie culturelle proposé par Bellavance. Elle examinerait les conditions sociales, culturelles et matérielles qui déterminent la réception, la production et la diffusion des pratiques populaires.

Une esthétique de la production serait ancrée dans une démarche de création permettant l'appropriation et la transformation de l'imagerie populaire ou savante. À notre avis, cette esthétique permet des productions liées à d'autres notions entrevues dans le chapitre précédent : le bricolage (de Cerneau, 1990), le collage/montage (Gooding-Brown, 2000), notions auxquelles nous ajoutons l'échantillonnage et le mixage (Rushkoff, 1999). Inspiré de la culture hip-hop ou de celle des graffitistes, le mixage puise dans le répertoire des matériaux sensoriels disponibles pour créer de nouvelles formes artistiques dont l'authenticité réside dans leur cohérence avec le monde actuel. L'ancrage dans la démarche artistique éviterait de retomber dans le mercantilisme en misant sur le côté subversif et critique de l'art.

Une esthétique performative favoriserait la conscience chez l'apprenant des mécanismes qui mènent à la construction de l'identité et qui permettent l'exploration des permutations identitaires. Elle permettrait la combinaison de diverses « technologies de soi » (Foucault, 1988), qui permettent d'agir sur soi-même, de se transformer en tant que sujet politique, de se connaître et de répondre à ses besoins (journal de bord, relations épistolaires ou autres), et de diverses formes artistiques (performance, pastiche, esthétique relationnelle, dispositif interactif, etc.). Elle ferait passer les artefacts et les pratiques qui les entourent de la sphère du privé à celle du public, à l'intérieur d'un dispositif de présentation. Elle engagerait à nouveau la corporéité dans l'établissement d'un « corps social », un corps qui se présente à l'autre et interagit avec lui. Elle diffuserait et célébrerait le travail accompli.

Les dimensions critique et socioaffective en pédagogie

Selon la *Foundation for Critical Thinking* (Paul, 1993), les racines intellectuelles et philosophiques de la réflexion critique remontent à Socrate, fondateur de la logique formelle, pour se déployer jusqu'à nous. La philosophie socratique est connue principalement grâce aux

Dialogues de son élève Platon. Elle met en lumière l'importance pour le processus de la pensée de rechercher la clarté ainsi qu'une logique cohérente. Rébarbatif à toute forme de dogme pédagogique, Platon utilise les questions ou l'ironie pour éveiller les jeunes esprits et ainsi mettre à jour les faussetés et les contradictions de la pensée dialectique. Selon Paul, cette méthode de questionnement «demeure la meilleure stratégie de réflexion critique connue».

Au Moyen Âge, le théologien Thomas d'Aquin enrichit le concept de la pensée critique en soulignant l'apport crucial d'une culture systématique, c'est-à-dire qui procède avec méthode, pour l'utilisation adéquate du raisonnement; il proposait l'édification d'une relation harmonieuse entre la foi et la raison. À la Renaissance, les humanistes Érasme et Thomas More étendirent le raisonnement systématique à «la majorité des domaines de l'activité humaine [qui] bénéficient positivement de la réflexion analytique et critique». De son côté, Francis Bacon développa «une théorie empiriste de la connaissance [...], reconnaissant que l'esprit ne peut être laissé sans danger à ses tendances naturelles»: il intercédait ainsi en faveur d'une éducation à la réflexion critique. Plus de cinquante ans plus tard, Descartes se détachait complètement de la scolastique aristotélicienne, enfermée dans sa tradition, avec sa contribution scientifique à la réflexion critique «basée sur le doute systématique, dans la définition d'une logique claire et distincte». Plus près de nous, Marx, dans son approche critique du capitalisme, Darwin, dans sa théorie biologique de l'histoire humaine, et Freud, par son étude de l'inconscient, firent avancer leur domaine respectif en introduisant encore plus profondément la réflexion critique et ses dimensions sociales ou affectives au cœur des divers domaines de l'activité humaine.

La notion de critique comme acte de pensée a plusieurs synonymes qui donnent lieu à des modèles divers. Les références consultées permettent de retenir trois appellations principales: la pensée réfléchie (Dewey, 1925), la pensée critique (Lipman, 1991) et la réflexion critique (Stein, 2000). Pour plus de commodité, nous utilisons ici cette dernière expression. Pour Howe et Warren (1989), la critique est un type de réflexion et une habileté fondamentale pour vivre, travailler et fonctionner efficacement au sein d'une société; il s'agit d'une réflexion qui permet de distinguer et de mettre en perspective les composantes d'une démarche pour mieux les comprendre et les utiliser dans notre environnement. Lipman (1991) la présente comme un type de pensée «qui facilite le jugement parce qu'elle est basée sur des critères fiables, qu'elle favorise l'auto-ajustement et est sensible au contexte ambiant»

(p. 116); il ajoute que le rôle de ce type de réflexion «est défensif: elle nous protège de la contrainte des croyances imposées par les autres en préservant cette possibilité d'effectuer notre propre quête» (p. 144). Pour sa part, Kurfiss (1988, p. 2) la définit comme «une investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème afin d'en arriver à formuler une hypothèse ou une conclusion qui intègre toute l'information disponible». Selon Brookfield (1987), il s'agit d'un processus essentiellement actif qui implique une alternance entre l'analyse et l'action.

De cette historique et de ces définitions, nous retiendrons principalement qu'il s'agit d'une stratégie de pensée faisant appel à différentes opérations cognitives et dont l'exercice éclairé permet de décider de ce que l'on doit croire ou faire. Ce qui explique qu'on la retrouve dans tous les domaines de la connaissance, de la philosophie aux sciences exactes, en passant par la théologie et la psychanalyse.

En ce qui concerne le domaine de l'éducation, Shermis (1999) et Imel (1998) s'entendent pour affirmer que la source contemporaine de l'application de ce concept à la pédagogie est le philosophe et pédagogue John Dewey. En effet, dès 1925, Dewey présente la réflexion critique comme «le résultat de l'examen serré, prolongé, précis d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissance» (p. 21). Il affirme que «l'élément qui sert de base et de fil conducteur au processus de la réflexion, c'est le besoin de sortir d'un état de doute» (p. 27) et ajoute que la pensée critique «est la seule méthode qui permette d'échapper à l'impulsion et à la routine» (p. 31).

Depuis plusieurs décennies, la réflexion critique est une question majeure en éducation. Comme le précise Delors (1998), la réflexion critique des apprenants est encouragée avec de plus en plus d'insistance par les divers groupes de travail qui s'y intéressent, «afin de favoriser chez les élèves une compréhension véritable [...] au lieu de développer et de maintenir une vision simplificatrice» (p. 47). Pour Howe et Warren (1989), la réflexion critique permet aux apprenants de prendre des décisions quotidiennes quant à la recherche, à la sélection et à l'évaluation d'informations; elle les guide également dans la planification du travail et les actions à entreprendre, ainsi que dans leurs interactions avec les autres. Dans un contexte pédagogique, elle est utilisée quotidiennement par les enseignants et les apprenants, et ce, à des degrés divers qui vont du simple au complexe, en fonction de l'orientation éducative choisie.

Selon Boisvert (1997), il est important d'orienter une stratégie d'enseignement qui favorise véritablement le développement de la réflexion critique. C'est pourquoi nous examinons un peu plus en détail quelques modèles pédagogiques qui favorisent cette dimension.

Le Grain (1985) souligne que, dans une pratique pédagogique populaire, la dimension critique se mesure dans la capacité du praticien à se représenter «les buts et les moyens sous forme d'hypothèses, dans un modèle d'action qui prévoit également la manière dont seront évalués les résultats de l'action éducative» (p. 13). Il entend par là que le pédagogue doit s'interroger sur le choix et l'utilisation de la méthode en fonction des situations problématiques et des résultats obtenus. En ce sens, «toute la démarche devient hypothétique [...] et l'efficacité et l'opportunité des méthodes sont donc l'objet d'une remise en cause perpétuelle» (p. 13). Ainsi, la dimension populaire et critique d'une pédagogie «se construit et se reconstruit perpétuellement [...] entre la réflexion et la pratique» (p. 15). Elle se distingue notamment par ses qualités partisans, critiques et sociales. Une pédagogie populaire est *partisane* au sens où «elle repose sur certaines analyses et sur certains choix clairement exprimés» (p. 11).

De son côté, Lipman (1991) précise certaines distinctions qu'il faut considérer dans la comparaison entre une pratique pédagogique dite «normale» et une pratique critique ou réflexive. Il observe tout d'abord que quatre phases interactives caractérisent une posture pédagogique critique :

1. porter un jugement critique sur la pratique éducative de ses collègues ;
2. porter un jugement critique sur sa propre pratique ;
3. suggérer une correction de la pratique éducative des autres ; et
4. apporter une correction à sa propre pratique.

Il précise également que le degré de réflexivité du praticien est proportionnel à son investissement dans les phases interactives. Ainsi, plus le praticien investit de façon profonde les phases proposées, plus sa pratique pédagogique peut être qualifiée de critique.

Lipman préconise également une pédagogie du jugement afin que les élèves apprennent «à distinguer l'équitable du non équitable, le vrai du faux» (p. 62). Selon lui, ce type d'approche pédagogique se caractérise notamment par l'importance particulière qu'elle accorde aux activités procédurales suivantes des apprenants (p. 64) :

- suspendre temporairement le jugement ;
- pratiquer la classification, le groupement, la catégorisation ;
- se familiariser à la pratique d'évaluation ;
- identifier les critères qui justifient les décisions ;
- se sensibiliser au contexte dans lequel s'active la réflexion ;
- anticiper les conséquences de ses choix ;
- ajuster sa perception des moyens utilisés par rapport aux buts atteints ;
- ajuster sa perception entre les parties et l'ensemble d'une manifestation.

Pour plusieurs auteurs (Brookfield, 1987 ; Zechmeister et Johnson, 1992), la réflexion critique est un processus actif qui «exige absolument que l'on soit prêt et disposé de façon active à s'occuper d'une manière réfléchie des problèmes et des questions qui surgissent dans nos vies» (Boisvert, 1997, p. 13). Quant à Holanen (1986), il présente le déroulement de la réflexion critique en cinq étapes interactives (Boisvert, 1997, p. 15):

- la sensation de dissonance ressentie entre un ou des événements extérieurs et une théorie personnelle ;
- la recherche d'informations pour développer de nouveaux éléments de révision de notre théorie ;
- la confrontation des nouveaux éléments à la dissonance ressentie ;
- la formulation et l'évaluation raisonnable de la théorie émergente ;
- la résolution de la dissonance.

Pour Thayer-Bacon (1993), la majorité des théories traditionnelles sur la pensée critique explorent principalement la problématique du développement des habiletés de raisonnement, en encourageant les individus à être plus rationnels et individualistes. En utilisant un point de vue épistémologique différent, elle propose un modèle de pensée critique, appelé «pensée constructive», qui est axé sur le relationnel par l'intégration du concept de *caring*. Ce dernier se définit comme «l'aptitude à être réceptif, ouvert aux idées des autres dans une écoute et une considération de leurs possibilités». Selon l'auteure, cette aptitude socioaffective est «une caractéristique essentielle de la pensée critique, car les idées et les arguments n'ont pas de vie propre, ils sont générés par des personnes et utilisés par elles dans l'activité de pensée critique». Ainsi, la façon dont nous pensons, le langage que nous utilisons et les

actes que nous posons sont influencés par les liens que nous entretenons avec notre entourage. Dans la perspective de l'auteure, la réflexion critique se construit collectivement : «la connaissance prend une image plus fluide, toujours changeante, qui dépend de l'habileté des personnes à se relier et à partager avec l'autre».

Pour Unrau (1997) aussi, le contexte socioaffectif de la réflexion critique est d'une grande importance. Il souligne à juste titre que la réflexion critique «est activée par un contexte social» et que «notre connaissance, nos croyances et ce contexte social sont tellement dépendants l'un de l'autre» (p. 23) qu'il est inutile d'essayer de les examiner séparément. Il ajoute qu'un penseur critique «s'engage dans un processus de réflexion rationnelle à la recherche de signes qui sont en constante évolution et qui prennent place dans un contexte de connaissance, de croyances et d'interactions» (p. 27). De plus, il affirme que l'amitié joue un rôle important dans le processus de développement de la réflexion critique chez les élèves, parce qu'un ami «peut commenter nos plans, nous observer [...] nous aider à nous concentrer sur notre travail [...] et nous permettre de trouver ce qui doit être retravaillé» (p. 39).

Dans leur approche critique de la pédagogie, Giroux et Simmons (1989) ont déjà soulevé la nécessité d'un engagement corporel et affectif, par l'entremise d'une approche active, ancrée dans la culture populaire. Citant Apple, le sociologue de l'éducation, ils remarquent que «les programmes scolaires organisent notre expérience de façon similaire à la consommation passive de biens et de services prescrits qui sont soumis à la logique [...] si nécessaire à l'accumulation capitaliste dans notre société» (p. 53). Ce découpage des programmes immobilise le corps des apprenants et néglige leur affect. S'appuyant sur les écrits de Barthes et de Foucault, Giroux et Simmons considèrent plutôt le corps humain comme un objet construit en fonction d'un contexte historique, social, politique et idéologique dans lequel se combinent les rapports du savoir, du pouvoir et du plaisir (p. 21-24). La pédagogie critique examine en contexte les conditions de répression ou d'émancipation du corps et de l'identité.

bell hooks (1993) va encore plus loin dans cet engagement en suggérant l'érotisation de la classe, que ce soit au primaire ou à l'université. Dans la philosophie occidentale, remarque-t-elle, la séparation entre le corps et l'esprit a entraîné une désincarnation de l'enseignement, et bloqué ainsi la «force érotique qui dynamise toutes formes de vie» et permet de nous «propulser d'un état de «potentialité» à une «actualité»

(p. 194). Sous l'emprise de cette force, la classe peut devenir un endroit dynamique pour la transformation des individus. La passion pour l'enseignement découle d'un amour des idées. Mais elle engage aussi la responsabilité de l'enseignant face aux changements chez les apprenants (p. 206). Pour hooks (p. 198), la pédagogie engagée « transgresse » le statu quo ; elle remet en question la neutralité de l'éducation ; elle transforme la classe en un endroit intellectuellement stimulant, un collectif auquel chacun contribue, un endroit où se réinventer, se transformer à travers les idées énoncées ensemble (p. 3). Une telle pédagogie doit tenir compte des particularités des individus et interagir avec eux selon leurs besoins ; elle doit se préoccuper de leur bien-être. L'enseignement y est considéré comme un acte performatif (p. 11). Un programme souple et flexible est nécessaire pour permettre des changements spontanés qui s'ajustent à la réalité changeante des élèves ou des étudiants.

De ces approches nombreuses mais indispensables à la compréhension de la complexité de la réflexion critique, nous retenons le rôle essentiel de cette réflexion pour guider le choix des informations à retenir, des actions à prévoir et des interactions à susciter. Les opérations ne mènent pas seulement à la production de faits ou d'artefacts, mais aussi à la production de soi et des autres par l'incorporation de la dimension socioaffective. Elles permettent de saisir les dissonances entre sa vision du monde et celle de l'autre, de les résoudre en révisant ses positions, tout en portant des jugements éclairés sur les produits et les pratiques qui appellent de nouveaux ajustements de cette vision. Une approche pédagogique sera engagée, d'une part, si elle repense l'action éducative et, d'autre part, si elle tente d'ouvrir l'école ou le lieu de formation à une recherche de sens. Elle sera ancrée et réceptive si elle considère la posture de l'enseignant et de l'apprenant dans toutes ses dimensions.

Dans le cas qui nous occupe, ce parti pris permet l'ancrage dans la culture populaire parce que l'apprenant s'engage dans une production artistique, une interaction socioaffective et une réflexion critique, et l'enseignant, dans un acte performatif, collectif et réflexif. La recherche de sens se fait à partir des concepts de l'identité permutable et de l'identité collective, mais aussi par la présence corporelle à soi et à l'autre.

Il nous semble que toute réflexion sur la pratique doit s'accompagner d'une clarification et d'un examen de nos présomptions et des pratiques prédominantes. Nous croyons que l'aller-retour constant entre l'action éducative et les pratiques culturelles ainsi que leur examen attentif permettent au pédagogue de réajuster sa pratique pédagogique

et à l'apprenant d'ajuster ses apprentissages. Leur action sera alors considérée comme un ensemble de pratiques qui s'inscrit dans une séquence toujours nouvelle, critique et ouverte à la substitution et au changement, et qui incorpore de multiples dimensions : esthétique, ludique, critique et socioaffective.

La dimension pragmatique : des modèles incarnés

Peu de propositions pédagogiques abordent la dimension pragmatique de la culture populaire ou la décrivent d'une façon qui soit adaptée à l'enseignement, d'où, à notre avis, la nécessité de proposer des modèles polyvalents. Nous examinons ici des approches inspirées largement de la pédagogie critique, à laquelle s'ajoutent la philosophie rhizomatique et les concepts de nomadisme et de projet. Ces modèles ont l'avantage de donner corps à des théories et de combiner les dimensions tout en restant ouverts à l'imprévu.

La pédagogie nomade

Dans le contexte scolaire nord-américain, à la fin des années 1980, la compartimentation scolaire du temps, de l'espace, des disciplines et des techniques affectait les programmes généraux, de même que les programmes d'arts (Richard, 1994). L'ère n'était pas à la transversalité récemment proclamée, mais encore aujourd'hui très peu matérialisée dans la vie scolaire ou institutionnelle. Les pratiques spatiocorporelles des jeunes, fort présentes dans leur culture, étaient largement ignorées. Pensons entre autres à la configuration d'objets divers, à l'installation de parcours ou à l'invention de jeux de rôles qui occupent une grande place dans l'univers ludique des jeunes mais sont presque totalement absents du milieu scolaire. Cet oubli se faisait au profit de l'image bidimensionnelle dite « authentique » et de techniques plastiques traditionnelles ou conformes à l'esthétique dominante. Le développement du modèle de la pédagogie nomade vient combler cette lacune en misant sur des projets pédagogiques ponctuels axés sur les relations spatiocorporelles, sur des techniques hétéroclites et des pratiques artistiques plus éclatées, de même que sur l'interaction entre les élèves.

Ce modèle s'inspire de la philosophie rhizomatique et nomade de Gilles Deleuze et Félix Guattari, ce qu'ils nomment la « nomadologie » en arts et en sciences (1980). Il dérive également du modèle de la pédagogie

mineure élaboré par Clermont Gauthier (1989), à partir des travaux de Deleuze sur une littérature mineure. Tels que nous les adaptons à la pédagogie, ces modèles se construisent en trois dimensions :

- la «déterritorialisation» permet le croisement et la traversée des territoires disciplinaires ;
- la «dimension politique» remet en question le statu quo institutionnel ; et
- la «dimension collective» fait interagir les acteurs en présence.

Mais aucun projet pédagogique n'illustre alors ces modèles, ce qui rendait le passage de la théorie à la pratique plutôt incertain. Malgré des affinités avec les approches critiques de Giroux et Simmons ou de hooks, entre autres, l'absence de mise en pratique, de description détaillée de la réalité pédagogique de tous ces modèles les rendait de peu d'utilité pour l'enseignement.

La pédagogie nomade (Richard, 1994) a été élaborée et testée dans divers milieux scolaires pendant plus de quatre ans afin de donner forme à cette nomadologie. Elle permettait d'ancrer la pratique pédagogique de l'enseignement des arts dans divers modèles théoriques à partir de la description minutieuse et imagée des interventions pédagogiques ; elle ouvrait le passage à des référents théoriques, tout en bifurquant vers un modèle idiosyncrasique. À l'instar de certains modèles critiques présentés précédemment, elle mise sur :

- la transdisciplinarité ;
- la réflexion critique ; et
- la collaboration.

À partir de la métaphore du nomadisme, elle s'incarne dans des réalités mobiles et diverses. L'enseignant oriente les stratégies en fonction de l'occupation provisoire d'un territoire. La tribu pédagogique se réunit dans un climat de confiance, de partage et de complicité. L'ancrage commun dans l'expérience esthétique s'établit par des jeux spatio-corporels, dans le cas des activités expérimentées : échange d'artefacts, construction de cabanes, miniaturisation d'un monde, etc. Cet ancrage rassurant permet de considérer la prise de risques comme une activité ludique. Incités à la mobilité, les membres de la tribu laissent des traces éphémères de leur passage vers d'autres territoires : ils occupent, construisent et partagent un territoire ludique par des activités d'appropriation provisoire. Ils traversent les frontières entre les disciplines, les techniques et les limites historiques. Cette pédagogie encourage la

proximité et le contact avec autrui ; elle met chacun en présence de soi et des autres. Elle permet la rencontre de phénomènes variés, le respect de l'autre et l'ouverture aux différences culturelles. Elle encourage l'emprunt et la mise en variation d'éléments divers. Elle cherche à suivre les processus de connexion entre les phénomènes esthétiques sans les réduire à un modèle fermé.

Au-delà de la modélisation d'une pratique pédagogique, nous avons constaté la nécessité d'élaborer une matrice de programme ouverte sur la démarche artistique et sur la démarche d'apprentissage, qui permette l'appropriation de ces dernières par l'élève et qui s'éloigne progressivement des activités dirigées par l'enseignant. Cette matrice (Richard et Lemerise, 1998) devrait s'ouvrir à la dimension socioaffective en favorisant la présence dans un corps sensible et mobile, de même que le contact, la proximité et l'interaction des individus. La dimension politique devrait pouvoir agir par la conscientisation de l'élève prêt au partage des idées et des valeurs, à l'action transformatrice et à la réflexion critique. La dimension éthique guiderait une morale de l'action et de l'affect, où l'on viserait le meilleur en deçà des normes, où l'on étendrait la zone de perception au-delà des frontières territoriales, où l'on s'ouvrirait aux risques, aux erreurs et aux débats au-delà des jugements. La dimension poétique permettrait de se projeter dans des univers possibles par l'emploi du langage artistique et l'hybridation avec d'autres langages culturels, dont celui de la culture populaire.

Depuis, certains modèles compatibles avec cette ouverture ont été proposés (Amyot, 1998, 2001), mais ils n'étaient pas, à ce moment-là, disponibles pour consultation. Cette absence de réflexion sur la nécessité de s'ouvrir à la démarche de l'apprenant nous a amenés à examiner d'autres modèles, dont celui de la pédagogie du projet d'intégration, qui s'ouvre sur la démarche scientifique et favorise l'appropriation de la démarche d'apprentissage par l'élève. C'est ce que nous décrivons dans la prochaine section, en situant la pédagogie du projet dans un cadre plus large.

La conduite de projets

Durant nos interventions de recherche ou d'enseignement dans différents milieux scolaires réguliers, nous avons noté certains problèmes récurrents dans l'enseignement des arts plastiques ou des arts visuels et médiatiques : le cloisonnement des sphères culturelles, le manque d'autonomie des apprenants, l'absence de réflexion critique. Pour tenter

de résoudre cette situation, nous avons enquêté du côté des écoles alternatives et de la pédagogie du projet. Nous présentons ici des définitions, un court historique et un modèle de mise en pratique, puis nous décrivons un autre modèle adapté, celui-ci, à une esthétique du populaire.

Le concept de projet étant abondamment utilisé en milieu scolaire depuis quelques années, il importe tout d'abord de le situer par rapport à diverses appellations, telles que «pédagogie de projets», «approche par projets» et «méthode du projet», qui créent une confusion quant à sa signification véritable. Pour Legendre (1993), la pédagogie du projet est une «forme d'enseignement dans laquelle les élèves prennent entièrement en charge la réalisation des travaux choisis avec l'enseignant afin d'acquérir des méthodes de recherche et d'exploitation des documents et de développer par là des qualités d'autonomie» (p. 971). Pour Boutinet (1999), il s'agit d'une «conduite d'anticipation opératoire [qui] prend consistance [...] à travers une matérialisation de l'intention». Selon Le Grain (1995, p. 58), elle concerne une «tâche [...] définie et réalisée en groupe, [...] issue d'une volonté collective, [...] aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable, [...] présentant une utilité sociale». Le Grain identifie quatre étapes au projet :

- l'émergence ;
- le choix ;
- la réalisation ; et
- l'évaluation.

D'autres approches dénombrent de trois à sept étapes. La plupart se recoupe. Katz et Chard (1989) proposent une méthode qui comprend trois phases :

- la planification ;
- la progression ; et
- la réflexion.

La pédagogie du projet peut donc se caractériser par un engagement volontaire de l'élève dans la démarche d'apprentissage, au moyen d'une production concrète faisant suite à la planification des diverses phases de son projet. S'y insère également une redéfinition du rôle de l'enseignant, qui devient alors accompagnateur et conseiller. La tâche traditionnelle qui lui est dévolue transite vers un rôle de guide, dans lequel il tentera de conduire l'anticipation de l'élève : «il appartient à l'éducation d'apprendre à l'élève à construire des projets [...] c'est un

apprentissage difficile, car il repose sur une dialectique délicate entre un imaginaire d'éventualités et de volitions et un réel qui bien souvent résiste parce qu'il est consistant» (Not et Bru, 1987, p. 22).

Un bref historique de la pédagogie du projet montre que cette approche s'est développée en deux temps distincts et sur deux continents (Bordallo et Ginestet, 1993, p. 63). D'abord aux États-Unis, où la matière d'enseignement est «divisée en projets» dans le plan Dalton, élaboré par Helen Parkhurst en 1911, et la méthode Winnetka, pilotée par Carl Washburne en 1910. Dans les deux cas, «chaque élève élabore ses études dans chaque discipline, en négociant avec l'enseignant responsable les notions à acquérir et le temps imparti». Puis le projet transite vers une «technique d'enseignement», avec la méthode Dewey, développée entre 1916 et 1946. Le «*learning by doing* [...] est fondé sur les occupations de l'élève et sur la formation cognitive par l'expérience effectuée, le professeur ayant un rôle de guide». Suivra de près la méthode des complexes, de Makarenko, populaire en URSS de 1923 à 1930, qui «fonctionne aussi autour d'une production, d'un thème d'action et de recherche, socialement utiles et résultant d'actions individuelles et collectives». En France, de 1924 à 1947, Freinet systématisera une approche qui présente trois dimensions: «des projets d'action et de recherche [...], une organisation de la classe en coopérative [et] l'insertion de l'école dans un système qui produit et diffuse ses propres instruments de travail». Freinet combinera les plans de travail, les sorties-enquêtes, le journal de classe, les fiches d'autocorrection, les conseils coopératifs et autres stratégies, faisant ainsi la synthèse de techniques et de procédures lancées par le Mouvement de l'éducation nouvelle (Monthubert, 2001).

Au Québec, la pédagogie du projet apparaît dès la fin des années 1940, quand Roland Vinette (1948), secrétaire adjoint du département de l'Instruction publique, s'intéresse à la méthode des projets de Kilpatrick. Selon Vinette, le projet en pédagogie est «une action voulue, dont la fin est recherchée et dont l'exécution engage toute la personnalité de celui qui l'accomplit» (p. 223). Des années 1960 à aujourd'hui, la pédagogie du projet transitera au Québec par le réseau des écoles alternatives.

Il faudra attendre les années 1970 pour que la pédagogie du projet, tombée entre-temps dans l'oubli, refasse surface en Europe. C'est sans doute en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs qu'elle réapparaît, un demi-siècle après le travail des pionniers américains et consécutivement aux événements de mai 1968 durant lesquels les étu-

dians français protestent contre l'impérialisme du capital et l'oppression des académies scolaires (Boutinet, 1990). La pédagogie du projet transitera également au Canada anglais et reviendra aux États-Unis sous la forme de la *project approach*, théorisée et expérimentée dès les années 1970 par Lillian G. Katz et Sylvia C. Chard.

Angers et Bouchard (1984) ont théorisé une conception de la pédagogie du projet en contexte québécois, appelée projet d'intégration, mise en pratique depuis plusieurs années à l'école Les Petits Castors de Longueuil et dans d'autres milieux scolaires. À partir de 1994, à l'occasion d'une recherche sur le projet artistique qui s'inscrivait dans cette lignée, nous sommes intervenus à l'école primaire Les Petits Castors. Dans cette école, l'approche du projet d'intégration sert de référent méthodologique.

Cette approche procède par une série de phases. Dans un premier temps, les activités pluridisciplinaires d'exploration d'un champ d'études annuel sont suivies du traçage d'une carte d'exploration, du regroupement de concepts en ensembles et de l'identification de pistes de recherche. Puis, en cours d'année, les élèves travaillent à deux ou trois projets individuels ou d'équipe qu'ils ont choisis, les élaborent, les réalisent et les présentent aux pairs en tenant compte de ces pistes. Finalement, l'année se termine par un projet collectif proposé par les groupes et coordonné par le personnel de l'école, qui dresse un bilan des acquis liés au champ d'études. Cette approche intègre les disciplines dans la réalisation de projets où collaborent divers intervenants. Au cours de l'évaluation des apprentissages par les élèves, une réflexion critique s'engage qui porte autant sur la forme que sur les contenus de présentation des projets.

Malgré notre volonté de répondre aux besoins du milieu, nous avons constaté des lacunes dans l'arrimage thématique des activités en arts plastiques aux sous-thèmes du champ d'études annuel et dans l'ajustement plus général de la démarche artistique à la démarche scientifique, cette dernière étant plus basée sur le questionnement et la déduction que sur le tâtonnement, le bricolage de sens et l'induction caractéristiques de la démarche artistique. La difficulté principale était d'établir le rapprochement entre nos propositions d'intervention et les projets des élèves. Les liens que nous tentions de tisser semblaient parfois artificiels.

Afin de combler ces lacunes, nous avons développé un premier modèle de la pédagogie du projet artistique en collaboration avec les intervenants: enseignants, stagiaires et étudiants d'études supérieures. Nous avons mis sur pied une séquence d'intervention pédagogique pour tenter de répondre aux besoins de chacun (Richard, Cloutier et Dussault, 1999).

Cette séquence débute par un **atelier technique**, pendant lequel un concept artistique est présenté au moyen d'une mise en situation qui permet d'élargir et d'enrichir les référents culturels de l'élève. L'atelier technique est suivi d'un **échantillonnage** de techniques et de matériaux qui répertorie diverses manipulations de la matière ou du concept. Un **atelier thématique** intègre au thème les notions abordées dans l'atelier précédent, ce qui facilite la consolidation des compétences acquises préalablement. Par la suite, une **clinique** permet de répondre aux besoins particuliers des élèves dans leurs projets respectifs et de suivre le transfert et l'intégration des connaissances requises. Le **tutorat** incite des élèves experts à réinvestir les notions apprises en les transmettant à leurs pairs par des explications et des démonstrations. Finalement, l'**atelier critique** permet d'engager une réflexion sur la démarche artistique et de boucler la séquence par un retour sur les différentes activités et une évaluation de groupe.

Lors d'interventions subséquentes à l'école Les Petits Castors, et dans d'autres milieux scolaires, nous avons enrichi cette séquence d'une activité de **recherche documentaire** «qui vise à colliger une documentation variée, à partir d'une proposition liée au champ d'études» (Richard et Dussault, 2000a, p. 114). Elle compte donc maintenant six volets distincts de même que des outils particuliers.

■ LA PÉDAGOGIE DU PROJET EN MILIEU SCOLAIRE

Afin d'illustrer ce modèle, nous décrivons trois projets qui réfèrent largement à la culture populaire. Les deux premiers sont complémentaires et ont été menés à l'École secondaire Jacques-Rousseau, durant l'année scolaire 2000-2001: il s'agit du projet *Autoportrait et représentation*, conçu et animé par Annie-Claude Roberge, alors stagiaire en enseignement des arts visuels, et *La chambre noire/un portfolio collectif*, dirigé par Stéphane Dussault, alors étudiant à la maîtrise en arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal. Le troisième, intitulé *Corps + machine*, était encadré par Johanne Lépine, enseignante en

histoire de l'art au Collège François-Xavier-Garneau, à Québec. Le lecteur pourra compléter cette description de projets par des exemples tirés du primaire (Richard, 1998 ; Richard et Dussault, 2000a), du secondaire (Richard et Dussault, 2003), du collégial (Richard, Sylvestre et Lépine, 2003) et de l'université (Richard et Dussault, 2000b).

Autoportrait et représentation

Dans le premier projet, Annie-Claude Roberge a d'abord initié des élèves de 1^{re} secondaire à la thématique de l'autoreprésentation en présentant le travail d'artistes contemporains tels que Cindy Sherman, Suzy Lake et Paule Lemieux. Les élèves se sont approprié la thématique en contribuant au mur à idées préparé par Annie-Claude, qui regroupait des images de revues artistiques ou populaires. Ils ont reçu une artiste et visité une galerie d'art. Lors d'ateliers techniques, ils ont fabriqué des échantillons, afin de s'initier à divers procédés artistiques et photographiques ; puis ils ont réalisé des images les représentant, à l'aide de ces diverses techniques.



Autoportrait et représentation, ▲
contribution collective au mur à idées,
élèves de 1^{re} secondaire, école secondaire
Jacques-Rousseau, Longueuil, 2000.



Autoportrait,
élève de 1^{re} secondaire,
école secondaire Jacques-Rousseau,
Longueuil, 2000.



Autoportrait,
élève de 1^{re} secondaire,
école secondaire Jacques-Rousseau,
Longueuil, 2000.

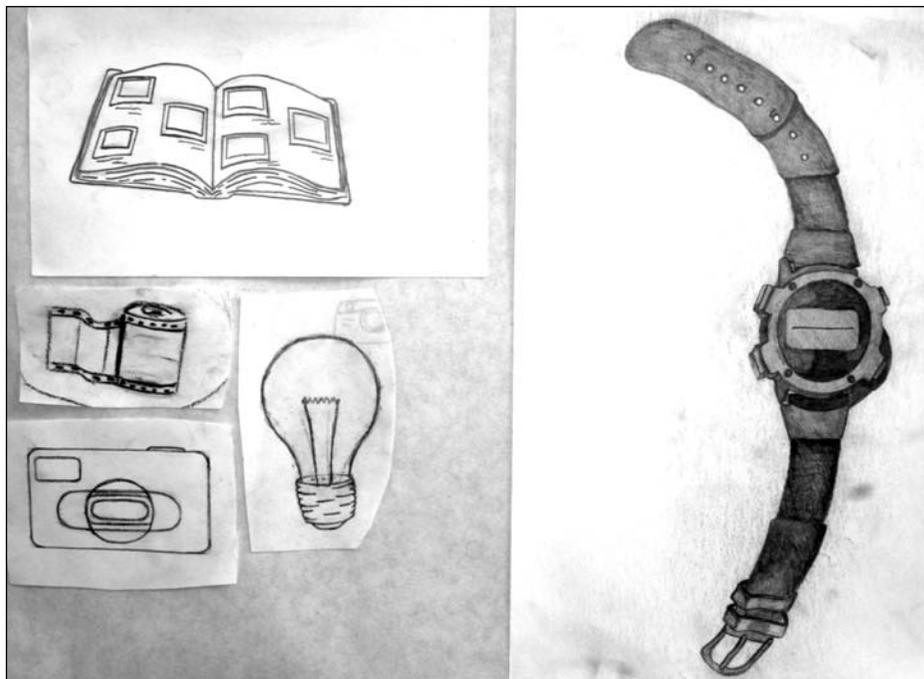


»
*La chambre noire/
un portfolio collectif,*
présentation de la recherche
documentaire et des projets,
élève de 1^{re} secondaire,
école secondaire
Jacques-Rousseau,
Longueuil, 2001.



La chambre noire/un portfolio collectif

Le second projet, dirigé par Stéphane Dussault, a été l'occasion pour un groupe restreint d'élèves de réaliser un portfolio électronique décrivant la démarche d'autoreprésentation suivie dans le projet précédent. Le projet *La chambre noire/un portfolio collectif* a été réalisé par trois élèves qui, durant quatre mois, ont contribué au développement d'une méthodologie du portfolio médiatique en pédagogie du projet artistique. D'abord, ils ont effectué une recherche documentaire sur Internet, pour s'initier à l'esthétique et au fonctionnement de portfolios électroniques d'artistes, d'architectes et de designers. Ils ont ensuite conçu une métaphore visuelle pour leur portfolio et documenté leur parcours dans un **plan de travail** servant à archiver les artefacts et les étapes du projet. Durant la réalisation du portfolio, ils ont été initiés au logiciel Dreamweaver au cours de **cliniques** données par un spécialiste des sites Internet; ils ont alors exercé de nombreuses compétences relatives à l'utilisation des nouvelles technologies. Ils ont adopté une approche de travail en collaboration, à la fois spontanée et fondée sur l'expertise de chacun des participants, en plus d'utiliser la **réflexion critique** dans diverses étapes du projet, notamment



Détail du plan de travail à partir
de la métaphore de la chambre noire,
élèves de 1^{re} secondaire, école secondaire
Jacques-Rousseau, Longueuil, 2001.

▼ Clinique sur un logiciel de sites web
avec René Saint-Pierre,
école secondaire Jacques-Rousseau,
Longueuil, 2001.



lors de la sélection des réalisations et de la rédaction de courts textes sur leur démarche artistique. Finalement, ils ont présenté le portfolio à leurs pairs et parents, lors d'une exposition collective.

Corps + machine au collégial

Dans ce projet, Johanne Lépine a initié des étudiants du profil Arts visuels à la conduite de projet en proposant le thème *Corps + machine* présenté au début de l'automne 2001 dans des cours d'histoire de l'art et d'esthétique. En équipe, les étudiants ont contribué au **mur à idées** avec des mots et des images liés à la thématique, puisés dans le champ de l'art et de la culture populaire. Puis ils ont rédigé des fiches de projet d'équipe indiquant le sujet à traiter, le sens à lui donner, la technique ou la discipline choisie (multimédia, vidéo, performance, installation, peinture ou sculpture). Ils ont poursuivi le travail avec une ébauche ou une amorce d'une partie de la réalisation dans leur cours d'arts plastiques ou pendant leurs temps libres. Durant l'hiver, l'enseignante a procédé au suivi des projets en **clinique**, rencontrant les étudiants de façon volontaire aux deux semaines, fixant l'échancier d'une rencontre à l'autre. Les étudiants ont documenté l'évolution de leur projet. Enfin, ils ont présenté leurs résultats lors d'une exposition publique du programme Arts et lettres au Collège, puis à l'événement *Corps + machine : croisement d'art, de technologie et de pédagogie*, de l'Université du Québec à Montréal, en juin 2002.

Au-delà du parcours artistique en projet, nous avons constaté que les jeunes de tout âge ont spontanément inclus des références à la culture populaire dans leurs projets : images de mode, poupées à découper, bandes dessinées, etc. Certains projets réfèrent largement à la culture populaire, tout en suscitant la réflexion critique. Il semble donc que l'ouverture permise par une approche en projet incite à dépasser les interdits associés à cette forme de culture dans l'enseignement régulier des arts et rejoint ainsi une esthétique du populaire et une pédagogie ancrée dans la culture de l'élève.

Source de motivation, l'approche du projet permet de sensibiliser les étudiants à une proposition et de susciter leur réflexion. Elle leur permet aussi de choisir eux-mêmes le sujet abordé et son traitement particulier. Elle engage une participation active dans la recherche documentaire et la gestion du temps. Elle nécessite autonomie et responsabilisation de leur part ; elle stimule la créativité et le travail en collaboration. Elle développe le sens critique nécessaire à l'avancement du projet et à

l'atteinte du but fixé. Mais elle exige aussi disponibilité, persévérance et écoute de la part de l'enseignante et des apprenants. Elle nécessite d'accepter une certaine perte de temps avant la prise d'autonomie ou pendant la quête de sens. Ces projets témoignent d'une insertion graduelle de la pédagogie du projet par une approche centrée sur l'élève, des séquences d'activités riches et variées ainsi que des outils spécifiques.

Malgré la révision récente des programmes du préscolaire à l'université, malgré l'insertion de compétences transversales, malgré la résurgence d'approches pédagogiques centrées sur l'apprentissage de l'apprenant, la tradition pédagogique linéaire et hiérarchique, fortement ancrée dans le cloisonnement des disciplines depuis des décennies, entraîne encore une soumission au pouvoir institutionnel. Elle réduit toujours la mobilité corporelle; elle impose encore des censures; elle privilégie une démarche rationnelle plutôt qu'intuitive.

À notre avis, le concept de nomadisme combiné à celui de projet rend ce dernier plus léger et facilite la traversée des cloisons: on voyage d'un projet à l'autre, mais aussi d'une proposition, d'une matière, d'une discipline, d'une période historique, d'une culture, d'une approche pédagogique, d'une année, d'une école ou d'un milieu à l'autre. Dans une pédagogie ancrée, ce modèle nomade pourrait se traduire par l'examen des référents culturels venant de divers horizons dont la culture populaire. Il mettrait l'accent sur l'examen des rapports de pouvoir par une réflexion critique. Il miserait sur la transformation de matériaux glanés dans le quotidien; il emprunterait à divers genres populaires. Il favoriserait les agencements collectifs entre les pairs et les membres de la communauté dans le dessein d'explorer, de produire ou de diffuser la recherche du groupe. Il s'attarderait autant au trajet emprunté qu'à la destination visée.

■ MODÈLE D'UNE ESTHÉTIQUE DU POPULAIRE ET D'UNE PÉDAGOGIE ANCRÉE DANS LE QUOTIDIEN

Nous croyons que certaines approches doivent être permises dans l'établissement scolaire ou académique afin d'ouvrir démocratiquement la culture scolaire à d'autres cultures, dont la culture populaire, de l'ancrer dans la culture de l'apprenant et d'engager ce dernier dans une démarche d'appropriation, d'interaction et de réflexion. Nous proposons des approches pédagogiques qui permettent d'inclure diverses pratiques culturelles sans les fixer dans un modèle stable et dogmatique. Nous

présentons ici quelques pistes pour une appropriation démocratique des pratiques culturelles. Dans notre modèle d'une pédagogie du populaire, nous insérons ces pistes dans une pragmatique de l'enseignant qui guide l'apprenant dans l'appropriation culturelle. Ce modèle complète ceux du producteur et de l'utilisateur présentés dans les tableaux 1 (chapitre 1) et 2 (chapitre 2).

Le tableau des composantes de la pragmatique pédagogique se découpe en trois sections principales malgré la superposition et les glissements inévitables entre les diverses composantes: on y trouve des **phases**, des **étapes** et des **stratégies**. Les phases s'inspirent des étapes de la conduite d'un projet, mais, comme ces mouvements s'inscrivent dans une dynamique, elles peuvent coexister avec d'autres étapes et même avec les phases d'un autre projet. Les étapes renvoient aux actions principales à faire lors de la conduite d'un projet; certaines se retirent, s'ajoutent ou s'incorporent en fonction des besoins spécifiques d'un enseignement critique et engagé. Les séquences d'action sont détaillées dans les stratégies spécifiques employées par les enseignants et les élèves durant la conduite du projet, et font interagir éléments, actions et contenus.

Pour les besoins de cette grille adaptée à la pragmatique du populaire, la conduite de projet comprend trois phases: 1) l'**exploration d'une proposition**, 2) l'**élaboration d'un projet** et 3) la **diffusion dans un dispositif de présentation**. À chacune de ces phases s'ajoutent l'**esthétique** du populaire et la **réflexion** critique qui s'y greffent. Cette conduite réflexive combine les dimensions ludique et poétique dans l'esthétique de la réception, dans celle de la production et dans l'esthétique performative; elle combine aussi les dimensions critique et socioaffective dans l'analyse, l'interprétation et l'évaluation des artefacts observés, produits ou diffusés, et dans les actions menées et les interactions suscitées au cours du projet.

Pour construire ce modèle ouvert d'une pédagogie populaire engagée et d'une esthétique ancrée dans le quotidien, nous avons tracé des liens entre les réflexions théoriques et les pratiques pédagogiques à partir d'un croisement de métaphores: celles du nomadisme et de la conduite d'un projet. Le conducteur rejoint une tribu nomade; il peut suivre un parcours planifié en acceptant des détours, des arrêts et des rencontres; il peut aussi errer à travers des territoires en s'ouvrant aux connexions. Il circule à l'aide de véhicules variés qu'il doit apprendre à piloter avec la collaboration de copilotes. Il projette et planifie les étapes de son parcours, il en cueille des traces, il les agence en de

TABLEAU 6
**LES COMPOSANTES DE LA PRAGMATIQUE PÉDAGOGIQUE
 DU POPULAIRE**

Phases	Étapes	Stratégies
Exploration d'une proposition Esthétique de la réception Réflexion sur la proposition	Itération Réception Interprétation Sélection Itinération	Émergence des idées Collecte de ressources Sélection de pistes d'exploration Exploration ludique Interprétation des artefacts Collision entre les cadres Consolidation des acquis Justification des choix Choix d'un projet à partir des pistes Documentation de la proposition
Élaboration d'un projet Esthétique de la production Réflexion sur la démarche	Conception Planification Préparation Production Évaluation Itinération	Formulation de questions Planification des étapes Préparation d'un plan de travail Élaboration d'un prototype Fabrication d'un artefact Échantillonnage en atelier Tutorat entre pairs Suivi du projet en clinique Évaluation interactive du projet Documentation de la démarche
Diffusion dans un dispositif de présentation Esthétique performative Réflexion sur la diffusion	Itinération Élaboration du dispositif Interprétation Présentation Évaluation Célébration	Documentation des résultats Situation dans une tradition Diffusion publique Interprétation des productions Évaluation du dispositif Célébration festive de la démarche

nouvelles configurations ; il dresse la carte des itinéraires suivis ; il note ses impressions. Il entre parfois en collision avec divers obstacles, ce qui entraîne des déviations de son parcours ; il interprète les dissonances entre sa conception et celle des autres. Il évalue périodiquement son trajet. Une fois rendu à terme, il célèbre son périple, qu'il ait atteint ou non la destination prévue.

Les étapes recensées correspondent en grande partie à celles de la production des biens populaires : la planification, la conception, la reproduction, la distribution, la consommation, la réception et l'interprétation. Elles n'impliquent pas nécessairement une séquence prédéterminée des étapes ou un accent similaire sur chacune d'elles. Par exemple, l'appropriation des pratiques populaires par les jeunes permet de dévier la consommation qui peut être onéreuse pour certaines couches de la population et qui, de toute façon, ne concerne pas la mission de l'école ou de l'éducation artistique. Ce détournement s'effectue vers des pratiques d'échange et de production plutôt que vers la reproduction de biens de consommation. En retour, cette déviation permet une pratique de consommation plus éclairée de la part du jeune. D'autres étapes telles l'itération et l'évaluation s'ajoutent, afin d'ajuster la grille aux besoins d'une pragmatique pédagogique. Certaines, l'évaluation par exemple, sont récurrentes tout le long de la démarche.

Afin de favoriser l'autonomie et l'appropriation des apprentissages, nous croyons que les apprenants doivent être engagés dans chacune des phases et s'entendre sur un contrat implicite. Mais leur contribution aux étapes peut être modulée selon leur expérience de la pédagogie du projet, leurs acquis touchant des contenus spécifiques et les occasions pédagogiques qui se présentent.

En premier lieu, il semble essentiel d'encourager l'accès à diverses formes populaires sur les lieux scolaires par des branchements multiples qui favorisent la réception de ces esthétiques particulières et la circulation du désir. Cette accessibilité passe par l'exploration d'une proposition soumise au groupe par l'apprenant, l'enseignant ou un collaborateur. Elle transite par une relation directe au sens. Dès la première phase, on identifie les agents et les ressources de l'environnement nécessaires à l'exploration de la proposition. L'enseignant peut intégrer un certain nombre de contenus nouveaux ou consolider des acquis à l'intérieur d'une séquence d'ateliers thématiques plus ou moins dirigés. Ces derniers visent à élargir le répertoire de référents et d'activités liés à la proposition. Cette phase comprend quelques étapes : l'itération, la réception, l'interprétation et la sélection, qui sont mises en œuvre par diverses stratégies pédagogiques.

L'étape de l'itération permet de couvrir un large territoire en explorant la proposition par « approximations successives » (Robert, 1988). Cette tactique engage d'ailleurs la répétition d'actions exploratoires à chacune des phases. Elle donne lieu à des stratégies telles

que l'émergence des idées, l'identification et la collecte des ressources disponibles dans l'environnement immédiat ou élargi, de même que l'identification des agents qui contribuent à la proposition. Plusieurs moyens peuvent être employés pour noter l'itération : liste de mots, mur à idées, *webbing*, carte d'exploration, diagramme. Les référents présentés aux élèves ou soumis par eux peuvent appartenir à diverses catégories culturelles : populaire, scolaire, artistique ou scientifique. Ces catégories regroupent des genres spécifiques et hybrides de la représentation : par exemple, qu'elle soit scientifique ou artistique, la cartographie conserve toujours certaines caractéristiques mais se distingue par d'autres selon l'accent mis sur sa fonction, géographique ou évocatrice.

À l'étape de la **réception**, une appropriation ludique de la culture populaire s'opère par l'engagement dans des pratiques d'utilisation et d'échange. La réception comprend l'inclusion d'une perspective historique sur ces pratiques, l'exploration de leurs codes et de leurs genres, ainsi que l'établissement de liens avec d'autres formes de culture (Richard, 2001). À cette étape, le récepteur devient amateur et créateur de mythes en appréciant, croisant et combinant les référents culturels.

L'**interprétation** des artefacts engage la réflexion critique par la collision entre les cadres de référence culturelle provenant de diverses cultures déjà nommées. Elle permet aux jeunes d'affirmer leurs valeurs et de les confronter à celles des autres dans une perspective d'entraide : ensemble, ils peuvent examiner les relations de pouvoir à l'œuvre dans l'élaboration d'un discours ou de pratiques culturelles. Elle mène à un jugement appuyé sur des arguments et à la révision de sa position ; elle implique la justification de ses choix.

Amorçant la phase suivante, l'interprétation se conclut par la sélection de pistes d'exploration identifiées à partir du répertoire des activités proposées. Par consensus, un projet peut être choisi par un seul apprenant, une équipe de deux ou plusieurs élèves, ou le groupe tout entier ; il peut impliquer des collaborateurs à l'intérieur de l'institution ou de la communauté.

La phase suivante, l'élaboration du projet, comprend les étapes de la conception, de la planification, de la préparation, de la production et de l'évaluation, qui engagent directement l'apprenant dans les démarches pédagogique et artistique. Il s'agit de permettre l'appropriation de la démarche et une expression collective par la collaboration entre pairs et la mise en réseau des ressources culturelles, humaines et matérielles,

que le projet soit individuel ou collectif. Selon le projet, le moment de l'année et la disponibilité du groupe, l'enseignant peut choisir de graduer et de détourner la conduite dans une séquence pédagogique plus ou moins dirigée. Le degré d'ouverture détermine une assimilation plus ou moins intégrale de la démarche par les élèves ou les étudiants.

L'étape de la **conception** comprend la sélection d'une piste d'exploration dans le but de conduire un projet spécifique s'inspirant de la proposition générale. À l'aide d'un questionnement sur les artefacts ou les pratiques culturelles, les enseignants et les apprenants sont amenés à étudier les potentialités d'un projet, à en examiner les valeurs à la fois fonctionnelles et formelles, et à sélectionner une proposition individuelle ou collective.

L'étape de la **planification** consiste à organiser les étapes, à établir des règles de fonctionnement, à répartir les rôles des membres de l'équipe, à planifier un calendrier de réalisation et à choisir les stratégies à mettre en œuvre. Elle vise à configurer l'ensemble du projet. Elle permet de suivre et de superviser les étapes, de vérifier le respect des délais et de les ajuster en fonction de l'avancement du projet. Elle permet de mettre en place des méthodes de travail efficaces.

Durant l'étape de la **préparation**, il s'agit d'adapter la piste sélectionnée aux besoins et aux réalités matérielles et techniques disponibles. Par l'exploration d'outils, de techniques, de genres et de supports variés, on peut répertorier et échantillonner les possibilités de mise en forme des éléments et acquérir des habiletés. On peut amorcer la fabrication d'un artefact significatif par un croquis ou une maquette, la préparation d'un plan de travail ou la réalisation d'un prototype.

La **production** vise à favoriser la matérialisation de pratiques et la fabrication d'artefacts qui reflètent les valeurs culturelles des jeunes et leur recherche d'identité. On peut expérimenter l'utilisation d'outils, de matériaux, de procédés, de genres et de supports dans la production des artefacts. Les idées seront représentées par divers procédés comme le dessin, la peinture, la sculpture, l'impression, les procédés mixtes, la photographie, la vidéographie, le multimédia et d'autres. Elles prennent forme dans des genres variés (voir le tableau 5 du chapitre 3). Les supports peuvent être de facture organique (corps, matière, objet trouvé), mécanique (feuilleton, livre, revue, journal, etc.), électronique (ruban audio ou vidéo, pellicule photographique) ou numérique (disquette, disque Zip, cédérom, courrier électronique, Internet).

Durant cette étape, on peut avoir procédé à une reconstruction poétique par la production artistique et la narration ou à la construction d'une réalité prophétique par les jeux de permutation. L'élève peut choisir parmi les stratégies et les éléments répertoriés, ceux et celles qui conviennent à son propos. Il est amené à s'appropriier et à jouer avec les codes des genres explorés dans la première phase.

Dans cette phase, on trouve à nouveau la réflexion critique, qui cible cette fois la démarche d'élaboration du projet. Quant à l'évaluation interactive, elle permet à l'apprenant et à l'enseignant de situer les projets par rapport à des réalisations antérieures ou à celles de ses pairs. La phase de la diffusion dans un dispositif de présentation comprend la présentation publique des pratiques, la communication des résultats, l'évaluation et la célébration de la démarche. Elle vise à articuler les composantes du projet, à les sélectionner, à les exposer et à les évaluer. Cette phase permet la diffusion des pratiques à l'intention des pairs et de la communauté. Elle permet de situer le projet à l'intérieur d'une tradition en exposant ses affiliations. Elle permet aussi de célébrer le projet accompli.

Dans un processus «d'itinération», elle permet d'exposer la proposition, la démarche et les résultats qui ont été documentés durant tout le projet. L'élaboration du dispositif implique une nouvelle séquence d'étapes qui vise à mettre en valeur les éléments retenus et à en exposer le sens. La **présentation** peut prendre diverses formes : portfolio, journal de bord, exposition ou autre. L'**interprétation** est axée sur la mise en valeur des productions et la réflexion critique porte sur la diffusion. L'**évaluation** concernera le dispositif mis en place : entre autres, on évaluera la qualité des interactions que ce dernier suscite. Finalement, par sa dimension festive, la **célébration** permet d'apprécier l'investissement personnel et collectif, ainsi que l'accomplissement.

Comme nous l'avons déjà mentionné, certaines étapes sont récurrentes au cours des trois phases. Par exemple, l'itinération permet de suivre le processus par une description narrative et un engagement dans son déroulement (Deleuze et Guattari, 1980, p. 460); elle implique la narration des trajectoires ouvertes par la réception, la production ou la présentation d'un artefact, la comparaison des éléments et l'identification de leurs singularités. Aussi, l'évaluation vient ponctuer chacune des phases. Il s'agit d'établir des critères de sélection et d'évaluation qui tiennent compte de la démarche, des actions portées et des contenus visés, en fonction de l'adaptation que nécessite le contexte de production.

■ CONCLUSION

Face à l'invasion de la culture populaire qu'entraînent la mondialisation et les technologies de communication, il faut revoir ce qui se passe à l'école, tenter d'ouvrir cette dernière à une recherche de sens à partir des concepts de l'identité permutable et permettre à l'élève de s'engager dans une réflexion critique. Il est possible d'équilibrer l'accès aux différentes cultures et de fournir des balises visibles sans prédéterminer le parcours. Il faut souligner l'urgence d'insérer un discours critique dans notre réflexion pédagogique sur l'influence de la culture populaire sur les jeunes, tout en ancrant la démarche dans une sensualité ludique au quotidien.

À notre avis, la combinaison des stratégies pour l'enseignement des arts proposées dans ce chapitre peut mener à une appropriation de la démarche d'apprentissage, à une prise de pouvoir collective de leur imaginaire par les jeunes et à une subversion progressive des codes de la culture populaire. Cette triple appropriation permet des jeux de permutation de l'identité personnelle et collective ; elle vise la transformation de la culture des jeunes en une proposition ouverte sur l'esthétique du populaire et sur celle de l'art actuel, mais aussi sur la vision de l'autre. Elle engage les élèves dans une transformation perpétuelle de leur itinéraire vers un devenir toujours à construire. Au passage, elle exige de briser quelques surfaces miroitantes. Il ne reste qu'à en ramasser les éclats : autant d'outils qui serviront à recomposer l'image fluctuante d'une dynamique toujours en mouvement.



IBLIOGRAPHIE DE LA PREMIÈRE PARTIE

- AMIOT, M.A. (2001). «Otaquoi?», *La Presse*, Montréal, 25 juillet, p. B1 et B3.
- AMYOT, Y. (1998). «La classe/réseau en arts plastiques. Amorce d'une pédagogie rhizomatique», dans M. Richard et S. Lemerise (dir.), *Les arts plastiques à l'école, exploration de nouveaux territoires*, Montréal, Éditions Logiques, p. 281-289.
- AMYOT, Y. (2001). *La classe-réseau: amorce d'une pédagogie rhizomatique en enseignement des arts plastiques*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- ANGERS, P. et C. BOUCHARD (1984). *La mise en œuvre du projet d'intégration*, Montréal, Bellarmin.
- BAILLARGEON, S. (2000). «Vous avez dit Culture?», *Le Devoir*, Montréal, 29-30 avril, p. B1-B2.

- BAKHTIN, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin, University of Texas Press.
- BARKER, M. (1989). *Comics: Ideology, Power and the Critics*, Manchester et New York, Manchester University Press.
- BENJAMIN, W. (1973). *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*, Londres, Fontana.
- BOISVERT, J. (1997). *Pensée critique et enseignement. Guide de formation en vue d'élaborer une stratégie d'enseignement axée sur le développement de la pensée critique*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Regroupement des Collèges Performa.
- BORDALLO, I. et J.-P. GINESTET (1993). *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURRIAUD, N. (1998). *Esthétique relationnelle*, Paris, Odile Jacob.
- BOUTINET, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet*, 5^e édition, Paris, Presses universitaires de France.
- BROOKFIELD, S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York, Routledge.
- CARROLL, L. (1979). *Tout Alice*, Paris, Flammarion.
- CERTEAU, M. DE (1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- CHAPMAN, L.H. (1978). *Approaches to Art in Education*, New York, Harcourt, Brace, Jovanovich.
- CONGDON, K.G et D. BLANDY (2001). «Approaching the real and the fake: living life in the fifth world», *Studies in art education*, vol. 42 , n° 3, p. 266-278.
- COUTURE, F. (dir.) (1993). *Les arts visuels au Québec dans les années soixante*, Montréal, VLB Éditeur.
- CUNNINGHAM, P.A. et S. VOSO LAB (1991). *Dress and popular culture*, Bowling Green (Ohio), Bowling Green State University Popular Press.
- DEITCH, J. (1993). *Post Human*, New York, North American Distribution, DAP/Distributed Art Publisher.
- DELEUZE, G. et F. GUATTARI (1980). *Mille plateaux*, Paris, Éditions de Minuit.
- DELORS, J. (1998). *L'éducation pour le vingt et unième siècle: questions et perspectives*, Contribution à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, UNESCO.

- DENNING, M. (1991). «The end of mass culture», dans J. Naremore et P. Brantlinger (dir.), *Modernity and Mass Culture*, Bloomington et Indianapolis, Indiana University Press, p. 253-269.
- DEWEY, J. (1925). *Comment nous pensons* (traduit de l'anglais par O. Decroly), Paris, Flammarion.
- DEWEY, J. (1934). *Art as Experience*, New York, Wideview/Perigree Books.
- DOUCET, J. (1999). *My New York Diary*, Montréal, Drawn & Quarterly Pub.
- DUNCUM, P. (1987). «Why study popular culture? A review», *Canadian Review of Art Education Research*, n° 14, p. 15-22.
- DUNCUM, P. (1999). «A case for an art education of everyday aesthetic experiences», *Studies in Art Education*, vol. 40, n° 4, p. 295-311.
- DUNCUM, P. (2001). «Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education», *Studies in Art Education*, vol. 42, n° 2, p. 101-112.
- ECO, U. (1999). *Kant et l'ornithorynque*, Paris, Grasset.
- EFLAND, A. (1976). «The school art style: A functional analysis», *Studies in Art Education*, vol. 17, n° 2, p. 37-44.
- EFLAND, A. (1979). «Conceptions of teaching in art education», *Art Education*, avril, p. 20-26.
- FOSTER, H. (1983). *The Anti-aesthetic: Essays on postmodern Culture*, Townsend, Bay Press Port.
- FOUCAULT, M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, Amherst, University of Massachusetts Press.
- FREEDMAN, K. (2000). «Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy», *Studies in Art Education*, vol. 41, n° 4, p. 314-329.
- GABLIK, S. (1991). *The Reenchantment of Art*, New York, Thames and Hudson.
- GAUTHIER, C. (1989). *Deleuze éducateur*, Rimouski, GREME.
- GIROUX, A. et I. SIMMONS (1989). *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education Press.
- GOMEZ-PEÑA, G. (1996). *The New World Border: Prophecies, Poems and Loqueras for the End of the Century*, San Francisco, City Lights.
- GOODING-BROWN, J. (2000). «Conversations about art: A disruptive model of interpretation», *Studies in Art Education*, vol. 42, n° 1, p. 36-50.
- GOULD, T. (1999). «Pursuing the popular», *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 57, n° 2, p. 119-135.
- GROENSTEEN, T. (1996). *L'univers des mangas: une introduction à la bande dessinée japonaise*, s.l., Casterman.
- HALBERSTAM, J. et F. LIVINGSTON (dir.) (1995). *Posthuman Bodies*, Bloomington, Indiana University Press.

- HARAWAY, D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: the Re-invention of Nature*, Londres, Free Association Books.
- HAYLES, K. (1999). *How We Became Posthuman*, Chicago, The University of Chicago Press.
- HOLANEN, J.S. (dir.) (1986.) *Teaching Critical Thinking in Psychology*, Milwaukee (Wisconsin), Alverno Productions.
- HOOKS, BELL (1993). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York et Londres, Routledge.
- HOPKINS, S. (1996). «Living dolls: Fertility, subjectivity, postmodernity», dans E. McWilliam et P.G. Taylor (dir.), *Pedagogy, Technology, and the Body*, New York, Peterhang, p. 49-57.
- HORKEIMER, M.M. et T.W. ADORNO (1982). *Dialectic of Enlightenment*, New York, Continuum.
- HOWE, R.W. et C.R. WARREN (1989). «Teaching critical thinking through environmental education», document ERIC ED 324193.
- HUIZINGA, J. (1962). *Homo ludens*, Boston, Beacon Press.
- HUYSEN, A. (1986). *After the Great Divide: Modernism, Mass Culture, Post-modernism*, Bloomington et Indianapolis, Indiana University Press.
- IMEL, S. (1998). «Teaching critical reflection», document ERIC ED Trends and Issues Alerts 429177.
- JENCKS, C. (dir.) (1995). *Visual Culture*, Londres, Routledge.
- KATZ, L.G. et S.C. CHARD (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Norwood, Ablex.
- KELLNER, D. (1995). *Media Culture*, Londres et New York, Routledge.
- KERKOVE, D. DE (1998). *Les nerfs de la culture*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- KLEIN, N. (2001). *No logo: la tyrannie des marques*, s.l., Leméac, Actes Sud.
- KREITLER, H. et S. KREITLER (1972). *Psychology of the Arts*, Durham (Caroline du Nord), Duke University Press.
- KURFISS, J.G. (1988). «Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities», ASHE-ERIC Higher Education Report n° 2.
- LANIER, V. (1973). «Art and the disadvantaged», dans G. Battcock (dir.), *New Ideas in Art Education*, New York, Dutton.
- LANIER, V. (1982). *The Arts We See: A Simplified Introduction to the Visual Arts*, New York, Teachers College Press.
- LASCARIS, P.A. (1928). *L'éducation esthétique de l'enfant*, Paris, Librairie Félix Alcan.
- LEGENDE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Guérin.

- LE GRAIN (1985). *Le défi pédagogique: construire une pédagogie populaire*, Bruxelles, Vie ouvrière.
- LEMERISE, S. (2001). Entrevue informelle avec l'auteure, Montréal.
- LEMERISE, S. et M. RICHARD (1999). «Forum sur l'éducation aux médias et l'enseignement des arts plastiques», *Actes du congrès de l'Association québécoise des éducateurs en arts plastiques (AQÉSAP)*, Sainte-Foy, novembre 1998.
- LEMERISE, S. et M. RICHARD (2001). «Student art exhibitions, critical and reflective approaches», dans R. Dalton et B. Zuk (dir.), *Divergent Models for the Preparation and Presentation of Student Art*, Victoria, NAEA.
- LIPMAN, M. (1991). *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press.
- MAFFESOLI, M. (1992). *La transfiguration du politique, la tribalisation du monde*, Paris, Grasset.
- MARCHAND, S.G. (2001). *Métamorphoses et clonage*, Musée d'art contemporain de Montréal.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Projet, Québec.
- MONTHUBERT, B. (2001). *History of Freinet Pedagogy*, <www.freinet.org/icem/history.htm> (novembre 2003).
- NAREMORE, J. et P. BRANTLINGER (1991). «Introduction: Six artistic cultures», dans J. Naremore et P. Brantlinger (dir.), *Modernity and Mass Culture*, Bloomington et Indianapolis, Indiana University Press, p. 1-21.
- NOT, L. et M. BRU (1987). *Où va la pédagogie du projet?*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud.
- PASSERON, R. (1988). «Pour une approche poétique de la création», dans *Encyclopedia Universalis*, vol. 17, p. 149-157.
- PAUL, RICHARD (1993). *A Brief History of Critical Thinking*, <www.criticalthinking.org/University/cthistory.html> (novembre 2003).
- PEIRCE, C.S. (1955). «Logic as semiotic: The theory of signs», dans *Philosophical Writings of Peirce*, New York, Dover, p. 98-119.
- PFEIL, F. (1985). «Makin' flippy-floppy: Postmodernism and the baby-boom PMC», dans M. Davis (dir.), *The Year Left: An American Socialist Yearbook*, Londres, Verso.
- QUÉBEC (2002). *Grand dictionnaire terminologique*, Office de la langue française, <www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp> (janvier 2004).
- RICHARD, M. (1994). *Postmodernisme, pli baroque et pédagogie nomade: analyse de trois projets artistiques de réappropriation ludique du corps et de l'espace avec des enfants*, thèse de doctorat, Montréal, Université Concordia.

- RICHARD, M. (2001). «L'identité permutable, ou Quand la culture scolaire s'ouvre à la culture populaire», dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche: culture et communications*, Montréal, mai 2000, Éditions Nouvelles, p. 211-222.
- RICHARD, M., D. CLOUTIER et S. DUSSAULT (1999). «Développement d'un modèle interactif pour l'exploration des arts dans la pédagogie du projet», dans P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Montréal 1998*, Sherbrooke, Éditions CRÉA, p. 47-54.
- RICHARD, M. et S. DUSSAULT (2000a). «La pédagogie du projet artistique: un parcours transversal», dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 111-118.
- RICHARD, M. et S. DUSSAULT (2000b). «Pour un modèle de la conduite de projet: le forum, trajet incertain», dans P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Montréal 2000*, Sherbrooke, Éditions CRÉA, p. 75-80.
- RICHARD, M. et S. DUSSAULT (2003). «The use of electronic portfolios in a project-based approach to art», *Canadian Review of Art Education*, Montréal, vol. 30, n° 2.
- RICHARD, M. et S. LEMERISE (1998). «En guise de conclusion. Pour un modèle ouvert de pédagogie artistique», dans M. Richard et S. Lemerise (dir.) *Les arts plastiques à l'école, exploration de nouveaux territoires*, Montréal, Éditions Logiques, p. 343-354.
- RICHARD, M., J. LÉPINE et S. SYLVESTRE (2004). «L'événement artistique *Corps + machine*: partenariat et projets pédagogiques», dans P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*, Montréal 2002, p. 79-86.
- ROBERT, P. (1988). *Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*, Paris, Le Robert.
- RUSHKOFF, D. (1999). *Playing The Future: What We Can Learn from Digital Kids*, New York, Riverhead Books.
- SHERMIS, S.S. (1999). «Reflective thought, critical thinking», Document ERIC ED 436007.
- STEIN, D. (2000). «Teaching critical reflexion», Document ERIC ED Trends and Issues Alerts 445256.
- STRINATI, D. (1995). *An introduction to Theories of Popular Culture*, Londres, Routledge.
- SULER, J. (2003). «The Online Disinhibition Effect», dans S. Suler, *The Psychology of Cyberspace*, <www.rider.edu/users/suler/psycyber/psycyber.html> (septembre 2004).

- TAKAHASHI R. (1994). *Ranma 1/2. 1. La source maléfique*, Grenoble, Glénat.
- THAYER-BACON, B.J. (1993). «Caring and its relationship to critical thinking», *Educational Theory*, vol. 43, n° 3.
- THAYER-BACON, B.J. (2001). «Caring and its relationship to critical thinking», *Educational Theory on the Web*, <www.ed.uiuc.edu/EPS/Educational-Theory/Contents/43_3_Thayer-Bacon.asp> (septembre 2004).
- TOKU, M. (2001). «What is Manga? The influence of pop culture in adolescent art», *Art Education*, n° 54, p. 2.
- UNRAU, N.J. (1997). «Thoughtful teachers, thoughtful learners», dans *A Guide to Helping Adolescents Think Critically*, Scarborough, Pippin, p. 11-17.
- VERON, E. (1985). *Production de sens: fragments d'une sociosémiotique*, thèse d'État, Paris, École des hautes études en sciences sociales.
- VINETTE, L. (1948). *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie.
- WILLIS, P. (1989) «Art or culture? An inquiry», dans H. Giroux, R.S. Simon *et al.* (dir.), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, Toronto, Bergin and Garvey, p. 131-146.
- WILSON, B. (1997). «Child art, multiple interpretations, and conflicts of interest», dans A.M. Kindler (dir.), *Child Development in Art*, Reston (Virginie), National Art Education Association.
- WILSON, B. et M. WILSON (1982). *Teaching Children to Draw*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- WINNICOTT, D.W. (1971). *Playing and Reality*, New York, Basic Books.
- WOLF D. et M.D. PERRY (1988). «From endpoints to repertoires: Some new conclusions about drawing development», *Journal of Aesthetic Education*, vol. 22, n° 1, p. 17-35.
- ZECHMEISTER, E.B. et J.E. JOHNSON (1992). *Critical Thinking a Functionnal Approach*, Pacific Grove (Californie), Brooks/Cole.
- ZURMUEHLEN, M. (1987). «Context in art: Meaning recovered and discovered», *Art Education*, vol. 5, n° 1, p. 131-143.

PARTIE



PÉDAGOGIE, IDENTITÉ
ET CULTURE POPULAIRE
Le point de vue des collaborateurs



L'ENSEIGNEMENT DES ARTS,
LA CULTURE POPULAIRE
ET LE LUDIQUE
Une perspective historique

Suzanne Lemerise

Professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques
Université du Québec à Montréal



Le projet pédagogique proposé par Moniques Richard sur la culture populaire et la pédagogie artistique vise à favoriser chez les élèves une appropriation critique et créatrice de certaines formes de cette culture liées au ludique, telles la bande dessinée, la poupée à découper et le cahier à colorier. Il nous est apparu important de situer cette problématique dans un cadre historique en nous interrogeant sur les relations que l'enseignement du dessin et des arts plastiques a entretenues avec le ludique et la culture populaire. Dans l'histoire de l'enseignement des arts aux États-Unis, au Canada et au Québec, on trouve effectivement des considérations sur la culture populaire et le jeu ; des applications destinées au milieu scolaire sont proposées aux enseignants, mais elles se définissent différemment selon les époques et les pays. Si le ludique, et particulièrement le jeu des enfants, constitue un élément important du comportement humain, nous devons reconnaître que la triade enfant, jeu et art entretient historiquement des rapports complexes dont on ne peut faire l'économie.

Cette réflexion s'effectuera en trois temps: dans un premier temps, nous traiterons de quelques liens concrets ayant existé entre l'enseignement des arts et la culture populaire au Québec; dans un deuxième, nous verrons comment le ludique, issu de la culture populaire, a été intégré ou non à l'enseignement des arts; dans un troisième, nous découvrirons comment la notion de jeu appliqué aux arts déborde largement les configurations de la culture populaire.

Nous donnons un sens très large à la notion de culture populaire. Nous nous rattachons à une définition anthropologique de la culture, laquelle est plurielle et englobe la culture savante, la culture de masse, les cultures de résistance des minorités et des marginaux, plutôt qu'à une définition humaniste de la grande culture ou culture savante, celle dont l'école a consacré les valeurs en les érigeant en canons ou en vulgate distinguée. À l'instar des Américains chez qui les appellations varient selon les auteurs – *popular arts* chez Lanier (1982), *popular culture* chez Duncum (1987a; 1987b) et Gans (1974) –, nous lions la culture populaire à la culture de masse et aux arts populaires. Nous incluons donc dans notre définition de la culture populaire les références aux traditions populaires à connotations ethnographiques et folkloriques chères aux spécialistes français en arts et traditions populaires.

■ LA CULTURE POPULAIRE ET L'ENSEIGNEMENT DES ARTS

Dans ces paragraphes, nous allons nous demander si l'enseignement du dessin et des arts plastiques au Québec a été marqué par des considérations sur l'art populaire. Afin de simplifier les références historiques, nous dégageons deux grandes périodes dans l'enseignement du dessin, celle de l'époque de l'enseignement du dessin mimétique, allant de 1870 à 1950 environ, qui privilégie l'élève géomètre et observateur, et celle de l'enseignement des arts plastiques, qui souhaite au contraire former un élève créateur-communicateur (Lemerise, 2001).

Durant la première de ces périodes, il était courant, dans l'enseignement du dessin, de soumettre l'élève à des exercices le familiarisant avec les arts industriels, décoratifs et appliqués. Il y avait donc un intérêt certain pour plusieurs formes de culture populaire, comme l'affiche, la broderie, l'illustration, le lettrage, etc. L'élève était convié à apprendre les codes de base du dessin pour pouvoir parfaire plus tard sa formation comme apprenti, dans des ateliers spécialisés, ou comme élève, dans

des écoles professionnelles, là où le dessin de tous les objets à produire occupait une place prépondérante. En général, ces applications du dessin à la vie courante et professionnelle étaient «sérieuses»; elles concernaient la vie du futur adulte, qu'il s'agisse de dessiner des plans géométraux d'objets ou de bâtiments, de décorer des édifices ou des nappes, ou d'illustrer un livre. On ne trouve pas trace de quelque exercice que ce soit qui fût lié au ludique dans les programmes officiels.

Dans la deuxième grande période, à partir des années 1950 environ, les activités artistiques se sont centrées sur la liberté créatrice de l'enfant et l'on a emprunté au modernisme artistique l'exploration des codes formels et des techniques. Le rapport immédiat avec la vie utilitaire disparut presque complètement de ce nouvel enseignement des arts centré sur l'enfant, sauf pour les métiers d'art, considérés comme une revalorisation de ce qui était communément appelé l'artisanat. Les États-Unis et le Canada anglais donnèrent eux aussi une grande place à l'apprentissage des métiers d'art, mais s'y ajouta très tôt une valorisation du design moderne, le *functional design*, comme le décrit Lowenfeld lui-même dans son célèbre livre portant sur le développement graphique de l'enfant, *Creative and Mental Growth* (1952, p. 333-338). Dans un manuel d'histoire de l'art intitulé *Canadian Art: Building a Heritage* (1987), l'élève est amené à connaître les grandes tendances de l'art canadien en même temps que celles de la culture populaire incluant la mode, le design graphique et industriel, ainsi que la bande dessinée. Dans l'excellente thèse de G. Singer (1987) intitulée *Art Education and Marshall McLuhan*, on apprend qu'aux États-Unis, à la fin des années 1960, un grand nombre de propositions pédagogiques visaient à intégrer l'étude des médias de communication dans les cours d'arts visuels et que l'influence de McLuhan fut déterminante à cette époque.

Au Québec, durant les années 1960, l'avant-garde artistique, Serge Lemoyne, Maurice Demers et Pierre Ayot en tête, commença à critiquer l'hégémonie de l'abstraction et s'intéressa aux mouvements de l'art pop et des arts technologiques. Le contexte tout en ébullition de ces années se prêtait à une grande valorisation de la culture populaire et il était courant chez les étudiants en arts de s'intéresser à l'imagerie de la culture de masse, particulièrement dans les cours de sérigraphie et d'histoire de l'art contemporain. Pour certains, le kitsch apparaissait comme un antidote à la culture élitiste promue par les tenants d'un art officiel et désincarné.

En éducation, le rapport de la commission Parent a reconnu la place prépondérante de la technologie et de la culture populaire dans les questions agitant la société de l'époque (Lemerise, 1988). On y affirme

à maintes reprises que l'école québécoise doit en tenir compte dans l'élaboration de son projet éducatif. Dans les trois chapitres consacrés aux disciplines artistiques, l'éducation cinématographique occupe la plus grande place (*Rapport Parent*, 1965, vol. 3, p. 85-111). On peut y lire la directive suivante :

Les valeurs éducatives de la formation cinématographique sont : la formation visuelle, critique, esthétique, éthique et polyvalente. Notre système scolaire manquerait à sa mission, croyons-nous, s'il négligeait de donner à la jeunesse une éducation cinématographique. Cette formation audiovisuelle et cette culture sont devenues indispensables à notre époque si l'on veut faire participer chacun à la culture de masse de façon lucide (p. 109-110).

Dès 1966, dans le sillage des recommandations de la commission Parent, des cours de formation cinématographique furent offerts dans quelques écoles secondaires de la région de Laval. En 1968, l'option *Arts plastiques – Moyen de communication de masse*, est proposé dans le nouveau programme d'arts plastiques (*Programme d'études des écoles secondaires: Arts plastiques*, 1968). Ce volet optionnel était offert aux élèves de la 3^e à la 5^e secondaire. Une initiation au cinéma, à la photographie, à l'affiche et au décor de théâtre composait ce programme innovateur. En 1982, cette option est reconduite dans le nouveau programme d'arts plastiques du secondaire sous l'intitulé *Volet B – Arts plastiques/Communication*. Quant à l'Université Sir George Williams (devenue l'Université Concordia), elle offrit dès cette époque quelques cours de type multimédia aux futurs enseignants en arts plastiques. Jusqu'aux années 1980, les programmes offerts à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) étaient plus centrés sur la didactique des arts plastiques et négligeaient considérablement toute formation relative au volet art et communication. C'est cependant l'UQAM qui offrit, au début des années 1980, les premiers cours universitaires d'art et ordinateur aux étudiants en arts plastiques et en enseignement des arts, grâce à l'initiative d'Andrée Beaulieu Green. En 2001, le nouveau programme d'arts plastiques du primaire inclut les créations plastiques médiatiques dans les compétences à développer chez l'élève du primaire (*Programme de formation de l'école québécoise*, p. 209-222). Ainsi, à l'aube du XXI^e siècle, dès le début de leur scolarisation, les élèves des écoles devraient se familiariser avec la culture visuelle de leur époque et du passé.

Il serait partial de négliger un autre aspect de l'art des années 1960 et 1970, celui d'un rapport différent avec le public. Des artistes, par la création de *happenings* et d'environnements, s'adressèrent direc-

tement à un large public qui était convié à y participer activement. Ils utilisaient un langage et des images connus du public, donc de l'art populaire. *Expo 67* permit également l'explosion de formes d'art ouvertes à la culture populaire. Dans un engagement plus politique, quelques artistes adhèrent à des mouvements militants visant à renverser le pouvoir de la bourgeoisie ; les formes d'expression choisies étaient les bannières et les affiches.

Les militants politiques agissent également en éducation. La Centrale des enseignants du Québec (CEQ) connut une période de grande turbulence, particulièrement lors de la publication du manifeste *L'école au service de la classe dominante* (1972). Dans ce document, on proposait des activités pédagogiques centrées sur la vie des jeunes, sur leur quartier et leur culture afin de les conscientiser aux inégalités sociales qui se perpétuaient grâce à un système politique et social au service de la classe dominante.

En enseignement des arts, si aucun mouvement ne s'identifiait clairement à une option politique, au milieu des années 1970, un groupe d'enseignants tenta néanmoins d'élargir les thèmes suggérés aux élèves en faisant appel à leur mode de vie, urbain ou rural, ce qui incluait nécessairement des références précises à la culture populaire dans laquelle ils baignaient (Lemerise *et al.*, 1978). Ces propositions visant à sensibiliser l'élève à son environnement visuel et à sa culture quotidienne furent sans lendemain, car tout rapport avec la culture populaire faisait naître dans le milieu de l'enseignement des arts plastiques la crainte malade de l'utilisation des clichés dans les travaux des élèves. Les références à la culture de masse étaient, pour la majorité des spécialistes, l'ennemi à abattre. Ainsi, un rapport clair avec la culture populaire n'était jugé valable que dans les cours d'art et communication du secondaire.

■ LE LUDIQUE ET L'ENSEIGNEMENT DES ARTS

Si la culture populaire en général pénètre peu l'univers de l'enseignement des arts plastiques, on peut se demander s'il s'y trouve quelques propositions d'activités liées au ludique. On sait que les jeux occupent une très grande place dans l'histoire des peuples, qu'il s'agisse des jeux sportifs ou des multiples jeux de société (Huizinga, 1962). La fabrication des jeux et la conception d'activités ludiques pour les enfants relèvent à la fois de procédés artisanaux dans les sociétés préindustrielles et de la

production de masse dans les sociétés industrielles. On sait aussi que cette production et cet intérêt pour le ludique sont exponentiels au XX^e siècle : les jouets, les activités récréatives et sportives font partie désormais de cette culture populaire à laquelle nul n'échappe. Et tous les parents pourront décrire la fascination de leurs enfants devant les publicités alléchantes de jouets, à un point tel qu'il leur est de plus en plus difficile de se fabriquer eux-mêmes des jouets ou de s'inventer des jeux. Leurs désirs sont continuellement sollicités par des appels à la consommation et plusieurs observateurs affirmeront que l'imaginaire de l'enfant est en danger de perte, mais là n'est pas notre propos.

La question qui nous préoccupe est de savoir si, historiquement, l'enseignement des arts s'est approprié ou non la notion de ludique et, si oui, comment. Nous avons repéré plusieurs activités liées au ludique dans l'enseignement du dessin et des arts plastiques, et nous avons tenté de les présenter en respectant un certain classement. Nous traiterons de la fabrication d'objets liés aux fêtes rituelles, de marionnettes et de costumes, de bandes dessinées. Il sera ensuite question de la place controversée du cahier à colorier. La production des jouets suggérés dans les documents pédagogiques examinés nous amènera à nous pencher ensuite sur la place des jeux éducatifs dans les classes de dessin et d'art.

Pour trouver des traces de cette problématique, nous avons scruté les programmes scolaires du Québec sans grand résultat ; nous avons consulté de nombreux manuels, livres, revues et guides pédagogiques venant des États-Unis, du Canada anglais et du Québec, dans lesquels nous avons effectivement trouvé quelques exemples de projets pédagogiques liés aux jeux. Sans prétendre ici à l'exhaustivité, nous présentons dans les pages qui suivent plusieurs projets qui devraient suffire à étayer notre propos.

Le ludique et les fêtes rituelles du calendrier scolaire

La fabrication d'objets ludiques liés aux fêtes rituelles de l'année civile ou religieuse (Halloween, Noël, Saint-Valentin, Pâques) occupe une place prépondérante dans les exemples que nous avons recueillis. Pendant la période de l'enseignement du dessin utilitaire, on illustre certes les grands événements, mais c'est à partir des années 1950 que le ludique est associé aux fêtes, particulièrement à l'Halloween où la fabrication

La parade de l'Halloween, ▼
illustration tirée du livre de M. Ellsworth,
Growing with art. Book one. Chicago,
Benj. H. Sanborn et Co., 1950, p. 17.



de costumes et de masques bat son plein. La majorité des guides pédagogiques suggèrent des activités spécifiques pour ces fêtes. Deux tendances se manifestent : certains documents insistent clairement sur le caractère ludique des activités proposées aux enfants, tandis que d'autres tentent de modifier les images toutes faites de la culture populaire pour présenter des activités formatrices en arts plastiques. Le caractère ludique n'y est pas vraiment valorisé ; c'est plutôt la volonté de créer des images plus signifiantes, plus respectueuses de l'expression spontanée de l'élève qui préoccupe les rédacteurs. Pour les jeunes élèves, même si elles sont exclusivement décoratives, les réalisations liées aux fêtes s'inscrivent dans un esprit de fête. La prise en charge par les élèves de la décoration d'une classe ou d'une crèche de Noël apparaît comme un moment privilégié puisqu'elle fait écho, dans l'école, à une fête communautaire et à un congé anticipé.

La marionnette et les costumes

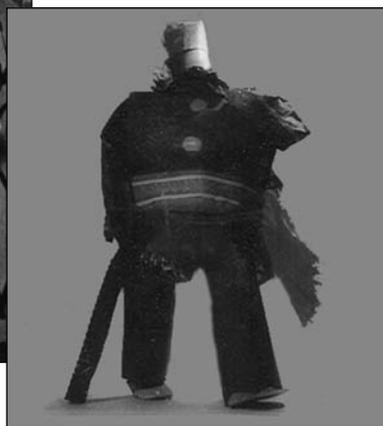
D'autres réalisations permettent aux enfants de jouer après avoir fabriqué des objets. Il s'agit des marionnettes et des projets liés à l'étude du costume. La fabrication de marionnettes, de poupées articulées (*jumping jacks*) et de poupées portant des costumes d'époque est très valorisée aux États-Unis et donne lieu à des suggestions de spectacles et d'activités où domine effectivement le ludique. Au cours des années 1970, on pouvait assister au Québec à des spectacles d'ombres chinoises fort bien présentés. La grande légitimation et la popularité de ces travaux à l'école s'expliquent assez facilement, puisque les enseignants peuvent invoquer le sérieux de leurs sources liées aux grandes traditions de l'histoire du théâtre et du costume. On retrace ces activités durant les deux grandes périodes de l'enseignement du dessin et des arts plastiques; les dessins de costumes prévalent durant les décennies du dessin utilitaire, tandis que les marionnettes et ses dérivés dominent après 1945.



Un spectacle de marionnettes, illustration tirée du livre *Art and Crafts in the Schools of Ontario*, Toronto, The Ryerson Press, 1949, ill. n° 10.



Le costume traditionnel, personnage en papier découpé et sculpté, Commission scolaire de Lachine, circa 1952-1955.



La bande dessinée

On ne trouve presque pas d'exemples de bandes dessinées avant 1950. Au Québec francophone, il y a bien quelques dessins de bandes dessinées parmi les milliers de dessins de la collection Senécal, mais aucun texte dans les cases et l'imagerie ne relève pas du genre de la bande dessinée commerciale, mais plutôt de la tradition de l'illustration. Dans la revue de pédagogie artistique québécoise *Vision*, il faut attendre 1977 pour trouver des exemples de bandes dessinées réalisées dans des classes et obéissant aux lois du genre populaire; en 1985, Micheline Desmarteau écrit un article sur le vécu des adolescents et sur la démarche pédagogique la plus pertinente pour les rejoindre; elle illustre son propos par deux bandes dessinées d'élèves. Des enseignants diront que cela se faisait dans les classes depuis longtemps, mais il n'y avait ni valorisation ni légitimation explicite de cette appropriation. Dans les années 1980, on trouve chez les Américains une initiation minimale à la bande dessinée

TEXTES ET BULLES



UN MOT SUR TOUS LES TONS

Imaginez un dialogue entre un ou plusieurs personnages dans le noir, dans le brouillard... et faites comprendre par les bulles l'action qui se déroule.

Bandes dessinées sans images.



« Exemple d'une bande dessinée avec bulle, illustration tirée du livre de C. Parrington et S. L'Hermitte, *Arts plastiques 6 et 5*, Paris, éditions Magnard, 1982, p. 81.

(Perr, 1988) et les élèves sont invités à parfaire leurs connaissances de ce que Lanier (1982) appelle les arts populaires ou *popular arts*. Il en va de même pour un manuel d'histoire de l'art intitulé *Canadian Art: Building a Heritage* (1987), où l'élève est amené à connaître les grandes tendances de l'art canadien en même temps que celles de la culture populaire, y compris la bande dessinée.

Le controversé cahier à colorier

Le cahier à colorier ne fait pas partie des programmes durant les époques de l'enseignement du dessin utilitaire; nulle mention n'en est faite non plus dans les manuels. Cependant, colorier faisait partie intrinsèque de la conception de l'art de l'époque. On dessinait d'abord et l'on remplissait ensuite les formes de couleurs. Le dessin primait et la couleur agrémentait l'image. On trouve des incitations au coloriage dans tous les cahiers d'exercices distribués aux enfants, qu'il s'agisse des cahiers de religion, de français ou d'histoire et de géographie.

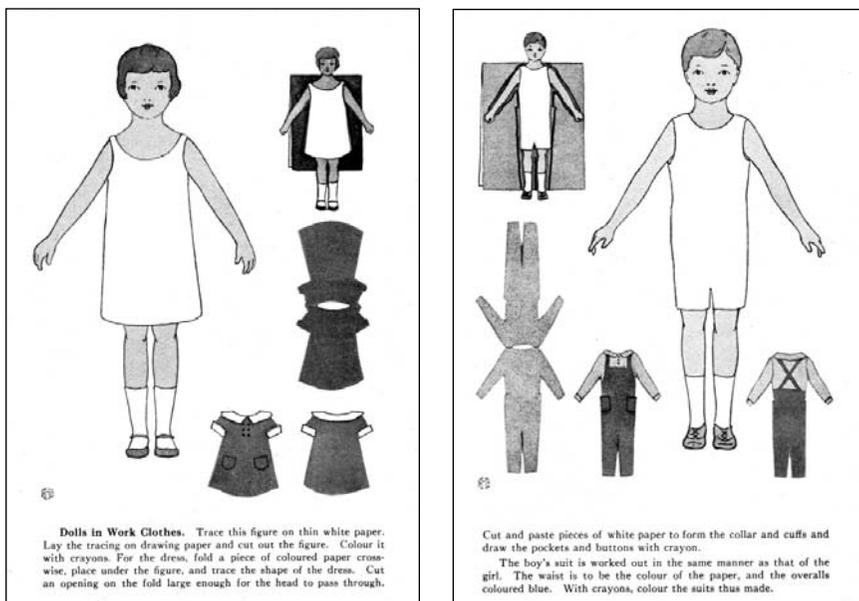
Tout change avec l'avènement du modernisme en enseignement des arts. Le recours au coloriage et au cahier à colorier est certainement l'interdit le plus important du modernisme scolaire. Les effets destructeurs du cahier à colorier sont analysés et l'on propose au contraire une didactique centrée sur l'autonomie de la couleur, fidèle en cela aux courants artistiques du XX^e siècle. Combien de générations se sont vu interdire l'usage du crayon à mine pour tracer les formes à colorer par la suite? Cela dans le but de ne pas gêner la qualité du geste et de conserver à la couleur toute sa dynamique interne. Inutile d'insister sur le fait que jamais on ne suggère de fabriquer des cahiers à colorier. On fait plutôt front commun pour dénoncer les effets dévastateurs de ce produit largement acheté par les parents et consommé par les enfants (Lowenfeld, 1957, p. 12-15). Il faut attendre 1980 pour trouver un article écrit par Lise Landry et Jacques-Albert Wallot, qui tentent d'analyser l'idéologie implicite du cahier à colorier et d'en tirer des conclusions pédagogiques (Landry et Wallot, 1980).

Les vrais jouets

Nous avons trouvé quelques exemples américains de fabrication de vrais jouets, dont un cheval à roulettes et un avion dont il faut découper les morceaux de carton pour les assembler, des poupées à découper et des cerfs-volants; on suggère aussi d'utiliser des objets de la vie

courante, tels des bouchons de liège ou des cure-dents, pour construire des poupées et des animaux. Nous avons même trouvé un exemple de jouet dans le livre-culte de Lowenfeld, *Creative and Mental Growth* (1952, p. 316). Au Québec, durant les deux périodes que nous avons décrites précédemment, on ne suggère pas aux élèves de fabriquer des jouets dans les classes. Irène Senécal, qui enseigna dans les écoles publiques pendant près de trente ans, tenta cependant d'intéresser les élèves au dessin d'observation en leur présentant des objets qui les touchaient et éveillaient leur curiosité. Dans la collection de dessins qu'elle a accumulée et léguée à l'auteure, on trouve effectivement des dessins d'observation de jouets d'enfants, comme une poupée, des flûtes, une arche de Noé.

Dans l'ensemble de notre recherche, nous avons donc noté que le ludique en enseignement du dessin et des arts plastiques n'est pas vraiment arrimé au ludique tiré de la culture populaire réservée aux enfants. Cette constatation concerne particulièrement la fabrication de jouets, de cahiers à colorier et de bandes dessinées.



Poupées en papier à découper, 
 Illustrations tirées du livre *School Art Series. Grade III Book*,
 Montréal, Renouf Publishing Company, 1934, p. 14 et 15.

Les jouets éducatifs

Néanmoins, le ludique intervient avec force dans les débats quand il est lié à la notion de jeux éducatifs. Les théories du développement de l'enfant et les innovations pédagogiques du ^{XX}^e siècle destinées aux écoles maternelles amenèrent dans les classes des petits une valorisation de l'apprentissage par le jeu, particulièrement avec les blocs et autres jeux éducatifs tirés de la pédagogie de Froebel et de Montessori. On les appellera d'ailleurs des «jeux éducatifs» pour bien les différencier des jeux conçus non pas pour l'éducation mais uniquement pour le loisir et le récréatif. La maison américaine Prang, spécialisée dans les publications et le matériel pédagogique artistique, offrit aux écoles des ensembles (*kits*) où l'élève apprenait tout en jouant. Il faut cependant être prudent dans nos conclusions, car il n'est pas sûr que ce matériel ait été utilisé dans les cours de dessin, si ce n'est pour dessiner des formes géométriques simples. Il s'adressait surtout aux écoles maternelles qui distinguaient les jeux favorisant le développement des capacités motrices de ceux suscitant des habiletés intellectuelles ou créatives. L'école primaire favorisa l'utilisation des jeux éducatifs surtout pour développer l'apprentissage des concepts et faciliter la compréhension de connaissances abstraites touchant les matières de base, soit la lecture et l'écriture de la langue maternelle ainsi que les mathématiques.

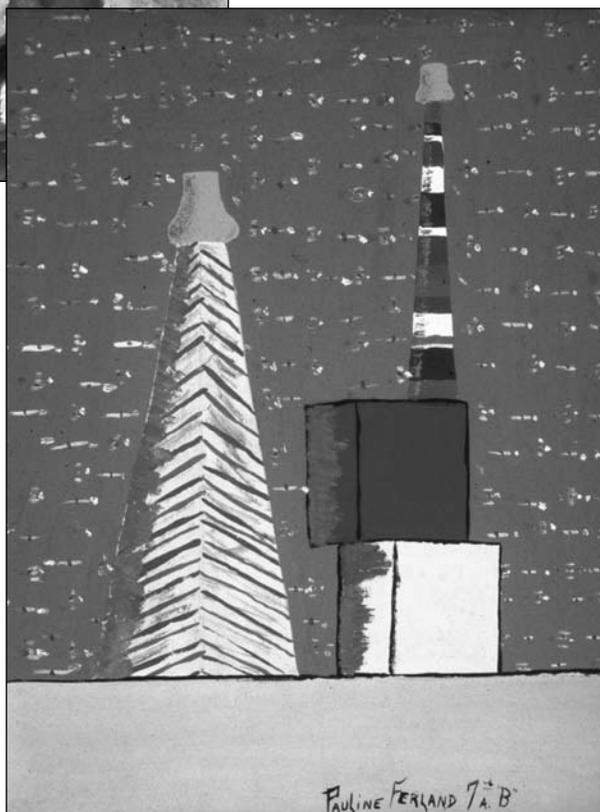
Les activités ludiques éducatives furent également fort prisées pendant les années 1930, aux États-Unis, dans les classes qui utilisaient le modèle de la *progressive education*. Les élèves apprenaient par des méthodes actives; l'apprentissage des responsabilités d'un futur citoyen se faisait par des jeux de rôles simulant différentes fonctions sociales dans des environnements que les enfants construisaient (Rugg et Shumaker, 1928). Au Québec, ce courant américain pénétra le milieu scolaire anglophone, mais n'eut aucune influence sur le milieu scolaire francophone. Néanmoins, en 1989, un premier mémoire de maîtrise, rédigé par M. Lévesque (1989), propose le jeu de la chaise musicale comme déclencheur pour les activités plastiques dans les classes de maternelle. M. Otis (1995) conçoit des jeux de société agissant comme approche d'un questionnement en appréciation esthétique pour favoriser une familiarisation avec les œuvres d'art. Mais il s'agit là de projets isolés qui n'ont pas vraiment pénétré les classes régulières.



Dessin d'observation
d'une poupée représentant
un clown, crayon de graphite
et gouache, Commission
des écoles catholiques
de Montréal,
circa 1940-1950,
coll. Senécal.



Dessin d'observation
de jouets, crayon de graphite
et gouache, 9^e année,
École St-Marc, Commission
des écoles catholiques
de Montréal, 1946,
coll. Senécal.



L'art est un jeu, mais son enseignement n'est pas frivole

Si l'on introduit les jeux éducatifs dans les écoles assez tôt au XX^e siècle, il faut attendre les années 1950 pour lire que l'enfant joue en faisant des arts et qu'il a du plaisir (*fun*, écrivent les Américains) en travaillant. Les photographies de cette époque montrent toujours des enfants qui ont l'art heureux, manipulant à pleines mains différents matériaux, et qui ont tout le loisir de travailler par terre et même de se salir. On opposait l'art d'expression au dessin d'exécution où l'enfant peinait sur son dessin pour arriver à une image semblable au modèle, car si le dessin devait témoigner de l'habileté et de la dextérité manuelle, il devait aussi être propre et l'erreur était fatale. Le modernisme scolaire proposa le contraire, et c'est ainsi que l'on valorisa un art libéré en l'associant au ludique, au plaisir et à l'exploration libre de contraintes.

Le milieu de l'enseignement n'est pas le seul à utiliser le ludique comme métaphore de l'art. Maints écrits savants le font, dont le plus connu est certainement le livre de Huizinga, *Homo ludens* (1962), publié d'abord en allemand, en 1938. La théorie de Huizinga est anthropologique dans ce sens qu'il souhaite démontrer que le jeu est un élément historique de la culture aussi important que les apports de l'*Homo faber* et de l'*Homo sapiens* et qu'il reste encore aujourd'hui un principe actif dans la majorité des activités humaines, dont les arts. L'esthéticien Jean Furstenberg (1961) utilise la notion de jeu pour distinguer la pratique artistique des productions utilitaires et fonctionnelles, et pour tenter de comprendre et caractériser le travail spécifique de l'artiste du XX^e siècle. L'œuvre à faire se distingue du travail salarié, rémunéré ou commandé, car elle est désintéressée.

Plus tard, Desmond Morris (1969) creuse la notion de jeu pour dégager les liens de l'art avec la biologie en constatant l'importance du plaisir et de l'intérêt que les singes accordent à leurs activités picturales. Le psychologue Anthony Storr, dans son livre *Les ressorts de la création* (1972), réfute les théories psychanalytiques freudiennes de la création artistique pour proposer une définition de la création où «l'art est un jeu grâce auquel l'homme s'adapte au monde et assure sa survie» (sous-titre du volume). Pour Storr, le jeu, comme l'art, est une activité sociale désintéressée qui permet des apprentissages essentiels à la vie ; le jeu est rituel en ce sens qu'il est lié, comme l'art, à un certain ordre et à une certaine forme. Storr accorde donc une très grande importance à l'art qui répond «au besoin incessant de l'homme de trouver de nouveaux apports qui



▲ Jeunes enfants et jouets éducatifs,
illustration tirée du livre *Grammaire du dessin - Cours élémentaire*,
Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame de Montréal,
1904, p. 42.

lui permettent de faire fonctionner son cerveau au maximum» (1972); l'art, comme le jeu, est accomplissement du désir de comprendre et de saisir le monde et d'accentuer notre emprise sur le réel, comme le font les sciences et les technologies. Tout récemment, Bernard Lamarche, critique d'art au journal *Le Devoir*, écrivait le commentaire suivant au sujet de l'exposition du Musée d'art contemporain de Montréal intitulée *Culbute – œuvres d'impertinence*:

Pour contourner cet écueil [de la notion de chef-d'œuvre] les œuvres pourraient avoir intégré la métaphore du jeu, omniprésente dans tout discours sur l'art. Ainsi joue-t-on avec les formes, avec la perspective, ainsi se joue-t-on des conventions et joue-t-on sur l'idée de ceci et de cela. Puisqu'il en est ainsi, pourquoi ne pas modifier quelques-unes des visées de l'art quitte à faire ouvertement de l'art un jeu? semblent se poser comme question (le plus sérieusement du monde) les œuvres aujourd'hui réunies au MACM (Lamarche, 1999).

Ces considérations nous permettent de comprendre l'importance que les chercheurs et les enseignants en arts ont accordée à la notion de ludique: «*Games, acting a part, or even imagining oneself as a character, human or animal, should be utilized in the stimulation of art activities*» (de Francesco, 1958). Dans les années 1950 et 1960, la métaphore du jeu dans l'enseignement des arts est efficace puisqu'elle libère l'enseignant et l'élève des contraintes mimétiques et de ses normes rigides, mais on ne tarde pas à mesurer les effets négatifs d'une telle idéologie sur les politiques scolaires. Graduellement, les arts furent considérés comme un loisir, un amusement, une matière facile, pas contraignante et à la marge des matières sérieuses dites de base ou fondamentales. Cette hiérarchisation des matières scolaires obligea les spécialistes en enseignement des arts à rajuster leur discours.

Devant les menaces de voir les arts disparaître des programmes, on modifia le discours; on ne faisait plus «de l'expression libre» mais de «l'enseignement des arts», on insista plus sur les apprentissages notionnels et techniques que sur les notions de jeu et de plaisir; dans les années 1980, on familiarisa l'élève avec l'art d'hier et d'aujourd'hui. On cherchait par tous les moyens à concevoir des grilles pour évaluer les travaux des élèves de manière à démontrer qu'enseigner les arts était une question d'acquisition de savoir-faire et de savoirs. Connaître devint plus important que jouer et avoir du plaisir à apprendre. Seuls quelques irréductibles, comme George Szekely dans son livre *From Play to Art* (1991) et lors de ses nombreuses communications festives, poursuivent le projet de lier l'art et le jeu.

■ CONCLUSION

Dans ce court texte, nous avons tenté de comprendre le poids historique des notions de culture populaire et de ludique dans l'enseignement des arts. Nous avons d'abord esquissé la place de la culture populaire et du jeu dans les programmes et quelques documents pédagogiques du Québec. Nous avons ensuite évoqué les rapports que des psychologues et des chercheurs ont établis, d'une part, entre l'éducation et le jeu au moyen des jeux éducatifs et, d'autre part, entre l'art et le jeu, en considérant que l'art appartient à la sphère du ludique. Dès les années 1950, le domaine de l'enseignement des arts a revendiqué des liens de parenté avec la sphère du ludique, ce qui lui a permis de se libérer des objectifs utilitaires du dessin mimétique. Plus tard, l'enseignement des arts plastiques a dû cependant abandonner ces filiations pour pouvoir maintenir la crédibilité de la discipline dans le curriculum officiel.

Si nous considérons les emprunts que l'enseignement des arts a faits à la culture populaire, nous notons qu'il a fallu beaucoup de temps pour légitimer une familiarisation avec différentes formes d'art populaire dans les programmes officiels d'arts plastiques, issus du modernisme artistique. En ce qui concerne le ludique, nous avons noté que l'on a favorisé la production de bandes dessinées en classe, sans donner une connaissance minimale de ce genre populaire. Le cahier à colorier, lui, fut nettement tabou et, sauf quelques expériences récentes (voir Poirier, fiche 3.10, dans Richard, 2005), on peut affirmer qu'il ne fait pas partie des projets suggérés aux enfants.

La production de métiers d'art, de marionnettes et de costumes obtient droit de cité, et l'on autorise quelquefois les enfants à jouer avec leurs réalisations. Il en va de même des activités liées aux fêtes annuelles. C'est ici que la notion de culture populaire, et avec elle les références aux arts et traditions populaires, permet de comprendre pourquoi ces formes ont été acceptées dans les programmes. En effet, les métiers d'art, les marionnettes et les masques font partie intégrante des traditions populaires et l'on en trouve des traces bien avant la mainmise de la production de masse sur toutes les activités humaines; qui plus est, ces traditions se perpétuent encore dans plusieurs sociétés soucieuses de conserver leur patrimoine. Les costumes, quant à eux, réfèrent aux us et coutumes de l'aristocratie et sont étroitement liés aux représentations picturales de l'art.

On peut faire le même commentaire pour ce qui touche les fêtes rituelles qui ont existé bien avant que les médias de masse banalisent le caractère religieux ou dionysiaque de certaines célébrations populaires.

Les arts plastiques ont dû prendre en compte les fêtes rituelles chères aux écoles, ne serait-ce que pour les esthétiser à défaut de pouvoir leur conférer une nouvelle signification ou les évacuer carrément. En effet, la pression des habitudes et des attentes des milieux scolaires est trop forte pour que les arts plastiques aient pu esquiver ce rôle de décoration ou de participation à des activités scolaires festives; les enseignants pestent généralement contre ces «commandes», mais ils ne peuvent nier que les arts visuels sont au cœur même de tout ce qui, historiquement, définit le décoratif et les fêtes rituelles. Il suffit d'évoquer le rôle primordial des artistes dans la préparation des festivités des grandes cours royales.

En résumé, l'enseignement du dessin et des arts plastiques au Québec a surtout valorisé ce qui relevait des arts et traditions populaires, au détriment de ce qui émanait de la culture de masse. Enfin, nous avons esquissé comment les concepts d'art et communication, d'arts médiatiques et de culture visuelle sont graduellement apparus dans le vocabulaire officiel. Reste à vérifier à quel point les enseignants acceptent une définition élargie de la culture visuelle et ce qui se fait dans les classes. Cette approche rejoint les priorités esquissées par Giroux (1994) voulant que l'école ne peut plus ignorer la culture de l'élève et esquiver sa responsabilité de former un citoyen informé et responsable.

■ BIBLIOGRAPHIE

- CARVEY, C. (1977). *Play*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- CENTRALE DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (1972). *L'école au service de la classe dominante*, Québec, CEQ.
- DESMARTEAU, M. (1985). «Témoignages: vivre les émotions des élèves à travers les arts, vivre à fleur de peau», *Vision*, vol. 38, octobre, p. 47-48.
- DUNCUM, P. (1987a). «What even Dallas? Popular culture within the art curriculum», *Studies in Art Education*, vol. 26, n° 1, p. 6-16.
- DUNCUM, P. (1987b). «Why study popular culture? A review», *Canadian Review of Art Education Research*, vol. 14, p. 15-22.
- FRANCESCO, I.L. DE (1958). *Art Education: Its Means and Ends*, New York, Harper and Brothers.
- FURSTENBERG, J. (1961). *Les sources de la création artistique*, Monaco, Éditions du Rocher.
- GANS, H.J. (1974). *Popular Culture and High Culture*, New York, Basic Books.
- GIROUX, H.A. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, New York, Routledge.
- HUIZINGA, J. (1962). *Homo ludens*, Boston, Beacon Press.
- KATTER, E. (1988). «An approach to art games», *Art Education*, vol. 41, n° 3, p. 46-54.
- LAMARCHE, B. (1999). «Éloge de la fraîcheur: le Musée d'art contemporain accueille une exposition "débouloissante"», *Le Devoir*, 21 novembre.
- LANDRY, L. et J.-A. WALLOT (1980). «Analyse formelle et idéologique des cahiers à colorier», *L'enseignement des arts au Québec*, Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 218-261.
- LANIER, V. (1982). *The Arts We See*, New York, Teachers College Press.
- LEMERISE, S. et al. (1978). *Considérations sociologiques concernant l'éducation artistique: le système scolaire et les cours d'arts plastiques*, imprimé diffusé par l'Association des professeurs d'arts plastiques du Québec, 11 p.
- LEMERISE, S. (1988). «L'enseignement des arts: liens avec la technologie post-moderne, 1965-70», *Technologies et art québécois 1965-70*. Cahiers du département d'histoire de l'art de l'Université du Québec à Montréal, p. 67-98.
- LEMERISE, S. (2001). «Les programmes d'arts plastiques, la culture et les projets éducatifs québécois», dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation*, Montréal, Éditions nouvelles, p. 35-48.

- LÉVESQUE, M. (1989). *L'utilisation du jeu comme déclencheur de l'expression plastique chez les enfants de niveau pré-scolaire*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LOWENFELD, V. (1952). *Creative and Mental Growth*, New York, Macmillan.
- LOWENFELD, V. (1957). *Your Child and His Art*, New York, Macmillan.
- MACGREGOR, R.N. et al. (1987). *Canadian art: Building a Heritage*, Scarborough, Prentice-Hall Canada.
- MORRIS, D. (1969). *The Human Zoo*, Londres, Jonathan Cape.
- OTIS, M. (1995). *Les énigmes de l'image: création de deux jeux éducatifs en art visuel, utilisés comme outils pédagogiques*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- PERR, H. (1988). *Making Art Together*, San José (Calif.), Resources Publications.
- PROGRAMME D'ÉTUDES DES ÉCOLES SECONDAIRES. (1968). Cours option arts plastiques: moyen de communication de masse 32, 42 et 52, p. 10-12.
- PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE. (2001). Domaine des arts: arts plastiques, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, p. 209-222.
- RAPPORT PARENT (1965-1966). Gouvernement du Québec, 5 volumes.
- RICHARD, M. (2005). *La culture populaire chez les jeunes. Entre projets artistiques et projets pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- RUGG, H.O. et A. SHUMAKER (1928). *The Child-centered School: An Appraisal of the New Education*, Yonkers-on Hudson, World Books.
- SINGER, G. (1987). *Art Education and Marshall McLuhan*, thèse de doctorat, Montréal, Université Concordia.
- SMITH, N. (1985). «Copying and artistic behaviors: Children and comic strips», *Studies in Art Education*, vol. 26, n° 3, p. 147-156.
- STORR, A. (1972). *Les ressorts de la création*, Paris, Laffont.
- SZEKELY, G. (1991). *From Play to Art*, Portsmouth, (N.H.), Heinemann.



L'ART SCOLAIRE JAPONAIS ET L'ART POPULAIRE DES MANGAS

Apprivoiser deux langages graphiques

Brent Wilson

Professeur en éducation artistique à la Pennsylvania State University

Verbatim et traduction d'une vidéoconférence de Brent Wilson
par Emmanuelle Allard. Adaptation par Moniques Richard.



e pense qu'il n'y a pas au monde pays plus fascinant que le Japon. J'aimerais aborder ici deux aspects de cette nation, à travers deux dimensions de l'art des enfants japonais. En effet, dans ce pays, on constate le contraste entre la conformité et la capacité d'innovation de la société; aussi, on trouve confrontés l'art scolaire véhiculé par le programme national et l'art populaire des mangas qui prolifère en marge de l'école.

Lors de voyages de recherche, j'ai eu l'occasion d'observer, d'interroger ou de faire dessiner des enfants d'âge scolaire. Dans ce texte, je décrirai d'abord l'enseignement des arts plastiques au Japon, qui se fonde sur le programme national. Puis j'aborderai l'univers populaire de la bande dessinée japonaise. Je traiterai ensuite plus spécifiquement d'une recherche menée dans les écoles japonaises, en décrivant les données recensées et en en interprétant les résultats. Je conclurai en soulignant le rôle que cette forme d'art populaire joue chez les jeunes et en suggérant de nouvelles pistes d'exploration pour la recherche en enseignement des arts.

■ L'ART SCOLAIRE JAPONAIS

Au Japon, le programme national est déterminé par le ministère de l'Éducation. Par un processus de négociation entre les superviseurs en arts plastiques des préfectures et d'autres intervenants en éducation artistique, les Japonais établissent un consensus inimaginable en Amérique du Nord. Une fois le programme national établi, les manuels scolaires sont imprimés. Plusieurs maisons d'édition en publient. Chaque éditeur publie sa propre version, c'est-à-dire son interprétation du programme national. Chaque année, les élèves de la 1^{re} à la 12^e année reçoivent leur exemplaire des manuels scolaires. Dans les manuels, nous pouvons constater dans quel ordre les exercices proposés s'insèrent dans le programme.

▶▶
Extrait du manuel
d'arts plastiques
*Drawing and
Handicraft 4*,
destiné aux élèves
de 6^e année,
Nikon, Bunkyo
et Shuppan Ltd., 1980.



Dans les pages des manuels, nous retrouvons des exemples de dessins d'enfants qui servent à montrer aux autres enfants comment dessiner des personnages. Dans les manuels des élèves de 1^{re} année, on présente des dessins de personnages vus de face. Pour les élèves de 2^e année, les personnages sont représentés de face et de profil. Pour ceux de 3^e année, les personnages sont représentés penchés. Si nous regardons le manuel d'un élève de 6^e année (publié par Nikon, Bunkyo et Shuppan Ltd. en 1980), nous pouvons voir un ensemble de modèles plus complexes que ceux illustrés dans les manuels des élèves de 3^e année. On y trouve des ensembles de figures qui se chevauchent et qui adoptent des poses de plus en plus articulées. Ces images illustrent la façon dont les enseignants doivent faire poser les élèves et la manière dont ces derniers doivent dessiner.

Les types de personnages dessinés que l'on trouve dans les cahiers d'exercices sont exactement les mêmes que ceux dessinés par des enfants de 6^e année que j'ai pu observer à l'école, dans la région d'Osaka. Ils appellent ce genre de dessin *eponsen*. Les professeurs apprennent aux enfants à tenir leur crayon très droit plutôt que de l'incliner, à dessiner très lentement et à observer chaque petit détail. Ce n'est pas une méthode de contour aveugle, mais plutôt un dessin de contour soigneusement tracé. Il y a de beaux détails dans les dessins des enfants japonais.

En étudiant la structure du programme japonais, nous observons la même approche pour la peinture, l'impression, la sculpture et l'assemblage. Le programme est très systématique, du début à la fin, et son organisation est merveilleuse. À l'intérieur du manuel, il est possible d'observer les étapes successives que les enfants devront franchir pour progresser dans chacune des formes artistiques enseignées à l'école.

Je crois que les Japonais possèdent le programme d'arts plastiques le plus structuré au monde. Non seulement ont-ils des directives et des manuels reflétant cet agencement, mais, dans leur société, les enseignants suivent à la lettre ces directives et ces manuels. Par conséquent, si nous devons juger l'enseignement japonais des arts plastiques sur la base de son programme de type conventionnel, nous pourrions dire: «Quelle rigidité!» Mais le Japon a aussi un autre aspect. Une fois les deux aspects révélés, nous pourrions comparer le programme conventionnel et le domaine étonnant du manga. Le Japon a un visage ordonné et un visage désordonné.

■ L'ART POPULAIRE DES MANGAS

Que savons-vous des mangas en Amérique du Nord? Il s'agit d'un marché en pleine expansion de la bande dessinée japonaise qui s'adresse à plusieurs couches de la population. Aux États-Unis, les mangas ont envahi le marché de la publication jeunesse dans leur version anglaise adaptée aux conventions de la lecture occidentale. De même au Québec, sauf que les mangas que lisent les enfants et les jeunes adultes francophones sont traduits en France et que certaines éditions respectent le mode de lecture japonais. Les jeunes lisent beaucoup de *Dragonball* et de *Ranma 1/2*; les filles lisent surtout *Sailor Moon*. Ces publications sont interdites dans la plupart des écoles, mais les personnages réussissent à pénétrer les institutions, principalement sous forme de produits dérivés.

Selon moi, les enfants nord-américains lisent les mangas et comprennent la majorité des choses qui s'y passent. Toutefois, je pense que nous devons admettre qu'il y a plusieurs physionomies des personnages de mangas que les Japonais comprennent très facilement et que les enfants occidentaux ne déchiffrent pas. C'est une chose avec laquelle les enfants japonais ont grandi. Et j'imagine que la plupart de ces détails échappent aux jeunes Nord-Américains. Toutefois, avec le temps, ils vont apprendre à les voir.

Par exemple, quand je faisais l'analyse des dessins-mangas des enfants japonais, mon assistante japonaise me disait souvent: «Savez-vous ce que ça veut dire?» Et je répondais: «Non.» Quelquefois, c'était juste une petite goutte de transpiration que je n'avais pas vue. D'après mon assistante, ça voulait dire que ce visage montrait de la détresse. Après, je la voyais, cette petite goutte de transpiration. Les dessinateurs japonais ne vont pas nécessairement montrer la détresse par les expressions du visage. Mon assistante m'a appris à lire les choses qui m'échappaient.

Il y a d'autres aspects des mangas que les Occidentaux n'apprendront jamais à lire. Par exemple, l'écriture japonaise est très importante dans le design des mangas. La «sonorisation» des images est représentée par des caractères écrits qu'on ne peut pas traduire sans détruire la composition. Les caractères écrits et le récit sont inséparables.

Au Japon, le phénomène des mangas est beaucoup plus important qu'en Amérique du Nord. Les mangas sont très répandus. Je suis allé dans une petite ville sur la côte nord de l'île d'Hokkaido et je me suis demandé: «Quels mangas sont offerts aux enfants de cette petite ville?» J'ai décidé d'acheter, dans un petit magasin, un exemplaire de

tous les mangas disponibles publiés pour les enfants et les adolescents. J'avais demandé à deux amis de venir avec moi et nous avons tous commencé notre sélection. Très tôt j'ai dit: «Arrêtez!» J'ai dû cesser d'acheter des mangas, non parce qu'ils coûtaient trop cher (seulement deux ou trois dollars chacun), mais parce que je n'avais pas les moyens de les expédier aux États-Unis. Ce que je veux souligner, c'est que les enfants, partout au Japon, choisissent parmi une énorme sélection de mangas hebdomadaires et mensuels.

Il existe des revues pour les enfants japonais âgés d'à peine plus d'un an. Les enfants de 18 mois à 3 ou 4 ans reçoivent en cadeau des revues qui sont les précurseurs des mangas. Il existe également des mangas pour les enfants d'âge préscolaire. En regardant à l'intérieur, vous pourriez découvrir, entre autres, un petit personnage répondant au nom de *Doraemon*, un chat-robot alimenté à l'énergie atomique. *Doraemon* est sorti de la commode de son ami *Norbita*. Ensemble, *Doraemon* et *Norbita* vivent toutes sortes de merveilleuses aventures et, lorsqu'ils rencontrent des difficultés, ils n'ont qu'à puiser dans une petite poche qu'a *Doraemon*, comme une poche de kangourou, pour trouver les gadgets dont ils auront besoin pour résoudre tous leurs problèmes ou pour contourner toutes les difficultés. C'est le genre de personnages avec lesquels les jeunes enfants japonais grandissent.

Les mangas visant les enfants de 6 à 10 ans, ne sont pas les mêmes pour les filles que pour les garçons. Si nous jetons un coup d'œil à ce que les petites filles de 6 à 10 ans lisent, nous pouvons voir que la plupart des figures sont dessinées de façon imprécise. Si je vous demandais: «est-ce pour les garçons ou les filles?» vous répondriez: «c'est pour les filles», évidemment, en observant les très jolis visages en forme de cœur sur la couverture. Quand nous regardons des mangas pour filles, nous voyons une panoplie de choses: les visages en forme de cœur, les franges de cheveux longues et coupées droit, les yeux immenses et pleins d'étincelles et de reflets, les corps ressemblant à des poupées *Kewpie*, ces figurines à large tête et au front bombé populaires aux États-Unis dans les années 1930 et qui reviennent en vogue chez les collectionneurs.

Pratiquement chaque enfant japonais est un lecteur de mangas. Les enfants ont leur préféré et, bien sûr, certains lisent plus que les autres. Lorsque je les ai questionnés sur leurs habitudes de lecture, presque tous m'ont dit qu'ils ou elles lisaient un manga ou plus par semaine. Et ce n'est pas seulement le cas des enfants. La lecture des mangas se poursuit à l'adolescence et au début de l'âge adulte.

Les habitudes de consommation des mangas sont fascinantes. Les hommes adultes lisent les mangas destinés au marché des adolescentes. Vous pourriez, par exemple, être assis dans un train et voir un jeune homme d'affaires en veston bleu en train de lire ce qui pourrait être un manga érotique, un manga pour adolescentes ou encore un manga d'aventures pour adolescents. C'est une situation très complexe qui déborde des créneaux établis par les diffuseurs de mangas.

La taille de certains mangas est aussi surprenante pour les Occidentaux. Si vous regardez à l'endos de l'un d'eux, il est écrit 900, pour 900 pages! D'autres ont plus de 1000 pages. De façon générale, les mangas pour garçons comptent 465 pages. Prenons, par exemple, un de ceux pour les garçons d'environ 7 à 12 ans. Dans un manga de cette taille, nous pouvons nous attendre à retrouver de 18 à 20 récits différents: récits d'aventures, d'amour, de sport et de monstres. Donc, il s'agit d'une succession de feuilletons: chacune des histoires continue chaque semaine. Si vous étiez un lecteur de ce manga, vous liriez 450 pages par semaine ou environ 1800 pages par mois. Si vous étiez un garçon japonais, à quelle vitesse liriez-vous un manga de cette taille? Ces revues sont si visuelles que les enfants lisent 450 pages en moins d'une demi-heure. Ils les lisent puis les jettent, les laissent sur le trottoir, dans le train. Quand je vais au Japon, je les ramasse un peu partout pour les ajouter à ma collection.

Les mangas sont presque tous en noir et blanc ou imprimés sur du papier coloré. Ils sont imprimés en couleurs seulement dans quelques cas, comme les livres de *Doraemon*. Ils ont un lien fascinant avec les vieilles gravures comme celles d'Hokusai. Ils sont imprimés sur un papier journal très bon marché que l'encre du processus offset pénètre de la même façon que celle des estampes pénètre le papier de riz. Il y a donc une continuité vraiment intéressante entre les estampes et les mangas quant à la qualité d'impression. Les mangas sont généralement en noir et blanc parce qu'il est très long de colorier les images et, bien sûr, parce que ça coûterait très cher.

Un dessinateur de mangas crée entre 18 et 20 pages par semaine (il peut recevoir l'aide d'assistants). Certains dessinateurs font plusieurs séries simultanément. Ils travaillent comme des fous et, en même temps, ils gagnent beaucoup d'argent, mais c'est une question de vitesse et de sous. Il faut produire rapidement, parce que dessiner 48 ou 80 pages par mois, c'est beaucoup de travail.

L'industrie du manga est en pleine effervescence. Elle représente approximativement 40% de tout ce qui est publié au Japon. Si presque la moitié de toutes les publications au Canada étaient des bandes dessinées, vous diriez probablement : « C'est incroyable ! » Mais c'est le cas au Japon. Voici comment ça fonctionne. Après avoir été publié hebdomadairement ou mensuellement, un manga comme *Doraemon* est réédité sous une forme plus durable. On l'imprime sur du papier de meilleure qualité, habituellement dans un format plus petit que l'original. Ces séries rééditées peuvent compter jusqu'à une centaine de volumes.

Un des aspects fascinants de l'industrie du manga est son caractère coupe-gorge. Les éditeurs de mangas vendent chaque semaine des centaines de milliers, voire des millions d'exemplaires d'un seul manga. Si un éditeur crée des séries impopulaires auprès des lecteurs ou qu'une maison d'édition n'est plus compétitive, vous imaginez bien que les affaires vont décroître rapidement. Aussi, les éditeurs doivent-ils continuellement inventer de nouveaux personnages, de nouvelles situations, de nouveaux scénarios, sans trop dévier de leurs formules gagnantes.

■ UNE RECHERCHE SUR LES MANGAS EN MILIEU SCOLAIRE JAPONAIS

Qu'est-ce que le phénomène des mangas nous apprend sur le Japon et les enfants japonais ? Pour trouver réponse à cette question, je suis allé dans des écoles primaires japonaises, où j'ai interrogé les élèves sur leur consommation de ce genre populaire.

Les enfants japonais ne sont pas seulement des lecteurs passifs de mangas. Ils créent leurs propres mangas. Ils suivent le modèle établi par les mangas pour adultes. Ils inventent des personnages et utilisent les styles, appliquent la grammaire, imitent les plans narratifs des mangas commerciaux. Mais ce n'est que la pointe de l'iceberg. La plupart des clubs sont à l'extérieur des écoles. Dans tout le pays, les jeunes fondent leurs propres clubs, inventent leurs propres versions, puis les vendent dans les marchés de bandes dessinées. J'en dirai plus sur ces marchés un peu plus loin. J'ai recueilli des exemples dans un club de mangas d'une école primaire à Sapporo, dont ces deux pages d'un *dojinshi* (bande dessinée fabriquée par les mangaphiles) intitulé



Extrait de *Bon Voyage*, vol. 26, *dojinshi* créé
par les membres d'un club de manga
d'une école primaire, Sapporo, 1980.



Bon voyage! créées en 1980 par les membres de ce club. Bien qu'elles aient été produites avec peu de moyens, elles montrent bien la capacité de narration graphique de ces enfants d'âge scolaire.

Lorsqu'ils créent leurs propres mangas et *dojinshis*, les enfants respectent des formules conventionnelles qui ne dévient pas trop des modèles commerciaux. Quand ils imitent les mangas, ils inventent des personnages qui ressemblent à ceux qui existent déjà. Néanmoins, à l'intérieur des limites conventionnelles, leurs personnages évoluent, de nouvelles situations sont élaborées, les relations entre les personnages se développent et les auteurs expérimentent de nouveaux styles.

Les jeunes adultes ne font pas que publier des mangas dans leurs petits cercles ; ils créent leurs *dojinshis* aussi pour les vendre aux autres. Ils publient des bandes dessinées à l'apparence très léchée qui vont attirer

l'attention des acheteurs. Comme les éditeurs commerciaux, en créant ces merveilleux *dojinshis*, ils répondent aux goûts de leurs lecteurs qui sont d'autres jeunes. Il existe même un moyen de rendre leurs œuvres accessibles aux acheteurs et lecteurs potentiels : les marchés de bandes dessinées (Wilson, 2003).

Partout au Japon, les marchés de bandes dessinées sont organisés de façon à créer des occasions de vendre ou d'acheter des *dojinshis*. Chaque année, il se tient plus de 2000 marchés de ce genre. Certains sont petits, d'autres, grands et ils durent d'un à trois jours. Plusieurs sont organisés par des adultes qui soutiennent et encouragent ainsi l'activité créatrice des jeunes. Certains de ces marchés, cependant, sont organisés par des imprimeurs commerciaux qui profitent de l'impression de centaines de milliers de *dojinshis* dessinés par les enfants. Chaque marché publie un catalogue dans lequel un plan indique l'emplacement des kiosques de ses clubs de *dojinshis* préférés. La plupart des pages de ces catalogues, cependant, sont remplies de dessins de la dimension d'une carte postale, représentant les personnages de *dojinshis* offerts par chacun des clubs. Les *dojinshis* créés par les enfants se vendent généralement de 300 à 1000 yens – de 3 à 10 \$US. Les couvertures sont lustrées, imprimées en couleurs, et les tirages vont de quelques centaines à quelques milliers. Certains créateurs de *dojinshis*, souvent ceux qui offrent un contenu érotique, ont développé des séries assez longues et peuvent avoir plusieurs milliers d'exemplaires disponibles dans les marchés. Le plus important marché de *dojinshis*, appelé *Comic Market* (et parfois aussi *Comikie* ou *Comiket*), a lieu deux fois par année à Tokyo. En décembre 1999, environ 100000 membres de clubs de *dojinshis* occupaient près de 22000 kiosques et vendaient leurs œuvres à un public d'acheteurs potentiels estimés à plus de 400000 personnes.

Aux congrès de *dojinshis*, les éditeurs de mangas sont à la recherche de jeunes talentueux qu'ils pourront prendre en main (bien que la plupart des dessinateurs de mangas potentiels soient recrutés lors de concours publicisés dans leurs revues). Beaucoup de jeunes Japonais aspirent à devenir des illustrateurs de mangas, mais un très faible pourcentage y parvient. Les rares qui deviennent célèbres gagnent beaucoup d'argent (et se tuent au travail à cause des échéanciers impossibles).

J'ai déjà mentionné que les jeunes imitent le style des adultes lorsqu'ils créent leur propre version de mangas. Plusieurs *dojinshis* sont très étonnants, tout simplement incroyables ! Ils sont produits de façon

très raffinée et le niveau d'habileté artistique dépasse largement celle observable dans les créations des enfants japonais aux États-Unis et au Canada. Plus intéressant encore, les enfants ont la liberté d'expérimenter des sujets que les éditeurs commerciaux n'envisageraient pas de publier. Par exemple, avant que les éditeurs commerciaux de mangas commencent à publier des histoires mettant en scène des relations homosexuelles, les jeunes, plus particulièrement les filles, inventaient une forme unique de *dojinshis* dans lesquels elles s'appropriaient les personnages masculins de mangas, de dessins animés et de jeux vidéo, les rendaient amants et les représentaient dans des situations romantiques et érotiques. D'autres créateurs de *dojinshis* utilisent la satire et la parodie pour explorer des avenues qui, si elles étaient suivies par des éditeurs de mangas commerciaux, entraîneraient des poursuites judiciaires. Parce que les créateurs de *dojinshis* n'ont pas à risquer le sort de très grandes entreprises, ils sont plus libres de faire leurs expériences que les éditeurs commerciaux.

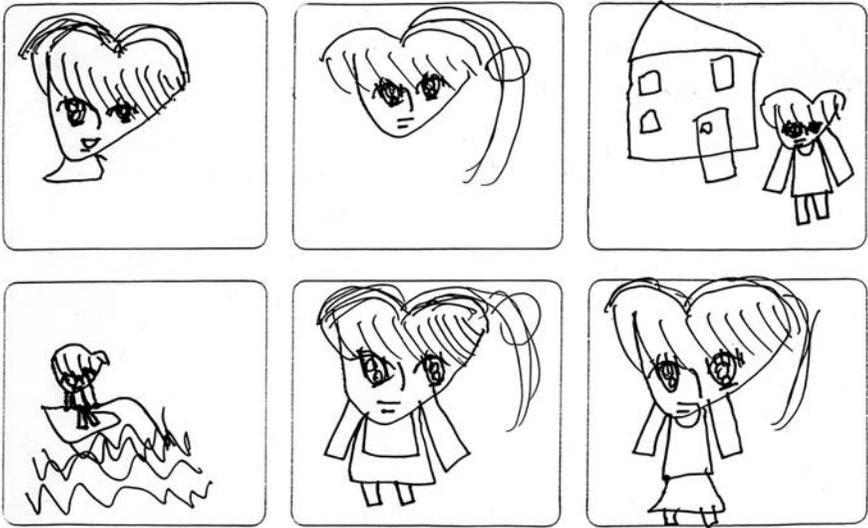
Lors de mes visites dans les écoles japonaises, j'ai posé deux questions principales sur l'importance des mangas dans la vie des enfants. Premièrement, j'ai voulu savoir à quel point les mangas étaient répandus au Japon et, deuxièmement, à quel point ils influençaient les dessins des enfants japonais. En 1989, avec la permission du ministère de l'Éducation et des préfectures locales, j'ai voyagé du sud de Kyushu jusqu'au nord d'Hokkaido, visitant des classes et invitant des milliers d'élèves de 5 à 15 ans à dessiner des histoires.

Les résultats ont montré que l'influence des mangas est très répandue. La majorité des élèves japonais sont d'habiles créateurs de mangas. Évidemment, cette habileté n'a pas été apprise à l'école : dessiner des histoires sous forme de mangas ne fait pas partie des programmes scolaires.

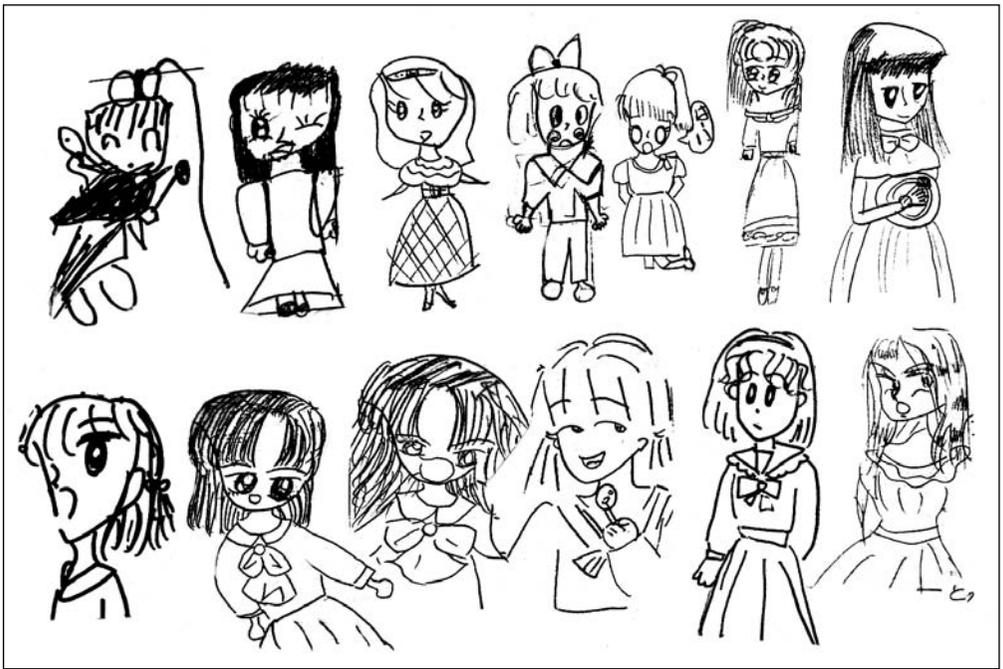
Les milliers de récits sous forme de mangas que j'ai recueillis font partie d'un projet de recherche d'écriture graphique auquel je travaille depuis plus de 20 ans. Je n'aborderai qu'un seul volet de cette recherche : des statistiques qui révèlent une partie de ce que j'ai découvert au Japon (Wilson, 1997 ; Wilson, 1999). Je suis d'abord allé dans des classes de maternelle, en début d'année scolaire. J'ai donné aux enfants des feuilles de papier sur lesquelles étaient dessinées six cases et je leur ai permis d'utiliser autant de feuilles qu'ils voulaient. Les élèves devaient dessiner un personnage, le mettre en scène, décrire ce qui se passait au début, ce qui se passait ensuite et comment tout ça se terminait.

J'ai observé que, dès l'âge de 5 ans, 45% des enfants maîtrisent déjà certains aspects du style des mangas. Par exemple, dans une figure dessinée par une enfant de 5 ans, à Osaka, on trouve le visage en forme de cœur, les cheveux coupés droit, les très grands yeux, les reflets étincellants dans les yeux. Ce sont là les caractéristiques des mangas destinés aux enfants d'âge préscolaire. À 5 ans, cet enfant, qui dessine encore des figures humaines en forme de têtard, a déjà maîtrisé la base du style des mangas féminins. J'ai découvert que 66% des élèves de 2^e année dessinent des personnages clairement dérivés des mangas. Ces personnages ne sont pas copiés, mais dessinés dans le style des mangas. Le pourcentage est à peu près le même pour les élèves de 4^e année. Au moment où les enfants entrent en 6^e année, 75% des enfants inventent des personnages clairement inspirés par les mangas.

▼ Manga d'une élève de maternelle, Osaka, 1989.



Dans l'illustration suivante, on peut voir à quoi ressemblent les personnages de leurs histoires. Cette illustration montre d'abord, dans le coin supérieur gauche, les dessins de jeunes enfants, ceux de la maternelle, puis des dessins faits par des enfants de plus en plus vieux, jusqu'à ceux des enfants de 6^e année, dans le coin inférieur droit. Ces dessins sont étonnants, du moins pour moi. La plupart des enfants canadiens ou américains ne dessinent pas aussi bien. Ces figures diffèrent considérablement l'une de l'autre, mais sont toutes imprégnées de la forte influence des mangas.



Personnages féminins inspirés des mangas, élèves de la maternelle à la 6^e année, présentés en ordre chronologique croissant, de gauche à droite et de haut en bas, région d'Osaka, 1989. ▲

Ce que j'ai découvert, en fait, c'est que les enfants japonais maîtrisent deux styles de dessin : en classe, ils dessinent dans le style académique qu'ils voient dans leur manuel d'arts plastiques et, à l'extérieur de l'école, ils dessinent dans le style des mangas acquis en lisant des bandes dessinées. Ils se comparent aux résidants de Montréal : plusieurs d'entre eux sont bilingues ; ils parlent le français et l'anglais. Quant à eux, les enfants japonais sont « bigraphiques » ! Ils sont à l'aise à la fois dans le style académique et dans le style manga, et ils utilisent l'un ou l'autre selon ce qui leur semble le plus approprié. Même si les élèves répondaient à mon test dans leur classe, comme je leur avais demandé de raconter une histoire avec des dessins, il n'y avait aucun doute pour eux que le style manga était approprié. Je pense que c'est probablement pour cela qu'ils ont utilisé des personnages de mangas pour illustrer leurs histoires.

En plus d'examiner l'influence des mangas sur les personnages dessinés par les enfants japonais, j'ai entrepris une analyse sémantique de leurs dessins. Je me suis demandé : « Pourquoi les enfants japonais influencés par les mangas altèrent-ils les traits de la figure japonaise ? »

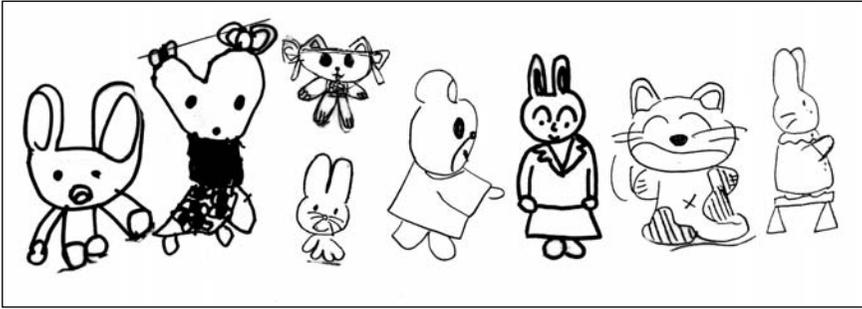
Pourquoi les créateurs de mangas et les enfants japonais dessinent-ils des personnages féminins aux cheveux blonds et coupés droit, aux yeux très grands et étincelant de reflets?» Lorsque nous, Nord-Américains, regardons ces personnages féminins de mangas, nous nous demandons si ce sont bien des personnages japonais. «Bien sûr que oui, mais ils sont blonds et ont des yeux de la taille d'une soucoupe!» Ils ont l'air caucasiens pour nous. Pour les Japonais, ils ont l'air japonais. Quand je demande aux enfants pourquoi ils dessinent comme ça, ils me répondent habituellement : «Parce que c'est comme ça que je dessine.»

Je pense qu'on peut interpréter cela de deux façons. La première est que les traits de ces personnages traduisent la façon dont les Japonais se voient eux-mêmes. La seconde, que les personnages peuvent représenter comment les Japonais souhaiteraient se voir ou encore un *look* qu'ils envient. En d'autres termes, les personnages représentent une sorte d'idéal retrouvé dans les traits de «l'autre». Si nous regardons la publicité au Japon, en particulier celle de la mode, nous réalisons que les agences engagent beaucoup de modèles de type nordique, des mannequins de la Suède et de la Californie. Ces modèles caucasiens aux cheveux blonds et tout en jambes révèlent peut-être des désirs inconscients. Ma «lecture» de ces personnages est bien sûr ouverte à la critique. Néanmoins, le fait que les jeunes enfants japonais empruntent des caractéristiques des personnages de mangas soulève de fascinantes questions sur les raisons pour lesquelles une bonne partie de la population de ce pays expérimente d'autres façons de se percevoir et d'être perçu à travers les mangas.

Nous faisons des choses sans toujours savoir pourquoi nous les faisons parce que ça fait partie de notre société, que c'est une convention d'usage. C'est la façon dont on se perçoit, c'est la façon dont on voudrait se percevoir. Autrement dit, les Japonais ne voient probablement pas ces visages comme des visages occidentaux ou caucasiens.

D'autres éléments des mangas se prêtent à une analyse sémantique. Prenons, par exemple, le personnage du petit lapin qui semble si typiquement japonais. Je me suis posé la question suivante : «Pourquoi les créateurs de mangas adultes présentent-ils des petits lapins et d'autres animaux à des lecteurs d'âge préscolaire, et pourquoi les enfants se mettent-ils eux-mêmes à créer de tels personnages?» J'interprète le lapin comme une sorte de code, un personnage en blanc. Le personnage est presque toujours passif, obéissant et obligeant. Peut-être

les adultes utilisent-ils le personnage du lapin pour dire aux enfants : «Voici comment vous devriez être et vous comporter. Vous devez obéir aux règles, vous devez faire ce que l'on vous dit de faire, vous ne devez pas vous distinguer des autres.» C'est presque un patron de moule à biscuits. Tout le monde est identique. Je pense que le lapin peut refléter les aspects rigides de la société japonaise.



Personnages de lapins,
typiques de la conformité japonaise
aux règles, élèves du primaire,
région d'Osaka, 1989.



Mais, bien entendu, ceci n'est qu'un aspect du Japon, et il semble toujours y en avoir un autre. Jetons un coup d'œil à d'autres personnages que j'ai appelés «cyborgs», des personnages humanoïdes possédant des pouvoirs extraordinaires. Revenons à *Doraemon*, le petit chat atomique. Dans les histoires dessinées que j'ai colligées, les enfants d'âge primaire ont multiplié les versions de *Doraemon*. Dans une des histoires dessinées par un élève de 4^e année, le petit personnage de *Doraemon* dit : «Je suis le plus célèbre personnage de *Doraemon*, je possède de merveilleux outils qui me permettront de faire toutes sortes de choses merveilleuses.» Puis il rencontre une porte sur laquelle est écrit quelque chose comme : «la porte pour partout». Je l'ai compris comme la porte de l'inconnu, la porte de l'avenir. *Doraemon* ouvre la porte et que voit-il ? Un gros crocodile qui lui fait peur. Est-ce que cet enfant exprime une crainte de l'avenir ? Car, à part de ridiculiser ce personnage très aimé, les modifications apportées aux expressions du personnage de *Doraemon* ne veulent rien dire : il faut aller voir au-delà.

Je me permettrai une très brève analyse sémantique de la signification du rôle que peut jouer *Doraemon* dans la société japonaise. Comme je l'ai déjà expliqué, *Doraemon* est un robot-chat atomique



vivant au XXII^e siècle. Chaque fois que *Doraemon* et son ami *Norbita* ont des problèmes, *Doraemon* sort de sa poche un outil fantastique et solutionne le problème. Je me suis mis à considérer *Doraemon* comme un enfant japonais représentatif. Je me suis demandé : « Quels comportements le Japon attend-il de ses enfants ? » Peut-être pas ceux d'enfants conformistes qui obéissent toujours aux règles. Le Japon ne possède pas de ressources naturelles comme le charbon et l'acier. Bien sûr, la plus grande ressource naturelle du Japon est la pensée des jeunes enfants. Je pense que le personnage de *Doraemon* dit aux enfants japonais : « Vous devriez être rusés, vous devriez savoir comment résoudre des problèmes et vous devriez toujours regarder vers l'avenir, comme cette porte pour partout ». Peut-être que le personnage de *Doraemon* fournit à la société japonaise un prétexte pour envisager l'avenir, réfléchir sur la résolution des problèmes et s'exercer à la ruse.

Lorsque j'ai parlé de cette interprétation à des collègues japonais, ils m'ont dit : « Oui, tu as probablement raison, mais tu oublies *Norbita*. » *Norbita* est le contrepoids sans défense de *Doraemon*. Il ressemble au petit lapin passif, mais qui court toujours au-devant de problèmes et qui a toujours besoin d'aide.

Ces deux personnages illustrent, l'un, le côté innovateur et imaginatif du Japon, et l'autre, son côté passif, obéissant et vulnérable, et coexistent dans une seule et même histoire. À mes yeux, c'est extraordinaire de pouvoir observer tant d'aspects de la société japonaise dans une banale histoire pour enfants et de voir les enfants répéter ces traits de société dans leurs bandes dessinées.

Observons quelques autres personnages. Il y a des robots et des personnages tirés de l'histoire du Japon. J'ai nommé l'un deux le «samouraï de merde» parce que son casque est fait d'un tas de merde! Vous voyez ce que les enfants japonais font? Ils commencent par jouer avec les personnages, ils les ridiculisent, les parodient. Les enfants sont terriblement brillants. Ces robots et cyborgs permettent aux enfants japonais, particulièrement aux garçons, de montrer leurs prouesses physiques, leur inventivité et leur capacité à résoudre des problèmes complexes.

Personnages de robots et de cyborgs, ▼
certains inspirés de *Doraemon*, élèves du primaire,
Japon, 1989.



Parfois, les histoires des enfants sont profondes. Dans un récit dessiné par une élève de 15 ans, un groupe d'élèves élégants fréquentent une «école pour les dieux». Leur enseignant leur a confié une mission : chaque élève doit créer une planète dans une boîte. À la fin de la mis-

sion, les élèves présentent leurs créations. Un des élèves dit: «C'est le monde que j'ai fabriqué.» Une autre élève dit: «Je ne veux pas vous montrer mon projet.» Les autres disent: «Pourquoi pas?» «Parce que c'est un échec», répond-elle à ses camarades. Ils lui demandent: «Comment voulais-tu appeler ta planète?» Elle répond: «J'allais l'appeler *Terre*.» Voilà une adolescente qui maîtrise parfaitement le style des mangas dans ses dessins et qui, en même temps, l'utilise pour critiquer ce que les adultes ont fait de la Terre. Elle semble dire: «Vous êtes en train de détruire la Terre.» Des séquences narratives comme celle-ci ont été improvisées sur place quand j'ai proposé aux élèves de dessiner une histoire en six cases.

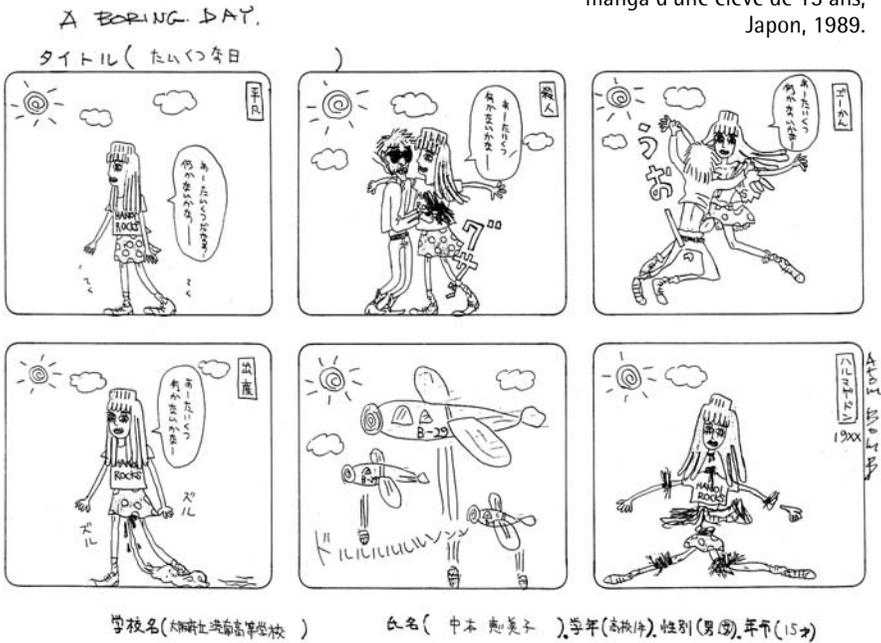


▲ Une planète dans une boîte, manga d'une élève de 15 ans, Japon, 1989.

Je vais décrire un récit tout aussi pessimiste, mais beaucoup moins élégant, un récit qui révèle ce qui pourrait troubler une autre adolescente japonaise de 15 ans. Dans les premières cases de cette bande dessinée, une fille se fait violer. Dans la quatrième case, elle avorte d'un fœtus qu'elle abandonne sur le trottoir. Un peu plus loin, elle est frappée par une bombe atomique qui tombe du ciel. En tant qu'Américain, je me suis senti mal à l'aise d'être au Japon, où je voyais continuellement

des dessins d'enfants représentant des bombardiers lâchant des bombes qui explosent et créent un nuage en forme de champignon. À travers les dessins des jeunes, j'ai fini par comprendre à quel point la bombe atomique est ancrée dans la mémoire collective de la nation japonaise. Cette préoccupation pour l'avenir et cette anxiété engendrée par la bombe atomique ne sont que deux manifestations du pessimisme que l'on trouve dans les narrations dessinées par les adolescents japonais. Toutefois, j'aimerais préciser qu'elles apparaissent plutôt rarement dans ma collection de dessins.

Une journée rasante,
manga d'une élève de 15 ans,
Japon, 1989.



Quand je suis allé dans les écoles japonaises pour faire la collecte de mes dessins de mangas, j'ai demandé aux maîtres et aux enseignants ce qu'ils pensaient des mangas. Ils m'ont répondu: «C'est affreux et cruel!» Je leur ai rétorqué: «Mais les livres d'histoire que vous utilisez en classe ressemblent à des mangas.» Au Japon, on peut acheter des livres d'histoire et aussi plusieurs bons livres d'économie illustrés comme des bandes dessinées. En fait, ce n'est pas la façon dont les mangas sont dessinés, mais le contenu des mangas commerciaux que les enseignants trouvent horrible. Je pense que la plupart des enseignants perçoivent

le manga comme un genre faisant partie des arts de l'estampe. Ils ont tendance à l'ignorer, car ils ne le trouvent pas assez important et ne lui reconnaissent aucun lien avec l'éducation.

Nous, Occidentaux, avons tendance à percevoir la société japonaise comme disciplinée et conventionnelle. Mais Ian Buruma (1984) a écrit sur le Japon qui se cache derrière le masque. Il parle de caractéristiques de la société japonaise qui contredisent cette prétendue discipline : la tolérance envers l'alcoolisme, les mangas, les salons de *pachinko*, les geishas et toutes les autres pratiques qui permettent aux Japonais de se détendre. Ces activités ludiques permettent de tester les limites et, en effet, dans leurs *dojinshis*, les adolescents japonais testent les limites conventionnelles de leur société.

■ CONCLUSION

Pour résumer, disons qu'au Japon nous trouvons des programmes scolaires en arts extrêmement conventionnels, ordonnés et organisés. Année après année, les enfants japonais sont entraînés, étape par étape, dans différents médias, procédés, formes artistiques, genres et sujets conventionnels comme la nature morte, le portrait, les animaux et les paysages. On accorde une importance considérable à la réalisation de dessins, de photographies, de sculptures, de peintures et de constructions très élégantes qui développent les habiletés des enfants. La matière scolaire est principalement orientée vers les expériences quotidiennes des enfants. Lorsque les élèves dessinent des personnages à l'école, on ne leur demande pas de les situer dans des récits. Par conséquent, je me suis demandé à quel point le programme scolaire rejoignait les intérêts des enfants. Je n'en ai pas conclu grand-chose. Cela, c'est la partie ordonnée de l'art des jeunes au Japon.

Considérons maintenant le contraste entre l'art à l'école et les mangas dessinés par les jeunes. Le monde du manga ressemble à une ville continuellement rebâtie et transformée par les habitants qui y vivent : il n'est planifié ou transformé par aucun professeur, superviseur ou intervenant du ministère de l'Éducation. Aucune autorité suprême ne chapeaute le phénomène complexe du manga/*dojinshi*. À travers leurs clubs et les marchés de bandes dessinées, les jeunes jouent un rôle important dans son évolution. Ce qu'il est important de retenir, c'est qu'il n'existe pas d'autorité centrale dirigeante au

sein du phénomène du manga. Le marché détermine dans quelle direction les mangas évoluent, et les enfants influencent le marché par leurs choix de lecture.

Dans leurs *dojinshis*, les jeunes peuvent faire des choses qui ne seraient peut-être pas économiquement viables sur le marché commercial. Les enfants inventent leurs propres mondes imaginaires et symboliques ; ils y font sans cesse des expériences. Ils illustrent des voies pour leurs propres vies. Ils inventent des problèmes et les résolvent. Dans leurs mangas, ils mettent en scène des personnages qu'ils aimeraient devenir. Ils développent un répertoire de comportements adaptables à chaque situation. Ils construisent et démolissent une variété de mondes, tout en prenant des décisions à propos de mondes parfaits et moins que parfaits dans lesquels ils aimeraient vivre.

Leurs expériences graphiques et narratives sont souvent extrêmes. Dans leurs bandes dessinées, ils peuvent repousser les frontières du comportement. Une jeune fille qui commence à peine à penser aux relations sexuelles peut dessiner un viol et ses conséquences : la grossesse, l'avortement et la manière dont sa vie peut être détruite. Les mangas et les *dojinshis* permettent aux jeunes, par procuration, des expériences limites et même exagérées qui s'inspirent d'événements directement liés au passé ou au présent de la société japonaise.

Je pense que nous devons nous rappeler que les enfants japonais utilisent deux langages graphiques. Les arts plastiques à l'école et les mangas sont très différents. Le dessin fait à l'école est un dessin d'observation ; de même, celui des mangas est basé sur l'apprentissage de conventions. Quand les enfants dessinent des mangas, ils dessinent particulièrement vite ; ils peuvent créer six histoires dans le temps qu'ils prennent pour faire un dessin à l'école. Ce sont des conventions narratives qui leur dictent comment rendre les expressions du visage, les émotions et les moindres mouvements du corps. Leurs dessins de mangas sont faits de mémoire et à partir de leur connaissance de ces conventions. C'est une façon de voir comment les autres font les mangas, de se rappeler ces conventions et de se les approprier. Mais, quel que soit le genre, plus on dessine, meilleurs sont les dessins. Avec les mangas, les enfants développent leur habileté narrative, l'habileté à raconter des histoires et à imaginer l'avenir des choses qui sont absentes des programmes scolaires.

L'art des jeunes peut fournir des indices sur la société japonaise. Mais si nous voulons l'examiner de façon plus globale, nous devons

nous pencher à la fois sur l'art enseigné à l'école et sur l'art créé à l'extérieur de l'école et influencé par les mangas. Nous devons examiner les dimensions ordonnées et les dimensions désordonnées.

Même si je tente de comprendre les deux côtés de la médaille, je dois avouer que je suis un lecteur de mangas très naïf. Malheureusement, je ne lis pas le japonais, bien que j'en devine beaucoup grâce à ma connaissance des personnages, de la grammaire, des dessins, des styles et des qualités expressives. Il y a des choses que je ne comprendrai jamais à propos des mangas. Néanmoins, je crois qu'il y a aussi dans ces images des choses que je peux, en tant qu'étranger, comprendre différemment des lecteurs de mangas japonais. Je pourrais même découvrir des significations que la plupart des Japonais ne peuvent pas comprendre sans l'aide d'un étranger.

En tant qu'étranger, je crois que l'éducation artistique que les jeunes acquièrent dans les mangas est dix fois plus importante que celle qui vient de l'école, simplement parce que ça les touche dans leur propre vie, parce que les sujets les concernent. Les mangas les aident à se connaître eux-mêmes, à en savoir davantage sur leur société et leur avenir. Je ne suis pas convaincu que ce soient les habiletés techniques apprises en classe qui permettent aux enfants japonais de faire de merveilleux mangas. Ce serait d'ailleurs très difficile à évaluer. Je suis toutefois persuadé qu'il se crée des liens entre le type d'habiletés mises de l'avant par les enseignants à l'école et le type d'habiletés que les enfants utilisent pour faire des mangas.

Pour faire suite à cette recherche, je pense que ce serait fascinant d'étudier l'influence des mangas sur les dessins des enfants nord-américains, parce que de plus en plus de dessins animés et de mangas sont traduits. Les mangas deviennent un phénomène universel. Et c'est bien, dans un certain sens, pour nous, Américains, de voir une autre sorte de culture devenir prépondérante, d'être les receveurs et non les initiateurs.

Je conçois les codes et les conventions comme des supports et des occasions. Une fois que les enfants japonais maîtrisent au moins les rudiments du code des mangas, ils peuvent jouer avec lui. Ce jeu prend souvent la forme de parodies ou de satires qui soulèvent des questions sur leur société et qui explorent des choses. Ma définition de la créativité, c'est de faire des choses qui repoussent les limites, qui recombinaient ou brisent les conventions. Oui, le code des mangas est un

peu contraignant, mais je pense qu'il offre en même temps beaucoup plus de possibilités que les codes scolaires qui sont bien souvent déconnectés de la vie des enfants.

■ BIBLIOGRAPHIE

- BURUMA, I. (1984). *Behind The Mask: On Sexual Demons, Sacred Mothers, Transvestites, Gangsters, Drifters and Other Japanese Cultural Heroes*, New York, Pantheon Books.
- SCHODT, F.L. (1983). *Manga! Manga!: The World of Japanese Comics*, Tokyo, New York et San Francisco, Kodansha International.
- SCHODT, F.L. (1996). *Dreamland Japan: Writings on Modern Manga*, Berkeley, Stone Bridge Press.
- WILSON, B. (1997). «Types of child art and alternative developmental accounts: Interpreting the interpreters», *Human Development*, vol. 40, n° 3, p. 155-168.
- WILSON, B. (1999). «Becoming Japanese: Manga, children's drawings, and the construction of national character», *Visual Arts Research*, vol. 25, n° 2, p. 48-60.
- WILSON, B. (2003). «Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art and the impossibility of mapping the content of art education», *Studies in Art Education*, vol. 44, n° 3, p. 214-229.



L'AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE ET DU TEMPS DANS LA BANDE DESSINÉE D'ART SCOLAIRE

Jacques-Albert Wallot
Bruno Joyal

Éducateurs d'art et professeurs retraités de l'École des arts visuels et médiatiques
Université du Québec à Montréal



e texte traite de la bande dessinée réalisée par des adolescents dans un contexte scolaire. L'intérêt pour cette forme d'art ne date pas d'hier dans les ouvrages en éducation artistique. Depuis plus de vingt ans, plusieurs considèrent que la bande dessinée et les diverses influences stylistiques et expressives, évidentes dans les dessins des jeunes, traduisent une imagerie spontanée et riche sur le plan formel (Wilson et Wilson, 1982). Notre questionnement doit cependant être entendu dans le contexte de l'école. Comme le suggère Dalton (1995): «Dans les programmes d'art scolaire, c'est normalement l'enseignant qui choisit le thème pour une activité de dessin et qui établit les critères touchant la source de l'imagerie, la technique et les procédés à utiliser, le format du travail et la durée de sa réalisation.» Ayant accumulé des milliers de travaux depuis vingt ans, nous avons observé que l'art

scolaire a beaucoup changé depuis les années 1970. L'art scolaire évolue comme l'art tout court. La bande dessinée s'est également transformée ces dernières années, abandonnant le registre régulier des cases qui était la marque de commerce des grands dessinateurs tel Hergé.

Quel est l'intérêt de la bédé dans un contexte scolaire? D'abord, elle élimine, pour ainsi dire, la distinction entre l'art savant et l'imagerie de grande diffusion. En effet, sur le plan visuel à tout le moins, la bédé peut être savante. Ensuite, puisqu'elle offre une imagerie par procédés directs, elle permet d'éliminer, en milieu scolaire, tout ce qui est technique. Elle permet aux élèves de s'approprier les structures de l'image de l'art tout en évitant les contraintes propres à la matière et aux techniques. À cet égard, Gombrich (1971) a beaucoup traité de l'insertion de la caricature et de la bande comique dans la continuité artistique; il s'est particulièrement référé à Hogarth et son *Mariage à la mode*, puis à Töpffer, à Rowlandson ou même à Daumier avec son *Auditoire satisfait*. En somme, la bédé prolonge les images de la culture savante dans les médias de grande diffusion. Elle réunit des codes provenant de formes d'art différentes: dessin, peinture, photographie et cinéma.

Plusieurs écrits traitent des bandes dessinées produites par les enfants et les adolescents. Wilson et Wilson (1977; 1982), Nancy Smith (1985) et Angela Robertson (1987) ont étudié cette question sous plusieurs aspects. Comme le suggèrent Wilson et Wilson (1977), sous-estimer l'influence des illustrés et de la photographie dans les dessins des jeunes mène obligatoirement à des pratiques éducatives qui poussent les élèves à produire une forme d'art à l'image de nos préconceptions sur ce que doit être l'art des jeunes. Pour ces auteurs, l'acquisition des conventions, qui devient de plus en plus importante à partir de huit ans, constitue toujours un aspect essentiel du développement artistique. Nancy Smith (1985) s'intéresse aux comportements artistiques les plus inventifs, ceux qui débordent le simple copiage des conventions. Quant à Angela Robertson (1987), elle a répertorié six processus d'auto-apprentissage dans les dessins que son fils Bruce a faits de 6 à 16 ans. Pour elle, la bande dessinée permet d'exploiter le dessin dans sa forme narrative et d'avoir un recours à la mémoire imageante.

Le présent texte porte sur des réalisations scolaires produites par des élèves de 4^e secondaire, âgés de 15 ans environ. La bande dessinée présente ici beaucoup d'intérêt puisqu'elle permet toutes sortes d'emprunts formels non censurés par l'enseignant, auxquels s'intègrent des notions de langage plastique, de composition et de textures.

■ L'EXPÉRIENCE DE RACHEL VILLENEUVE : LE THÈME DU PREMIER AMOUR

Presque toutes les images analysées proviennent d'une expérience réalisée par Rachel Villeneuve (1997), alors étudiante au programme de maîtrise en éducation artistique, à l'UQAM. Cette analyse permet d'aborder les notions de codes de ressemblance, de codes de suppléance et de codes d'agencement séquentiel dans la représentation de l'espace et du temps par les jeunes. Nous empruntons ces trois termes clés à Guy Gauthier (1976), mais nous les interprétons de façon très large. Pour Gauthier, les codes de ressemblance fournissent des substituts visuels à l'élément représenté. Les codes de suppléance traduisent le mouvement, la parole et l'intériorité. Quant aux codes d'agencement séquentiel, s'ils «sont nombreux et difficiles à classer», ils impliquent pour les élèves des apprentissages propres aux technologies actuelles de l'image qui permettent de traduire visuellement la temporalité d'une scène.

Le thème *Mon premier amour*, la technique du dessin à la ligne claire, le format et la consigne de 12 cases ont été choisis par l'enseignante. L'intérêt, ici, réside dans le débordement de l'imagerie conventionnelle scolaire vers des codes métaphoriques et narratifs très riches sur le plan expressif. En effet, la narration induite par le thème conditionne la structure des images sur plusieurs plans : le découpage des scènes à représenter, le point de vue à choisir, le cadrage, le rapport entre le texte et l'image et, finalement, l'arrimage du dispositif graphique au langage. Le caractère espace-temps, qui constitue l'essence de la bédé, détermine le caractère des images et l'enchaînement tout autant visuel que narratif de celles-ci. Aux codes de ressemblance s'ajoutent les codes de suppléance et les codes d'agencement séquentiel.

Les élèves du secondaire ont instinctivement recours à ces formules de composition typiques de la bande dessinée ainsi qu'aux codes d'agencement séquentiel qui la constituent. Mais, fort heureusement, ils ignorent encore les différences qui existent entre l'art scolaire, l'art savant et les images de grande diffusion. Il n'y a donc pas d'autocensure.

On pourrait qualifier la première image d'«introdéterminée» (Gauthier, 1982), c'est-à-dire indépendante, complète en elle-même, même si elle s'insère dans une série de 12 cases. Il s'agit ici du sous-thème du *Bal de fin d'année*. Dans le cours de français, un élève informe son copain qu'une jeune fille de la classe le regarde. On

remarque un bref récitatif dans le haut : « En français ». Deux bulles indiquent l'ordre du dialogue ; celle du haut, d'abord : « Elle te regarde », puis celle du bas : « J'espère que tu as raison ».

En ce qui concerne le graphisme, tout comme le traitement de l'espace, la composition pourrait se situer quelque part entre le réalisme naissant, parfois traduit par post-schématisme, et le pseudo-réalisme, tels que décrits par Lowenfeld et Brittain (1987), c'est-à-dire qu'on dénote la présence de superposition et de l'espace plan, d'une part, et la véritable illusion de profondeur, d'autre part. Du point de vue graphique, les personnages font encore très post-schématiques, mais cela s'explique par les nécessaires abréviations stylistiques commandées par la bédé. Cette simplicité n'est qu'apparente. Les personnages sont représentés avec une réelle complexité. En haut, on voit un visage de face et, plus bas, un personnage de dos qui regarde le personnage du haut. Ils sont dans le même axe. Plus bas, partiellement du hors champ, on peut voir la gamine qui regarde le personnage du centre. Sa situation hors champ la rend plus énigmatique encore. Elle semble inatteignable ; elle pourrait être figurante dans un roman Harlequin, ou encore Laure de Noves (Pétrarque, 1327). La distinction entre culture savante et culture populaire cesse d'être pertinente.



▶▶
Elle te regarde...,
élève de 4^e secondaire,
école secondaire
Curé-Antoine Labelle,
Ville de Laval, 1997.



Il était tellement gêné...
 élève de 4^e secondaire,
 école secondaire Curé-Antoine Labelle,
 Ville de Laval, 1997.



Pour ce qui est de l'espace, on pourrait ajouter qu'il s'agit d'une «stratégie en plongée» (Joyal, 1993). L'emploi de cette stratégie dans les images des jeunes débute souvent dans une organisation que l'on assimile, par beaucoup d'aspects, au plan architectural, pour aboutir, avec l'expérience, à une vue à vol d'oiseau. L'implantation au sol semble être l'élément clé, qui confère aux compositions cette qualité enveloppante si importante dans l'impression de la réalité. La profondeur est créée par l'étagement des personnages représentés à leur pupitre. L'enrichissement plastique et expressif s'exprime par la complémentarité de l'écriture et de l'image, caractéristique qui fait de cette case une image introdéterminée, à l'intérieur de la séquence d'images.

La deuxième image, tirée de la même bédé, pourrait presque, elle aussi, être considérée comme introdéterminée, c'est-à-dire qu'elle ne requiert pas d'être mise en contexte par les cases précédentes ou subséquentes. Elle constitue quand même la suite de l'histoire. Ici, toutefois, c'est peut-être le texte qui prime et qui conditionne la composition de l'image: une bulle déborde le cadre de la case; il s'agit d'un emprunt aux codes de suppléance. Cette bulle traduit ce que pense le personnage de gauche lorsqu'il parle à celui de droite. L'image est très riche sur le plan expressif, malgré le caractère dépouillé des personnages. Il s'agit ici d'un phénomène fréquent de la bédé: quand le texte est riche, l'image l'est moins et réciproquement. Le personnage de gauche s'imagine ce

que la jeune fille qu'il souhaite inviter au bal dira de lui. Il croit qu'elle se moquera de lui. Au même moment, il parle au personnage de droite qui lui répond. La représentation des personnages est très économique; les yeux, par exemple, ne sont représentés que par de simples points rehaussés d'un trait. Comme le suggère Guy Gauthier (1976): «À la limite, on peut mettre à peu près n'importe quoi pour figurer l'œil, un trait, un triangle, un rond, une étoile, etc.» Cette représentation renvoie aux codes de ressemblance. Les bulles, elles, relèvent des codes de suppléance. Ici, l'image est plus riche encore, on voit une bulle dans une bulle, superposant une case. Il s'agit d'une bulle composition de type *Windows*, fenêtre par-dessus fenêtre, comme si la conversation se déroulait par hyperliens. L'imagerie générée par ordinateur emprunte aux codes de l'art pour créer le lien de compréhension. En effet, cette bulle, qui s'apparente aux fenêtres à l'écran, tire son origine des nuages encadrant les apparitions dans la peinture religieuse.

La troisième image, intitulée *Love moi*, constitue un cas d'agencement séquentiel. Dans cet extrait, l'héroïne est tombée amoureuse de son professeur. Afin d'être invitée chez lui, elle lui dit que ses parents l'ont mise à la porte. L'image de gauche et celle du centre créent un effet de champ/contrechamp. Ces deux images sont donc en rapport l'une avec l'autre; mais si elles sont dans le même axe, leur profondeur de champ varie. Puis, de la première image, à gauche, à celle de l'extrême droite, on sent un glissement de plan. L'indication «Love moi» glisse de la droite, dans la première case, vers la gauche, dans la troisième case. Il y a donc déplacement par rapport au champ; une sorte de travelling graphique qui lie les images tout en représentant un temps court dans le passage du temps; un bel exemple d'agencement séquentiel. En outre,



Love moi, élève de 4^e secondaire, 
 école secondaire Curé-Antoine Labelle,
 Ville de Laval.



Alexandra et Martin,
élève de 4^e secondaire,
école secondaire
Curé-Antoine Labelle,
Ville de Laval, 1997.



Smack! (ou l'extase narrative
et l'occupation totale),
élève de 4^e secondaire,
école secondaire Curé-Antoine Labelle,
Ville de Laval, 1997.



il faut bien comprendre le sens de *Love moi*. Si *love* veut dire amour en anglais, en français, *lover* veut dire enrouler en torsade et, par extension, *Love moi* veut probablement dire ici: «Prends-moi dans tes bras».

La quatrième image et la cinquième sont tirées d'une bande dessinée sur le même thème. Elles constituent de beaux exemples de compromis entre la nécessité de la représentation narrative et le vocabulaire plastique développé dans le cadre de la classe d'art. La quatrième rend compte d'une conversation téléphonique entre Martin et Alexandra. On ne voit pas les récepteurs, mais la disposition des deux protagonistes en double visée latérale, de chaque côté de la case, et le type de dialogue contenu dans les bulles indiquent bien qu'il s'agit d'une conversation téléphonique. Les bulles sont placées du haut vers le bas, dans le sens habituel de l'écriture, tandis que leur taille varie,

ce qui illustre le rythme et les césures de cette brève conversation. En outre, ces bulles sont dessinées avec un certain maniérisme, comme le recours au «pli de serviette» (Gauthier, 1976) pour les bulles dans certaines images de Hergé. Le tout est présenté sur un motif très serré qui s'apparente aux exercices enseignés dans les cours d'arts plastiques, au début du secondaire. On sent qu'il y a eu un ou des exercices préalables.

La cinquième image constitue, elle aussi, un beau compromis entre l'extase narrative et l'intérêt plastique. Occupation totale, sens du décor, textures, motifs, répétition et alternance sont bien intégrés au contenu narratif: l'amour et le *smack* final. On peut comprendre ici encore que l'enseignante a proposé aux élèves un exercice préparatoire sur les textures et les motifs, avant de passer à la réalisation. Parfois, le contenu iconique de l'image est riche et le contenu narratif aussi; l'effet de perspective, l'illusion de la profondeur n'est pas toujours pour autant prise en compte.

■ L'EXPÉRIENCE DE CHRISTINE FAUCHER: LE THÈME DU CHAPEAU LAPIN

Cet effet de profondeur est au cœur de la sixième image, réalisée par un étudiant de 2^e secondaire sous la supervision de Christine Faucher, alors étudiante à la maîtrise en arts plastiques à l'UQAM et enseignante à ce niveau. Cette image est tirée d'une bande intitulée *Chapeau Lapin*; elle raconte l'histoire de deux magiciens ayant réduit les spectateurs à une taille d'enfant. Les protagonistes éprouvent d'abord quelque difficulté à faire retrouver une taille normale à leurs cobayes. Mais ils y parviennent tout de même, après quelques essais. Cette image rend bien compte de l'effet d'euphorie ressentie par les spectateurs. Les bulles se lisent dans l'ordre habituel de l'écriture. La composition est donc très codée. Les personnages sont dessinés avec soin, superposés en perspective par plans. Les personnages principaux, les magiciens, sont plus grands que le public qui est situé en avant-plan. Ici l'anomalie n'est qu'apparente et devient même utile puisqu'elle sert à guider le spectateur vers les éléments importants de l'action. Ainsi, la nécessité narrative impose ici cette forme de composition; ce sont les deux magiciens qui parlent les premiers, l'un d'eux expliquant, à propos de la formule magique: «Il fallait que je la redise!», puis les exclamations de joie qui soutiennent le dénouement s'expriment dans des bulles plus petites, avec des personnages également plus petits. La structure de la bédé est avant tout



Il fallait que je la redise...
la formule magique,
élève de 2^e secondaire,
école secondaire
Marie-Victorin,
Montréal-Nord.

discursive ; liens et enchaînement narratif constituent sa colonne vertébrale. Ces liens sont plus importants que le texte lui-même. Le contenu des cases oscille entre l'image et le texte, suivant le principe d'économie, ce qui fait de la bédé une sorte de sténographie du roman.

Par ailleurs, certaines bandes dessinées scolaires contiennent peu de cases, avec des textes et des bulles sous forme de pictogrammes. Ces images sont souvent utilisées avec beaucoup d'humour. Les auteurs de ces cases connaissent les conventions et les signes de la bédé ; leurs combinaisons savantes créent des télescopages qui rappellent encore une fois la sténographie. Les signes sont en eux-mêmes tout ce qu'il y a de plus banal. Tout est dans l'assemblage et la syntaxe visuelle. Les médias, qui nous servent notre ration quotidienne de messages du genre, nous en offrent des exemples éloquentes.

Reste enfin la question du passage de l'étape du croquis préparatoire à la réalisation finale. Nous constatons que, à l'étape préparatoire, on prête généralement une plus grande attention à la narration et, plus précisément, au contenu des bulles. L'écriture renvoie à un premier niveau de langage, celui du langage courant. Par exemple, «Y m'fait tripper» deviendra «Il me fait tripper» dans la réalisation finale. Parfois, également, on accorde une importance plus grande au traitement de l'espace qu'au traitement des personnages. En outre, les croquis préparatoires révèlent une grande audace dans le recours aux abréviations stylistiques, comme nous avons pu le constater dans les croquis ayant précédé les images illustrant ce texte.

Voilà donc quelques exemples d'images scolaires qui ont été enrichies par des débordements plastiques et expressifs résultant d'ajouts aux notions plastiques apprises et d'emprunts formels aux sources imagiaries, savantes et populaires. Ces images sont des images d'art scolaire, mais elles sont enrichies de la très grande force expressive de l'imagerie spontanée de l'adolescence. Pour l'enseignant en arts visuels, ce qui importe, c'est de sensibiliser les élèves à l'importance des croquis préparatoires, afin de leur permettre de parfaire la construction de leurs bandes dessinées.

La puissance expressive de l'image est le trait dominant de l'art des adolescents. Les artistes professionnels rivalisent difficilement avec cette candeur. Les adolescents empruntent sans le moindre complexe aux langages codés fort différents qu'ils découvrent et que les adultes ont tendance à refuser parce qu'ils relèvent à la fois du cliché et de la confusion des genres.

■ CONCLUSION

Dans le cadre scolaire, le recours à la bande dessinée auprès des jeunes permet à ceux-ci de mieux comprendre comment l'insertion de la caricature dans la continuité artistique peut constituer une riche source d'apprentissage, une plate-forme d'échange entre les différentes formes d'art. Ce recours à la bédé permet aux jeunes d'explorer l'univers de la ressemblance et celui de l'imitation au sens large du terme. On se trouve ici très loin d'une simple question de copiage. On peut explorer plusieurs types d'artifices, tels que ceux propres à l'abréviation stylistique, la constance de la ressemblance ou l'insertion de la narration dans l'image. Au-delà des habiletés qu'il permet d'acquérir, le cours d'arts

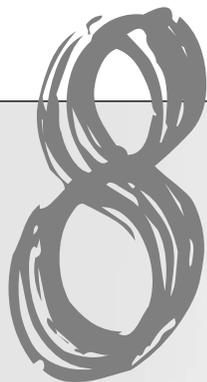
plastiques qui intègre la bande dessinée au secondaire permet à l'élève d'apprendre à décoder les images et, subséquentement, à comprendre les valeurs qu'elles véhiculent.

Pour les jeunes, les grandes œuvres de l'art occidental sont immobiles et muettes; elles appartiennent au domaine de la contemplation. Pour eux, la bédé échappe à la lourdeur de l'œuvre d'art et cette exemption, dans les mains du professeur d'art un tant soit peu habile, peut devenir un outil pédagogique formidable. En outre, la bande dessinée provoque une rupture du continuum espace-temps, en présentant une continuité d'images qui ne font parfois sens que dans leurs rapports les unes avec les autres. Cela permet de poser, de façon graduelle, le problème du sens de l'image. Le choix des moments charnières et le nombre de cases sont cruciaux dans la structure de la narration, chaque case étant en elle-même un cadre et le lieu d'une action qui doit faire avancer la narration. Sur un mode plus évolué, on peut poser le problème de la taille et de la forme des cases, en se rappelant toujours que même la plus infime partie de l'ensemble doit soutenir le sens. Ce qui nous ramène inévitablement à l'image introdéterminée, très proche de l'œuvre d'art traditionnelle.

■ BIBLIOGRAPHIE

- DALTON, R. (1995). «Self-directed art: Learning to draw outside the classroom», *Canadian Review of Art Education*, vol. 22, n° 1, p. 27-39.
- FAUCHER, C. (1997). *Expérimentation sur un thème de bande dessinée en classe de Sec. I*, inédit, Université du Québec à Montréal.
- FRESNAULT-DERUELLE, P. (1972). *La bande dessinée: essai d'analyse sémiotique*, Paris, Hachette.
- GAUTHIER, G. (1976). «Les codes de la bande dessinée», *Revue du cinéma Image et son*, numéro spécial hors-série, adv. 12, Paris, Ligue française de l'enseignement, 96 diapos en quatre encarts accompagnés d'un livret.
- GAUTHIER, G. (1982). *Vingt leçons sur l'image et le sens*, Paris, Edilig.
- GAUTHIER, G. (1989). *Vingt + une leçons sur l'image et le sens*, Paris, Edilig.
- GOMBRICH, E.H. (1971). *L'art et l'illusion: psychologie de la représentation picturale*, Paris, Gallimard.

- JOYAL, B. (1993). «La leçon de la feuille de papier», dans J.A. Wallot (dir.), *Apprendre l'image: recherches et expérimentations en enseignement des arts au Québec = Discovering the Image: Aspects of Art Education in Quebec*, Montréal, Image de l'art, p. 51-58.
- LOWENFELD, V. et L. BRITAIN (1987). *Creative and Mental Growth*, 8^e éd., New York, Macmillan.
- PÉTRARQUE, F. (1955). *Canzoniere* (1327), trad. fr. G. Nicole, Lausanne, Mermod.
- ROBERTSON, A. (1987). «Borrowing and artistic behavior: A case study of the development of Bruce's spontaneous drawings from six to sixteen», *Studies in Art Education*, vol. 29, n° 1, p. 37-51.
- SMITH, N. (1985). «Copying and artistic behavior: Children and comic strips», *Studies in Art Education*, vol. 26, n° 3, p. 147-156.
- VILLENEUVE, R. (1997). Expérimentation n'ayant donné lieu à aucune publication, sur le thème du «premier amour», en classe de 4^e secondaire.
- WILSON, B. et M. WILSON (1977). «An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people», *Art Education*, vol. 30, n° 1, p. 5-12.
- WILSON, B. et M. WILSON (1982). *Teaching Children to Draw: A Guide for Teachers and Parents*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, Spectrum.



LE DOUBLE JE

Du portrait miniature au photomaton

Mona Trudel

Professeure à l'École des arts visuels et médiatiques
Université du Québec à Montréal



Du 31 octobre 1997 au 31 mai 1998 avait lieu l'exposition *Complicité*, produite par le Service de l'éducation et des programmes publics, du Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM). Dans le cadre de cette exposition, les éducateurs et les éducatrices du musée étaient invités à s'associer à un ou une partenaire dans le but de créer un projet artistique lié à une œuvre de la collection permanente du musée. *Complicité* est un projet issu d'un groupe d'éducateurs et d'éducatrices du MBAM qui désiraient à la fois prolonger leur expérience muséale quotidienne avec des enfants, des adolescentes et adolescents ou des adultes, et s'affirmer comme artistes et pédagogues. La coordination a été assumée par Hélène Nadeau et la production par Marc Pitre. Étant moi-même éducatrice au MBAM à cette époque, je me suis associée à Nicole Lévesque, alors enseignante en arts plastiques et communication, et à ses 23 élèves de 4^e et 5^e secondaire en concentration artistique de l'école Félix-Leclerc, à Repentigny. *De la miniature à l'autoportrait* est le résultat de notre collaboration pédagogique et artistique.

Ce texte décrit un parcours pédagogique et artistique où s'est développée une complicité entre divers partenaires : une éducatrice de musée, une spécialiste en arts et communication et des élèves de niveau secondaire, au sujet de portraits miniatures des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles du MBAM et de portraits de photomaton. Il fait état du contexte dans lequel est né ce projet, relate son déroulement et donne la description de quatre projets réalisés par les élèves. Il nous amène finalement à réfléchir à l'identité permutable des adolescentes et adolescents concernés ainsi qu'à la place de la culture populaire dans le milieu scolaire. Quoiqu'une préoccupation pour l'identité de l'artiste pédagogue-éducateur de musée soit à l'origine du projet et que la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu muséal soit un sujet digne d'intérêt, je traiterai ici plus spécifiquement d'une manifestation de la culture populaire, soit l'image photographique provenant des photomatons, et de son utilisation par des personnes adolescentes s'interrogeant sur leur identité. Il sera donc question de l'identité en mutation à l'adolescence, de l'image photographique comme représentation ambiguë de l'identité et, finalement, de l'identité comme proposition de création.

■ DE LA MINIATURE À L'AUTO PORTRAIT

Le choix des œuvres sur lesquelles allait porter le projet s'est fait après de nombreuses visites dans les galeries et les réserves du MBAM. Il s'agissait non seulement de succomber à un coup de cœur, mais surtout de choisir une œuvre liée à la problématique de l'identité. Des portraits en miniature ont été choisis, non à cause d'un quelconque attrait esthétique, mais pour leur fonction. En effet, ces petits portraits, souvent peints sur de l'ivoire, étaient très prisés en Europe aux XVII^e et XVIII^e siècle. Ils étaient conçus pour conserver l'image d'une personne aimée ou pour être offerts à titre de souvenir et de cadeau. Objets d'échange, ils auraient même servi, à une certaine époque, à nouer des mariages princiers.

Il a suffi de peu pour établir un rapprochement entre le portrait miniature, l'autoportrait, la quête d'identité à l'adolescence et la tradition perpétuée par les jeunes de cet âge d'échanger avec des camarades des photographies de petit format provenant de photomatons. L'identité d'une personne, nous dit Maalouf (1998, p. 19), « est constituée d'une foule d'éléments qui ne se limitent évidemment pas à ceux qui figurent sur les registres officiels ». Pensons à toutes ces manifestations de la culture populaire, qu'elles soient néo-romantiques, hip-hop ou rap,



De la miniature à l'autoportrait, ▲
vue générale du projet lors de l'exposition *Complicité*,
Musée des beaux-arts de Montréal, 1997-1998.

et qui se retrouvent dans les façons de parler et de s'habiller de nombreux adolescents en quête d'identification à un héros, à un groupe, voire à un mode de vie. À l'adolescence, on est souvent ambivalent par rapport à son identité. Est-on ceci? Est-on cela? Peut-on être l'un ou l'autre? Tout aussi conflictuelle est la présence de manifestations de la culture populaire dans le milieu scolaire. Considérées comme néfastes par certains et étrangères au domaine de l'art par d'autres, elles sont perçues avec méfiance et gardées à distance afin d'éviter toute contamination de l'expression plastique authentique de l'élève enfant ou adolescent.

«Qu'ont en commun le portrait miniature d'une comtesse ou d'une courtisane à la perruque poudrée et à l'allure endimanchée et un instantané de photomaton?» (MBAM, 1997, p. 9.) Le portrait miniature était, avant la naissance de la photographie, l'unique façon pour les individus de «se représenter les uns aux autres» (*ibid.*). Comme le souligne Barthes (1980), se voir soi-même autrement que par le reflet dans un miroir est un phénomène relativement récent dans notre histoire. De

nos jours, l'image photographique d'un photomaton est la façon la plus rapide, la plus accessible, la plus démocratique et la moins coûteuse de s'auto-représenter :

Ces machines sont au cœur de la foule : dans les stations de métro, dans les prisunics, dans les gares ou les aéroports. Or, dans cette foule, elles fonctionnent comme des isolements. On s'isole de la foule, au milieu de la foule pour une minute de narcissisme que le flash vient détruire (July, 1995, p. 113).

Il n'y a qu'à fureter à l'intérieur de la chambre ou dans le porte-monnaie d'un adolescent pour constater à quel point cette forme de communication entre pairs est populaire. Objets de curiosité et de fascination, ces portraits énigmatiques, sortis comme par magie de ce distributeur automatique d'images, sont d'ailleurs au centre de l'intrigue du film *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, réalisé par Jean-Pierre Jeunet en 2001. Un des personnages du film de Jeunet collectionne les photographies de photomaton ratées dans un album, recréant ainsi les identités et des histoires fictives avec des séquences de portraits d'inconnus. La plupart des sociétés occidentales ont recours à ce type de saisie photographique pour des raisons personnelles et sociales. Permis de conduire, cartes d'assurance maladie, cartes de bibliothèque, photos scolaires sont autant de documents qui permettent d'établir l'identité d'individus. Outre la fonction utilitaire de ce type d'images photographiques, le photomaton est un lieu où l'individu peut, seul avec lui-même, se laisser aller à devenir quelqu'un d'autre et à jouer de cette ambiguïté que la photographie permet. Expression de l'éphémère, de la métamorphose et de la transformation, « la Photographie ne dit pas (forcément) *ce qui n'est plus*, mais seulement et à coup sûr, *ce qui a été* » (Barthes, 1980, p. 133).

■ LE DÉROULEMENT DU PROJET

J'ai d'abord rencontré les élèves et l'enseignante à l'école pour leur présenter l'activité. Les 23 participants avaient tous et toutes été les élèves de M^{me} Lévesque l'année précédente, mais ne l'étaient plus au moment du projet. Il a donc été convenu qu'ils réaliseraient leur auto-portrait en miniature de façon autonome, en dehors des périodes de cours. L'enseignante désirait responsabiliser les élèves face à ce projet et prendre ses distances en tant que spécialiste en arts plastiques, afin de se consacrer elle aussi à son travail de création. Comme je l'ai

mentionné précédemment, ces élèves étaient inscrits dans un profil de concentration artistique, avaient bénéficié d'un nombre additionnel de cours d'art durant leur formation et pouvaient avoir plus d'autonomie que la moyenne dans la création plastique.

Une visite d'une journée au musée était ensuite prévue pour se familiariser avec les différentes façons de traiter le portrait, de la Renaissance à nos jours. Le contact avec les œuvres d'art a été l'occasion de discuter des similitudes et des différences entre les divers modes de représentation de la figure humaine et dans l'intention des artistes. Des portraits de la collection d'art contemporain ont aussi permis aux élèves de se sensibiliser aux pratiques artistiques actuelles. La visite des galeries du musée fut en outre le prétexte à une réflexion sur le caractère intime, social, psychologique, narratif et construit du portrait, qui illustre la conception de l'être humain à travers le temps. Les élèves ont pu non seulement relever des indices sur l'état d'esprit des individus représentés, mais aussi se familiariser avec les valeurs et le contexte social de l'époque où l'œuvre a été réalisée. Lors de cette journée, les élèves ont bénéficié d'une présentation de la restauratrice en arts décoratifs qui a sorti des réserves du musée un bon nombre de ces portraits miniatures datant des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles. La présentation des œuvres a eu lieu dans les bureaux du Service de l'éducation. Aucune de ces miniatures n'était exposée en galerie au moment de la visite du groupe. Ces miniatures sont peu accessibles au public à cause de leur fragilité ou de leur état de détérioration. Ce contact privilégié avec de nombreux portraits en miniature a été déterminant pour les élèves, qui se sont par la suite approprié certaines de leurs caractéristiques pour réaliser leur propre travail.

Après cette première rencontre au musée, M^{me} Lévesque a rencontré les élèves une fois afin d'effectuer un retour sur l'activité et de s'assurer qu'ils avaient bien compris les consignes. Les élèves avaient accès au matériel et aux ateliers de l'école, mais le travail se faisait en dehors des périodes de cours, sans qu'il y ait nécessairement supervision de la part de l'enseignante. Les élèves ont été invités à réaliser un autoportrait en miniature destiné à une personne réelle ou fictive. Leur projet devait comporter quatre parties: un autoportrait dans un cadre en pâte Fimo (polymère), d'une dimension de 8 cm × 11 cm, une photographie de photomaton, un objet miniature en Fimo et un mot les représentant. Le Fimo a été privilégié à cause de sa grande malléabilité, mais aussi parce qu'il est très populaire à l'extérieur du cadre scolaire.

De plus, l'accessibilité aux photomaton et au Fimo donnait aux élèves une plus grande liberté d'exécution. L'enseignante et moi-même allions nous conformer à ces mêmes consignes et nous engager à réaliser nous aussi un autoportrait en miniature.

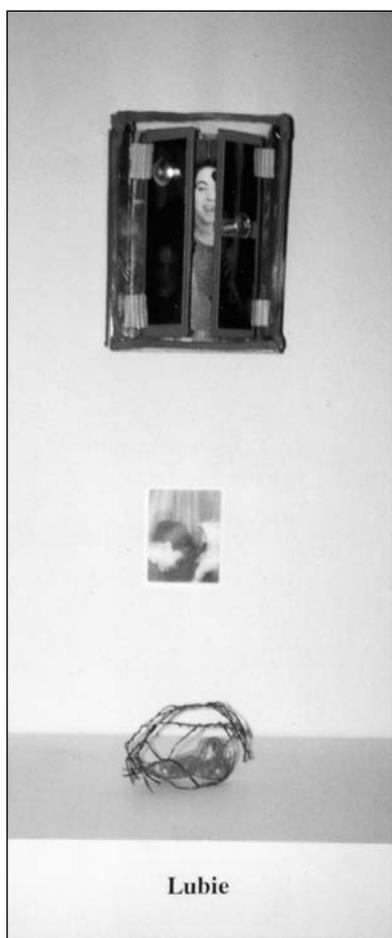
Il va sans dire que cette autonomie laissée aux élèves n'a pas été sans nous causer parfois quelques angoisses. Ne sommes-nous pas habitués, comme spécialistes en arts plastiques, de superviser toutes les étapes de la démarche pédagogique? Les élèves allaient-ils terminer leur travail à temps? À quoi allait ressembler le travail final? Les travaux allaient-ils être présentables dans un musée? Qu'allait-il se passer lorsque l'élève se retrouverait seul avec lui-même? La fin prochaine de l'année scolaire allait mettre un terme à ces craintes.

■ QUAND NARCISSE EST AU RENDEZ-VOUS

C'est donc en juin qu'une rencontre entre les élèves, fidèles au rendez-vous, l'enseignante et moi-même nous a permis de découvrir le travail de chacun sur un même thème. La variété des productions était frappante dès le premier coup d'œil. Les portraits en miniature se caractérisent par une multitude de formes et de couleurs et par l'ajout de matériaux de toutes sortes. En outre, plusieurs élèves s'étaient approprié les instantanés de photomaton pour les réutiliser à l'intérieur des cadres. L'ornementation rappelait souvent celles des encadrements vus et dessinés au musée. Les élèves avaient été impressionnés, lors de cette visite, par le caractère intime de certains portraits miniatures qui ne laissaient voir, en apparence, qu'une partie de ce qu'ils étaient censés montrer. Les ouvrir, les retourner, les manipuler nous permettait de découvrir des indices révélant l'intention, mais également les sentiments de la personne pour le destinataire. Dans cet esprit, certains élèves avaient inséré dans leur portrait miniature une mèche de cheveux ou un message écrit. D'autres avaient puisé à même leur album de famille pour se représenter à un autre âge ou à un moment particulier de leur vie. L'idée du destinataire a renforcé l'aspect signifiant du projet pour les élèves. Il ne s'agissait plus uniquement de réaliser un projet esthétiquement intéressant, mais de l'adresser à une personne importante pour l'élève.

■ QUATRE PROJETS RÉALISÉS PAR LES ÉLÈVES

J'ai contacté récemment quelques-uns des élèves qui avaient participé à ce projet il y a maintenant presque six ans. À mon grand étonnement, plusieurs avaient toujours en leur possession l'autoportrait en miniature et m'ont confirmé l'importance que ce projet avait eu pour eux sur les plans artistique et personnel. Après cette première conversation téléphonique, j'ai demandé à quatre des élèves retracés de m'envoyer par courrier électronique une description de Claudine, Marie-Claude, Sophie et Isabelle nous livrent ici un commentaire d'adulte sur un projet réalisé durant leur adolescence. C'est donc à travers leurs yeux et leurs mots que je présenterai les travaux qui suivent.



Le premier d'entre eux, *Lubie*, a été réalisé par Claudine. L'idée de faire un autoportrait a d'abord séduit Claudine parce que cela lui donnait l'occasion d'explorer de nouvelles avenues et lui permettait de lever le voile sur certains aspects d'elle-même méconnus des autres. Elle ne se souvient plus précisément à qui était destiné l'autoportrait miniature, mais en y repensant bien, elle croit maintenant se l'être adressé à elle-même. Extérieurement discrète et silencieuse, Claudine a voulu montrer, dans ce projet, cette autre qui existait à l'extérieur des murs de l'école, celle qui, comme bien des adolescents de son âge, transgressait certaines règles établies. *Lubie* signifie « fantaisie soudaine, caprice extravagant » (*Le petit Larousse*, 2003, p. 607). Dans ce cas-ci, le mot *lubie* s'incarne dans un objet qui représente

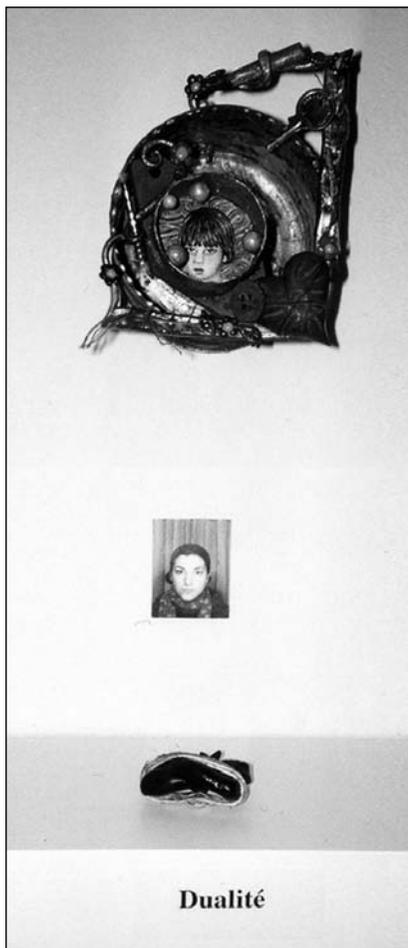


Lubie, élève de 4^e-5^e secondaire,
école Félix-Leclerc, Repentigny, 1997.

la personne qu'elle n'ose être en public, mais également son envie d'envoyer paître le monde connu de l'enfance et celui encore à venir des adultes. On y voit une photo instantanée et une petite sculpture représentant un pied, à demi enfermé dans une cage en broche, prêt à tout envoyer en l'air, mais aussi à marcher au pas. Le cadre comprend deux portes qui s'ouvrent et se referment lentement sur son visage, pour symboliser l'hésitation. L'image photographique montre une jeune fille toute joyeuse qui tient à manifester sa désapprobation du monde en levant fièrement le majeur. Pour Claudine, ces quatre éléments ne forment qu'un seul noyau et n'ont qu'un seul but: se révéler à elle-même.

Dans le deuxième projet, à l'instar de Claudine, Marie-Claude a voulu tromper les apparences en nous montrant qu'elle n'est pas la fille renfermée que l'on croit. *Reflét* nous convie à regarder au-delà des apparences, à casser la glace et à bousculer le regard que les autres portent sur elle. Le contexte d'une école secondaire, avec ses cliques et ses gangs, ne favorise pas nécessairement l'épanouissement des individus et peut devenir un environnement impersonnel où l'élève n'est qu'un parmi les autres. Le portrait miniature est ici représenté par une pellicule photographique 35mm reproduite à l'acrylique où s'insère l'autoportrait de l'étudiante. Marie-Claude se demande si cette image la représente réellement ou si elle a voulu tout simplement donner une vision différente d'elle-même. L'objet miniature, en l'occurrence une vache, renvoie à son animal fétiche d'alors. Marie-Claude a puisé à même l'imaginaire de la culture populaire pour créer





Dualité, élève de 4^e-5^e secondaire,
école Félix-Leclerc, Repentigny, 1997.

cette petite vache qui se voulait la première d'une collection d'objets miniatures tels qu'on peut en voir dans les magasins spécialisés dans la vente de cartes de souhaits électroniques et de décorations pour des fêtes commerciales. Pères Noël, amoureux, ours, voitures, personnages de Disney sont autant de figurines qui font le bonheur des collectionneurs. Cela n'est pas sans rappeler l'attachement du père d'*Amélie Poulain* pour son nain de jardin !

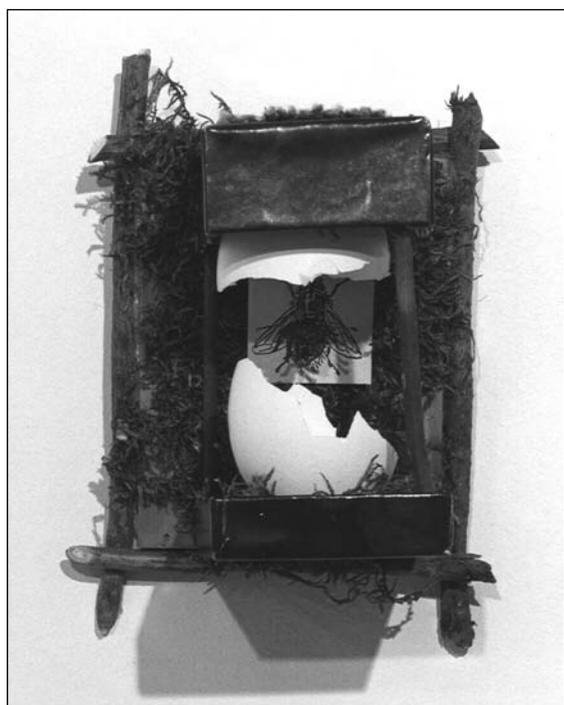
Dans le troisième projet, pour faire son autoportrait, Sophie a utilisé plusieurs objets trouvés : une boîte de conserve, des aiguilles, des boutons et des fragments de miroir. Une boîte de conserve encadre une photo de Sophie enfant. Cette image photographique est retouchée à l'acrylique. Au fond de l'image se trouve un miroir dans

lequel se reflète une photo, prise dans le photomaton, qui a elle aussi été retouchée. Des éléments qui représentent Sophie ou qui sont liés à des travaux manuels et à l'art sont insérés dans l'encadrement. L'ensemble, très coloré et très chargé, rappelle certains encadrements vus au musée. *Dualité* se veut un parallèle entre ce que Sophie croit avoir été enfant et ce qu'elle deviendra plus tard. Le pourtour du portrait circulaire inséré dans la boîte de conserve représente le monde des apparences et de l'identité sociale. Des aiguilles et une clé évoquent les moyens de défense que Sophie se donne pour se protéger du monde extérieur. L'intérieur du projet représente l'imaginaire, la conscience, la créativité et une continuité avec le monde de l'enfance. Sophie tient ici à souligner que ce que nous sommes se perd souvent à l'adolescence, mais revient

à l'âge adulte. L'autoportrait est destiné à l'enfant que Sophie a déjà été et qui continue, d'une certaine manière, à vivre en elle. L'objet en Fimo représente deux bras refermés sur un cœur et attachés par une corde symbolisant la peur d'être blessée et de perdre son innocence. Le choix du mot *Dualité* rappelle l'opposition entre l'être et le paraître, entre l'enfance et l'âge adulte, entre la conformité et la marginalité. C'est avant tout, pour Sophie, un portrait de ce qu'elle a déjà été et de ce qu'elle est en train de devenir, deux images d'elle-même qui se chevauchent à l'adolescence. La photo représentant Sophie adolescente et qui se reflète dans le miroir est plus difficile à voir, car cette identité est encore floue pour l'étudiante. En contraste, celle de l'enfance est claire, bien définie, mais elle aussi idéalisée. L'image photographique du photomaton a été prise sans grande préparation, le plus naturellement possible. De toute façon, souligne Sophie, la photographie laisse toujours voir une autre personne que soi.

Dans le quatrième projet, Isabelle a choisi des matériaux de la nature, qu'elle affectionne particulièrement, pour réaliser son portrait miniature qui lui est adressé. Le cadre de forme rectangulaire se compose de branches de bois et de mousse. Un œuf entrouvert crée l'illusion de donner naissance à un insecte. Des fragments de miroir insérés dans la partie inférieure du cadre renvoient au spectateur sa propre image. L'image photographique prise dans un photomaton et l'objet miniature, un œuf, veulent évoquer la procréation, la création, l'émergence et l'éclosion de la vie. Le mot *zigote* intrigue ; il fait état de l'intérêt d'Isabelle pour des mots inhabituels.

Dans ces projets, les élèves ont détourné l'idée du destinataire telle qu'on la trouve dans les portraits miniatures des XVII^e et XVIII^e siècles. Claudine, Marie-Claude, Sophie et Isabelle auront été, somme toute, les réceptrices d'un message qui leur était destiné. Marquant le passage de l'enfance à l'adolescence, avec son lot d'angoisse et de contradictions, ces projets deviennent un prétexte pour tromper les apparences, exprimer ce que l'on est et aussi ce que l'on voudrait être. À l'image du travail de l'artiste Suzy Lake, ces élèves traduisent l'ambiguïté de l'identité, moins sur le plan physique que sur les plans émotif et psychologique. L'idée du miroir, du reflet, de l'image déformante renforce par ailleurs le sentiment de vulnérabilité propre à cette étape de la vie et fait état des immenses transformations qu'on vit à l'adolescence. Finalement, pour ces élèves, le photomaton aura été un espace d'intimité leur permettant à la fois de se révéler à elles-mêmes et de se mettre en scène.



Zigote, élève de 4^e-5^e secondaire,
école Félix-Leclerc,
Repentigny, 1997.

L'aboutissement de ce projet de longue haleine allait être l'exposition au MBAM. C'est le soir du vernissage que le plus grand choc allait avoir lieu pour ces élèves. Montrer leurs travaux dans les couloirs de l'école est pratique courante. Intéresser leurs parents et leurs amis à ce qu'ils font est habituel. Susciter l'intérêt et l'approbation de purs inconnus au musée, le soir du vernissage, a été, pour un

grand nombre d'élèves présents à l'événement, une révélation. Cette exposition au musée a été non seulement une valorisation du travail accompli, mais également une reconnaissance publique de l'art qui se fait entre les murs de l'école.

■ CONCLUSION

Je me suis souvent demandé si le cours d'arts plastiques à l'école était le lieu idéal où les élèves adolescents pouvaient actualiser leur potentiel créatif. Le spectacle est dans la rue! m'a-t-on déjà fait remarquer. La créativité des adolescents se manifeste dans la vie de tous les jours et, plus souvent qu'autrement, à l'extérieur des murs de l'école. Mis à part le *body piercing*, les cheveux colorés, le tatouage, les *tags*, les graffitis et l'habillement, l'échange de photographies provenant des photomaton est sans contredit une des manifestations de la culture populaire qui a la cote auprès des adolescents et adolescentes. *De la miniature à l'autoportrait* témoigne de la rencontre harmonieuse entre la culture populaire et l'art savant. Les élèves ont pu établir un lien signifiant entre la pratique culturelle d'échanges de portraits provenant des photomaton, l'art des musées et l'art qui se fait à l'école. Dans ce projet,

les élèves se sont approprié à la fois le mode de représentation propre au portrait miniature et celui des images saisies dans un photomaton, pour les intégrer à un projet en arts plastiques faisant référence à leur expérience personnelle. Ce croisement entre le portrait miniature à fonction intimiste et le portrait instantané du photomaton a permis à ces élèves d'explorer les multiples facettes de leur identité. Somme toute, dans ce projet, l'éducatrice, l'enseignante en arts plastiques et les élèves auront, toutes distinctions confondues, modifié leurs rôles habituels pour participer à un même projet de création.

Ce projet nous amène également à réfléchir à un certain nombre de questions sur la définition du rôle de l'enseignant en art, la participation de l'enseignant à des projets de création avec ses élèves, la perception que l'on peut avoir des élèves auxquels on enseigne et l'inclusion de la culture populaire dans des projets artistiques scolaires. Ces questions ne sont que le pâle reflet des changements qui pointent à l'horizon dans le domaine de l'enseignement des arts. Notre discipline traverse depuis quelques années une période de changements, voire de transition importante. Ces transformations sont occasionnées non seulement par les modifications des programmes, mais aussi par les changements survenus dans les pratiques artistiques et pédagogiques.

Du modernisme, nous avons hérité un certain nombre de règles et d'interdits qui ont encore, souvent malgré nous, une incidence sur nos pratiques. Pensons à la peur de la copie et à la crainte de brimer l'expression de l'enfant et de l'adolescent, à la peur des influences néfastes des clichés et des stéréotypes, ou encore à la peur d'utiliser la règle, le crayon à mine et des images de la culture de masse. Les nouveaux programmes en enseignement des arts nous amènent à redéfinir le rôle de l'enseignant et celui de l'élève. La pédagogie du projet et la pédagogie de la coopération sont des avenues qui peuvent favoriser l'émergence de projets artistiques signifiants et renouveler la façon de vivre l'enseignement des arts au jour le jour.

Loin de moi l'idée d'ériger en modèle à suivre ce projet réalisé par une éducatrice de musée, une spécialiste en arts plastiques au secondaire et ses élèves. Cependant, toute modeste qu'elle soit, cette activité nous montre qu'il est possible d'établir des ponts entre l'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire et la culture populaire, de laisser une plus grande autonomie aux élèves dans le processus de création et, surtout, de se permettre de créer et d'exposer avec ces derniers. L'ère postmoderne laisse place à l'interdisciplinarité, au métissage des genres,

des styles et des différentes formes d'expression artistique. Cette période exaltante, troublante et incertaine à la fois annonce, je l'espère, la fin du règne des absolus et une plus grande ouverture à la diversité des modèles et des pratiques dans l'enseignement des arts.

■ BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES, R. (1980). *La chambre claire: note sur la photographie*, Paris, Cahiers du cinéma, Éditions de L'Étoile, Gallimard, Le Seuil.
- FERGUSON, B. (1980). *Suzy Lake, Are You Talking to Me?*, Saskatoon Gallery and Conservatory Corporation.
- JULY, S. (1995). «La photo sans identité», dans Centre National de la photographie (dir.), *IDENTITÉ de Disderi au photomaton*, Paris, Éditions du Chêne, p. 113-116.
- LE PETIT LAROUSSE (2003). Paris, Larousse, p. 607.
- MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- MUSÉE DES BEAUX-ARTS DE MONTRÉAL (1989). *Portraits en miniatures*, Musée des beaux-arts de Montréal.
- MUSÉE DES BEAUX-ARTS DE MONTRÉAL (1997). *Complicité: une exposition du Service de l'éducation et des programmes publics du Musée des beaux-arts de Montréal*, catalogue d'exposition inédit.



L'OUVERTURE SUR LE MONDE

L'art comme passerelle entre les cultures

Dominique Major, M.A.

Ethnologue de l'art, éducatrice muséale et enseignante



usqu'à ce jour au Québec, la formation universitaire du personnel enseignant en arts visuels et le contenu du programme d'enseignement ont privilégié largement l'utilisation de reproductions d'œuvres d'art européennes et américaines ayant marqué l'histoire de l'art (il serait plus juste de préciser «de l'art occidental»). Cependant, la nécessité de s'ouvrir à d'autres cultures nous est imposée, entre autres par la mondialisation des marchés, par la diversification de la population résultant des vagues récentes d'immigration et par la récente réforme des programmes scolaires. Dans ce contexte, afin de diminuer les effets pernecieux de la discrimination et du racisme tout en rendant l'enseignement des arts plus significatif auprès des élèves d'origines diverses, il devient primordial d'encourager l'ouverture d'esprit et la connaissance des cultures qui nous entourent, non seulement dans les écoles pluriethniques, mais dans tout le milieu scolaire.

J'entends proposer, sous la forme de deux projets pédagogiques, l'utilisation de nouvelles sources d'inspiration ancrées dans la culture populaire: l'art du théâtre d'ombres indonésien et celui des parures du corps chez divers groupes autochtones d'Amérique, d'Afrique et d'Asie.

Ces formes d'art serviront de déclencheur du processus créateur chez l'élève et de passerelle permettant aux jeunes de s'ouvrir à des pratiques culturelles hors de l'hémisphère occidental, tout en se référant à la culture populaire qui influence leur vie actuelle.

Dans un premier temps, je décrirai l'origine de mon intérêt pour l'art indonésien et préciserai les caractéristiques du théâtre d'ombres que j'ai utilisées comme déclencheur. Cette forme d'art jouit toujours d'une très grande popularité auprès de la population indonésienne, plus particulièrement dans les îles de Java et de Bali. Quoique les théâtres d'ombres traditionnels issus d'une tradition orale plus que millénaire, parmi les plus anciennes au monde, soient les plus populaires, les nouvelles formes qui émergent expriment des préoccupations artistiques contemporaines. Puis, à l'image des contrastes présents dans cette culture, je décrirai le premier projet pédagogique qui propose une traversée d'un monde traditionnel à un univers contemporain par le détour du costume des marionnettes, nous faisant dévier de l'Indonésie vers la Lune, au moment historique où la première astronaute québécoise s'envolait dans l'espace. Ensuite, je décrirai le deuxième projet qui porte sur les parures du corps et la beauté masculine. Quoique ce dernier présente différents ornements et parures de cérémonies traditionnelles portés par les hommes autochtones (du Québec, de l'Amazonie, du Niger et des îles de Sibeirut et d'Irian Jaya en Indonésie), il permet de suggérer un passage vers l'univers technologique actuel et la culture des médias (incluant l'imagerie publicitaire et l'image numérisée). Il vise aussi à susciter un questionnement sur la représentation de l'identité et la construction culturelle de ce qu'est l'apanage de la masculinité ou de la féminité, ici comme ailleurs (du moins en matière de parures du corps).

■ L'ORIGINE DE MON INTÉRÊT POUR L'ART INDONÉSIE ET L'APPROCHE ETHNOLOGIQUE DE L'ART

Ayant une formation en ethnologie de l'art, en plus d'une formation en enseignement des arts plastiques, j'ai puisé le déclencheur principal de mes activités pédagogiques à même mes recherches sur l'art indonésien. Ces recherches ont été effectuées sur le terrain aux îles de Java et de Bali, au cours des étés 1991 et 1992, dans le cadre de ma maîtrise en ethnologie de l'art et en muséologie à l'Université de la Colombie-Britannique. À cela s'ajoutent les informations recueillies pendant mes séjours subséquents des dix dernières années dans les autres îles de l'Indonésie. Mon projet

de mémoire portait alors sur la représentation des cultures indonésiennes dans un musée occidental et sur l'importance d'être à l'affût des implications politiques de la représentation. En effet, à travers l'objet d'art, nous présentons nécessairement une vision d'une culture donnée et je trouve absurde de prétendre que l'art s'exprime dans une langue universelle, les codes de représentation étant nécessairement appris dans un contexte culturel spécifique.

C'est pourquoi certaines mesures s'imposent afin d'éviter les écueils de l'ethnocentrisme. Durant mon projet de maîtrise, j'ai eu à réfléchir plus particulièrement à cette question étant donné que celui-ci comportait, entre autres, la collecte d'objets d'art sur le terrain et l'organisation d'une exposition pour le compte du musée d'anthropologie de l'Université de la Colombie-Britannique. Puisque, dans le passé, on a critiqué le mode d'acquisition douteux de certains musées (citons le cas célèbre d'André Malraux qui avait tenté de subtiliser des bas-reliefs au temple de Banteay Srei, à Angkor, au Cambodge, guidé par de prétendus intérêts de préservation du patrimoine mondial), j'ai cherché à développer des principes éthiques me permettant d'en arriver à une représentation équitable.

Il m'est apparu nécessaire, par exemple, de prêter une attention particulière à la sélection des œuvres présentées, aux termes utilisés pour les décrire, ainsi qu'aux critères artistiques employés par les artistes et les critiques du pays d'origine. En effet, si l'on ne diffuse que des images traditionnelles d'une culture donnée (par exemple, en ne présentant que des tipis et des igloos pour illustrer l'habitation des Autochtones), on contribue à ne générer qu'une image partielle de cette culture, soit son univers traditionnel, et, par le fait même, à dénigrer sa vie contemporaine. Le choix des mots joue également un rôle crucial : il est important d'être conscient de l'impact politique des termes. À titre d'exemple, les mots «tribu» et «primitif» renvoient nécessairement à un rapport hiérarchique entre les cultures, car ils s'opposent implicitement au terme «civilisé», tandis que le mot «nation» apparaît beaucoup plus neutre et implique un rapport plus égalitaire. Enfin, et c'est ce qui est le plus difficile, il importe d'apprendre et de comprendre les codes culturels qui ont permis la genèse d'œuvres et guidé leur réalisation ; l'acquisition de ces codes demande bien sûr des efforts supplémentaires qui en valent cependant la peine puisqu'ils sont porteurs d'un nouveau rapport entre les diverses cultures.

■ LE CONCEPT DE GRÂCE ET D'HARMONIE DANS L'ART INDONÉSIE

Afin de faire saisir aux élèves l'importance des valeurs culturelles dans l'art indonésien et leur impact sur les codes de représentation, j'ai choisi de privilégier l'étude du concept d'harmonie. Pour le peuple balinais, ce concept désigne leur position philosophique dans l'univers en concordance avec le monde des divinités, celui des humains, le règne animal et le règne végétal; d'où la nécessité de régir leur vie de nombreux rituels et offrandes aux divinités, et même aux démons, afin de maintenir le fragile équilibre entre les humains et les forces surnaturelles. C'est pourquoi la vie séculaire balinaise est fortement ritualisée et la vie religieuse, désacralisée (Geertz, 1983). La vie dans les villages est régulée par différentes organisations villageoises et par des règles d'éthique. La vie individuelle n'existe pas. Dans une perspective balinaise, nous sommes liés à notre famille, à nos amis et aux forces divines et naturelles.

Le respect du peuple balinais envers la nature et leur souci de l'harmonie entre les créations humaines et l'environnement naturel sont constants. Cela s'exprime dans des secteurs comme l'architecture, le terrassement des rizières, l'art floral et les arrangements paysagers. La quête de l'harmonie explique probablement l'exceptionnelle beauté de l'île et le soin qu'on y porte à cultiver la grâce autour de soi, issue du fragile équilibre entre les forces de l'ordre et du chaos (Bateson, cité dans Flores, 1985, p. 37), afin de plaire aux divinités et de les divertir. Quiconque a voyagé à Bali se souviendra de la taille gracile des Balinais et des Balinaises, de leur port altier et de l'exceptionnelle beauté de leurs vêtements cérémoniels aux couleurs vibrantes ou, encore, de la grâce qui se dégage de leur démarche et de leurs mouvements, probablement liée au fait que la majorité de la population a été initiée à la danse dès le jeune âge.

De prime abord, ces concepts de grâce et d'harmonie apparaissent légèrement désuets et loin des préoccupations artistiques actuelles, au Québec, où semble dominer l'éclatement des formes et des structures traditionnelles. Cependant, dans ma brève expérience d'enseignante, j'ai pu remarquer que les élèves ressentent le besoin d'apprendre des règles artistiques traditionnelles. Cette inclination traduit peut-être le besoin d'avoir une emprise sur la réalité grâce à des certitudes dans un monde continuellement en mouvance. Par ailleurs, quiconque a voyagé à l'extérieur de l'Amérique du Nord et de l'Europe aura probablement remarqué qu'en dehors des zones urbaines dominant des valeurs traditionnelles. Or, il me semble aussi important que notre enseignement

prenne en considération ces valeurs pour présenter une vue d'ensemble du phénomène artistique. Ainsi, il ne s'agit plus seulement de véhiculer les valeurs dominantes du marché artistique international, mais d'exprimer la variation des arts et de la culture populaire en provenance d'autres régions du monde, dans le souci que notre enseignement témoigne de cette ouverture culturelle et favorise cette dernière chez nos élèves.

Cela dit, je ne prône pas un retour à des valeurs traditionnelles, mais j'insiste sur la nécessité de les inclure à un enseignement contemporain. De plus, il est important de concevoir que l'art moderne et l'art contemporain dans d'autres cultures, aussi bien que l'art «savant» (ou «sophistiqué», tel l'art des cours royales) ou l'art populaire, puissent référer à des réalités différentes de celles que nous connaissons. À titre d'exemple, lors de l'exposition sur l'art asiatique contemporain qui s'est tenue à Vancouver en 1997, *Traditions and Tensions: Contemporary Art in Asia*, le célèbre critique d'art indonésien Jim Supangkat a souligné le fait que l'art moderne en Indonésie ne s'est pas développé en opposition à l'art traditionnel, comme en Occident. Il se serait plutôt construit en opposition au colonialisme (Poshyananda *et al.*, 1996, p. 75) et synthétiserait les valeurs liées à la montée du nationalisme dans ce pays. On ne peut donc pas aborder l'art contemporain et la culture populaire avec les seuls critères occidentaux ou, pire encore, penser qu'il ne s'agit que de dérivés ou d'imitations de l'art et de la culture de l'Occident. Il faut faire un retour sur le milieu qui a permis la genèse des formes traditionnelles.

Le but d'un enseignement culturel diversifié serait ainsi la représentation du phénomène artistique dans son ensemble, c'est-à-dire dans une perspective mondiale. Un tel enseignement inclurait tous les champs de créativité, des arts traditionnels aux arts contemporains, de l'art d'élite à l'art populaire, et ce, sous leurs diverses formes, sur un plan culturel et non seulement universel (le terme «universel» tend d'ailleurs souvent à ne référer qu'à l'Occident), avec ses ambiguïtés et ses contrastes.

■ LE THÉÂTRE D'OMBRES INDONÉSIEN

Bien que le théâtre d'ombres soit associé, au Québec, à l'univers de l'enfance, ce qui le rendait idéal pour une clientèle du primaire, en Indonésie, il s'adresse avant tout à des adultes et plus particulièrement aux hommes. Les représentations ont habituellement lieu la nuit et la

majorité des intrigues gravitent autour du thème des conquêtes militaires, spirituelles et amoureuses. La description qui suit est tirée du texte d'exposition que j'ai écrit en 1995, à l'Université de Montréal :

Tradition orale millénaire et mystique, le théâtre d'ombres s'inscrit à l'intérieur de rituels de passage soulignant les différentes étapes de la vie d'un individu ou d'une collectivité telles que la naissance, le mariage, les funérailles ou le temps de la récolte. Il est avant tout un art global impliquant diverses expressions artistiques.

Assis en tailleur devant l'écran, le *dalang*, un marionnettiste, crée de larges ombres sur un écran en tenant les marionnettes entre la lampe, suspendue au-dessus de sa tête, et l'écran de toile, tendu devant lui. Il donne vie aux marionnettes en évoquant la démarche et la voix de démons, de divinités et de personnages de la cour qu'elles personnifient [...].

Les marionnettes, appelées *wayang kulit* (du même nom que la représentation), finement ciselées et peintes, proviennent de la peau de buffle d'eau. [Elles] sont représentées de profil. Selon Sukasman, un artiste contemporain bien connu [en Indonésie], ce choix formel aurait pour objet de faciliter la reconnaissance des personnages à distance et intensifierait leur expressivité. Le peuple indonésien reconnaît instantanément les personnages incarnés par les marionnettes, tout comme un Occidental identifie immédiatement Bart Simpson (personnage populaire d'une série télévisée américaine), avec sa chevelure blonde hérissée en porc-épic et ses dents protubérantes. Chaque *wayang* se caractérise par des traits faciaux distinctifs, par une silhouette, un écart entre les pieds, des costumes et des ornements typiques. Ces caractéristiques extérieures reflètent aussi le statut, le tempérament et la force spirituelle du personnage. Par exemple, la finesse du corps des personnages de la cour suggère un raffinement, un contrôle intérieur, alors que les traits démesurés des monstres indiquent leur nature débordante et impétueuse.

[...] L'origine du théâtre d'ombres à Java et Bali est liée à l'épanouissement de l'hindouisme dans ces îles, comme le révèlent les récits épiques utilisés lors des représentations, le *Mahabharata* et le *Ramayana*. [...] À Java, le *Mahabharata* est de loin le récit le plus populaire. [...]

Cependant, le théâtre d'ombres s'est développé différemment dans les deux îles. À Java, le théâtre d'ombres s'est épanoui au centre de l'île où de puissantes cours royales se sont développées pour devenir symbole de leur hégémonie artistique, le contrôle politique et économique étant entre les mains de l'empire colonial hollandais installé sur l'île. Exposé à l'influence de l'Islam, il s'est dissocié de son origine hindouiste.

Suite à la conquête de Bali par l'empire javanais Majapahit, le théâtre d'ombres s'est répandu à Bali. À la dissolution du système féodal [...] au début du siècle, il a progressé davantage dans le contexte des communautés villageoises en réponse à des besoins rituels et religieux.

Traditionnellement, une représentation à Java se déroule pendant toute une nuit. [...] Les spectateurs, qui circulent à leur guise, mangent et dorment pendant la représentation, s'assoient de chaque côté de l'écran. La vue du côté du *dalang* permet d'apprécier la beauté des marionnettes et la virtuosité du marionnettiste, [...] ce qui explique l'importance donnée à l'esthétique des marionnettes. De l'autre côté de l'écran, seulement les ombres peuvent être appréciées.

Des représentations expérimentales ont également lieu à Java, telles que le *Wayang Legenda*. Au lieu d'emprunter le canevas de l'intrigue aux épopées indiennes du *Mahabharata* et du *Ramayana*, Heri Dono, artiste indonésien contemporain, puise dans les nombreuses histoires des groupes ethniques de l'Indonésie, plus particulièrement dans celles des Batak du Nord de Sumatra.

Bien qu'il soit ancré dans un héritage ancien, l'art du *wayang* peut prendre diverses formes afin d'exprimer des identités collectives et personnelles, l'actualité de la vie contemporaine, ainsi que les tensions entre les forces conservatrices et progressives à l'œuvre dans le milieu. À mon avis, en présentant de multiples formes d'un même genre d'art tel celui de la marionnette indonésienne, nous faisons connaître également différentes facettes d'une culture donnée, nous évitons ainsi les représentations stéréotypées et nous enrichissons la vision de l'autre.

■ DÉPASSER LES FRONTIÈRES : DU QUÉBEC À L'INDONÉSIE, DIRECTION LUNE

Mon premier projet pédagogique inspiré de l'art indonésien s'intitulait *Dépasser les frontières : Québec – Indonésie – Lune*. Il a été réalisé durant l'hiver 1999. Le concept de «frontières» a été inspiré de l'exposition *Frontières, Frontiers, Fronteras*, de René Derouin, présentée au Musée des beaux-arts de Montréal, en 1998. «La quête de l'identité se situe au cœur de la vie et de l'œuvre de René Derouin. L'artiste mène cette quête par le biais d'idées issues de son lien profond avec la terre et de l'exploration de sa mémoire personnelle et culturelle» (Ainslie, 1999). Dans ce projet, il s'agissait de faire un pas dans la direction du dépassement des frontières de l'art occidental pour obtenir une compréhension approfondie du phénomène artistique, afin d'en saisir la variété des

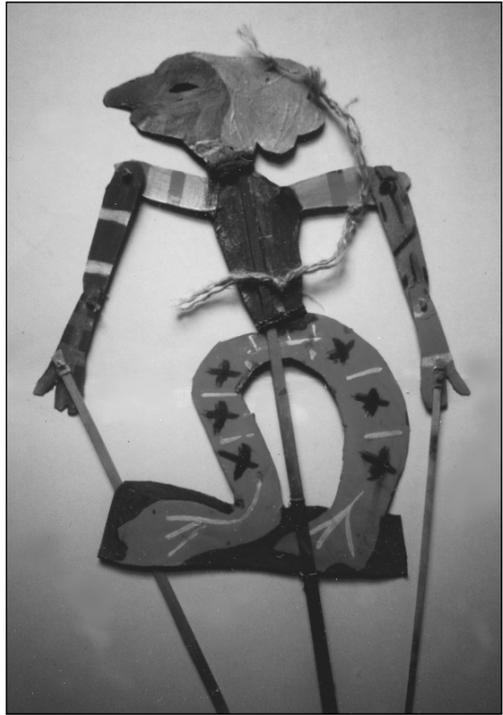


Dépasser les frontières: Québec – Indonésie – Lune, ▲
enfants de 7 à 11 ans manipulant leur marionnette,
cours du samedi, Université du Québec à Montréal, 1999.

manifestations culturelles possibles. J'insiste: je ne crois pas que l'art s'exprime dans un langage universel, bien que certaines formes d'art puissent avoir une certaine résonance universelle.

Ce projet s'adressait à des enfants âgés de 7 à 11 ans et se déroula dans les cours du samedi de l'UQAM. Les enfants ont créé avec des médias mixtes des marionnettes de théâtre d'ombres inspirées des marionnettes indonésiennes créées par des artistes traditionnels et contemporains. Par la suite, ils ont conçu des fusées, des satellites, des navettes et des scaphandres spatiaux, en papier mâché, à la manière des poupées à découper, genre ludique populaire, pour accompagner les marionnettes. Finalement, en vue d'une représentation aux parents, chaque élève a créé un écran lui permettant de manipuler des marionnettes et de créer des ombres.

Ce projet visait à faire découvrir aux enfants qu'il est possible de se fabriquer des jouets soi-même, sans avoir à les acheter, en utilisant son imagination et son sens artistique. Cette idée a également été exploitée lors de l'exposition *Déchets d'œuvres*, présentée au Biodôme de Montréal (1999), qui rassemblait des jouets fabriqués, à partir de matières recyclées, par des jeunes de divers pays d'Afrique, d'Amérique du Sud, d'Asie et d'Europe.



Marionnettes,
enfants de 7 à 11 ans,
cours du samedi,
Université du Québec à Montréal,
1999.



Un autre objectif de ce projet était de faire travailler les enfants sur la représentation du corps humain de profil. Il s'agissait pour eux d'apprendre à exagérer leur représentation tout en respectant la logique de visibilité et d'expressivité propre aux marionnettes du théâtre d'ombres. En effet, les marionnettes indonésiennes doivent être vues à distance par un public composé parfois de milliers de personnes. Cette approche cherchait également à aller au-delà des balises imposées par l'évolution graphique en permettant l'exploration d'autres codes de représentation.

Je voulais aussi sensibiliser les jeunes à des moments importants que s'appropriait à vivre notre société qui célébrait les trente ans du premier pas sur la Lune de Neil Armstrong et la conquête de l'espace par la première femme astronaute du Québec, Julie Payette. Le Musée des beaux-arts de Montréal préparait, pour le printemps, une exposition intitulée *Cosmos: du Romantisme à l'Avant-garde* (1999), et le Musée de la civilisation à Québec, une autre intitulée *Lunes* (1999-2000). Il s'agissait donc de faire écho aux préoccupations sociales d'ici, tout en mesurant l'impact des médias sur la construction d'une identité publique et d'un engouement culturel.

Tout d'abord, afin d'initier les jeunes au théâtre d'ombres, je leur ai montré les photographies de l'exposition que j'avais faite pour mon projet de maîtrise en anthropologie. J'ai alors tenté de limiter les informations pour ne faire ressortir que celles essentielles à l'exécution de leur projet. Je leur ai ensuite parlé de la durée de la performance, du manipulateur de marionnettes, des musiciens et des spectateurs, ainsi que de l'esthétique des marionnettes, tout en leur posant des questions. J'ai ainsi cherché à mettre en relief la spécificité esthétique de cette forme d'art.

Après avoir fait librement leur autoportrait, les élèves devaient tracer un croquis en s'inspirant plus étroitement de leurs observations de la silhouette des marionnettes. Ils pouvaient exagérer les traits du visage représentés de profil en allongeant le cou et les membres, et en plaçant la tête légèrement à l'extérieur de leur corps, pour ainsi dépasser symboliquement leur cadre de référence corporel et s'approprier un code de représentation différent.

Avec une synchronicité parfaite, nous avons eu la chance de visiter l'exposition *Mémoire et antimémoire*, organisée par la commissaire Françoise Le Gris, à la Galerie de l'UQAM, qui présentait des artefacts balinais collectionnés par Margaret Mead, incluant une marionnette du théâtre d'ombres. Sur le plan didactique, cette exposition ne pouvait

mieux tomber, car elle me permettait de situer le théâtre d'ombres dans son univers de création et de tisser des liens avec d'autres formes d'art indonésiennes et montréalaises. Entre autres, j'ai sollicité l'imaginaire des élèves en leur parlant des danses et des vêtements rituels, ainsi que du phénomène de transe. De plus, et fort heureusement, l'œuvre d'une des artistes participant à l'exposition, Ghislaine Charest, fournissait un pont culturel idéal entre les cultures puisqu'elle présentait des photos d'enfants balinais du même âge que mes élèves, ainsi que des contes balinais que nous avons lus avec grand plaisir. L'espace d'un instant, nous nous retrouvions dans ce paradis tropical, source riche et dense d'inspiration. De retour en classe, les enfants trépignaient de joie. Pendant quelques minutes, je leur ai montré un exemple de marionnette utilisant divers motifs, puis les enfants se sont mis à l'œuvre, faisant émerger leur personnage de leur imaginaire.

Afin d'éviter que les élèves n'associent le théâtre d'ombres exclusivement à un univers traditionnel, je leur ai présenté également des diapositives des œuvres contemporaines de l'artiste javanais Héri Dono. Cette présentation était suivie d'une discussion sur les ressemblances et les différences entre les images. Je leur ai fait remarquer le collage de différents tissus, de plumes et l'introduction de différents motifs en notant au passage les liens avec les œuvres de Picasso (Lamarche, 1985). Je leur ai raconté un conte indonésien mettant en scène des animaux et un marionnettiste (Dubovska et Stovicek, 1979) et montré des photos de marionnettes du théâtre d'ombres représentant des figures animales, créations de l'artiste et marionnettiste javanais Pak Ledjar. Je leur ai présenté une courte vidéo sur la fabrication des marionnettes en Indonésie, puis je leur ai décrit brièvement mon expérience de fabrication de marionnettes à l'Académie d'art de Yogyakarta. De plus, je leur ai montré le matériel utilisé là-bas pour les fabriquer: la peau de buffle d'eau, dont la matière grasse a été retirée pour laisser une matière translucide semblable à du parchemin, et le marteau de l'artiste taillé dans une corne de buffle.

Je crois que la force de ce projet réside dans la solidité et la richesse des références culturelles, de même que dans l'éveil de l'imaginaire que suscitent les déclencheurs. Elle repose sur une base solide de connaissances et le savoir-faire artistique d'une culture différente de la nôtre. Plus important encore, si j'en juge d'après les propos des parents et le comportement des élèves, ce projet a su donner confiance à ces derniers quant à leur potentiel créateur, tout en laissant une place importante au jeu et au plaisir comme moteurs de la création.

Au cours d'une des rencontres entre la directrice de stage et les stagiaires en enseignement des arts plastiques, le projet a également suscité un débat fort intéressant au sujet de la pertinence d'utiliser un guide sur l'évolution graphique des enfants. Pour certains, l'activité ne respectait pas l'expressivité des enfants, car elle leur imposait un code de représentation externe. Je ne partage pas cette idée. Je crois qu'il faut au contraire conserver un esprit critique face aux stades graphiques et encourager l'élève à découvrir de nouveaux univers et de nouveaux codes, comme ceux de l'art populaire d'autres nations. Pour cela, il ne faut pas limiter les frontières d'exploration des enfants les plus curieux, mais plutôt ouvrir leur champ de références à d'autres cultures, formes d'art et façons de faire, ce qui inclut la possibilité de s'inspirer directement de pratiques traditionnelles.

Enfin, ce projet a permis d'explorer avec les élèves les différentes ressources culturelles et artistiques du milieu (celles de l'UQAM en l'occurrence). Ils ont pu visiter l'exposition *Mémoire et antimémoire* et faire des liens entre l'art traditionnel, l'art actuel et l'anthropologie. Ils ont également exposé leurs travaux au Centre de diffusion de la maîtrise en arts visuels et médiatiques, dans le cadre de l'exposition *Culture populaire et identité permutable*, organisée par Moniques Richard. Dans ce cas, une passerelle était jetée entre l'art populaire d'autres ethnies et la culture populaire occidentale par le recours à la dimension ludique.

■ L'HOMME TATOUÉ: PARURES DU CORPS ET BEAUTÉ MASCULINE DANS L'ART TRADITIONNEL AUTOCHTONE

Les images véhiculées par la culture populaire réduisent trop souvent l'identité culturelle à des stéréotypes : par exemple, elle montre généralement les Autochtones parés d'impressionnantes coiffes de plumes. Mais dans les familles algonquiennes et iroquoises, les Autochtones se peignaient également le corps de peinture naturelle provenant du sang, de la suie, du pollen de fleurs et de jus de fruits tels que les bleuets et les canneberges. Aujourd'hui, le port de vêtements cérémoniels se limite presque exclusivement à des événements spéciaux comme les *pow-wow*.



*Parures du corps
et beauté masculine,*
élèves de 3^e secondaire,
école Jean-Baptiste-Meilleur,
Repentigny, 1998.

Afin de mettre en relief les particularités des parures traditionnelles des autochtones, j'ai proposé à des élèves du secondaire¹ un autre projet inspiré de l'art traditionnel, intitulé *Parures du corps et beauté masculine*. Ce projet s'appuyait sur des images composites tirées de photographies d'Autochtones vivant dans les îles d'Irian Jaya et de Sibeirut, prises lors de mes voyages à Sumatra, et que j'avais réalisées pendant ma formation d'enseignante en utilisant un logiciel de traitement de l'image.

En plus de familiariser les élèves avec une forme d'art utilisant la technologie actuelle, ce projet avait l'intérêt d'établir des liens entre les cultures des Autochtones du Québec, de l'Ouest des États-Unis, d'Amazonie et du Niger. Il suggérait également un passage de la vie traditionnelle à la vie contemporaine des Premières Nations² par la présentation de reproductions d'œuvres d'art actuel créées par des artistes comme Jane Ash Poitras, Carl Beam et Bob Boyer. Il favorisait un élargissement des connaissances des codes esthétiques autochtones par la sensibilisation aux parures masculines de différentes cultures. Je voulais par là encourager la réflexion sur les rapports entre l'homme blanc et l'Autochtone, et sur la représentation des hommes et des femmes dans les magazines. Dans cet exercice, les élèves étaient donc invités à intervertir les rôles et à laisser place à leur humour.

Pour présenter le thème, j'ai demandé à un élève de la classe de porter différents accessoires portés par des Autochtones rencontrés pendant mes voyages en Irian Jaya. Parmi ces objets, on retrouvait une coiffe en plumes de casoar, des colliers d'os portés par des Danis d'Irian Jaya, un étui de rotin porté par les Hommes-fleurs de Sumatra et un sarong en batik aux motifs balinaï. Je leur ai également fait entendre de la musique de Premières Nations diverses de notre continent, jouées par le *Red Road Ensemble* réuni par Robbie Robertson, ainsi que des chansons contemporaines des Inuits et des Montagnais, telles celles du groupe Kashtin. Puis je leur ai présenté des images de parures traditionnelles comme celles portées lors des *pow-wow* au Québec ou d'événements spéciaux comme le festival autochtone *Terres en vues* qui coïncide chaque année, au Québec, avec le solstice d'été. Ces images comprenaient également les coiffes très ornementées des poupées *katchina*, fabriquées par des Autochtones de la côte ouest des

-
1. Troisième secondaire, à l'école Jean-Baptiste-Meilleur, à Repentigny, en 1998.
 2. Le livre de McMaster et Martin (1992) m'a été particulièrement utile à cet égard.

États-Unis, ainsi qu'un pectoral et une coiffe portés par des Autochtones d'Amazonie provenant d'une exposition du Musée de la civilisation à Québec (De Koninck, 1996).

Nous avons parlé plus longuement, les élèves et moi, de certaines pratiques culturelles. Par exemple, les Bororos du Niger passent des heures à se peindre le corps de différents motifs et à se couvrir de différents bijoux et de trouvailles esthétiques. Leur superbe corps et leur coiffe sophistiquée seront l'objet de rivalités dans un rassemblement annuel, le *Worso* (Maybury-Lewis, 1992), où le charme et le pouvoir de séduction des danseurs seront jugés par des groupes de femmes.

Un autre groupe culturel, les Mentawai, communément appelés les Hommes-fleurs, originaires de l'île de Sibeirut, près de Sumatra, en Indonésie, a suscité un engouement particulier chez les élèves. Les Mentawai s'ornent la tête d'immenses fleurs et de feuilles médicinales. Ces chamans se tatouent aussi le corps afin de séduire leur âme et d'éviter que cette dernière ne soit tentée d'errer ailleurs que dans leur enveloppe charnelle, ce qui pourrait être source de graves maladies (O'Hara, 1992). Les Danis d'Irian Jaya, quant à eux, ont plutôt suscité l'étonnement général, puisqu'ils se coiffent d'une couronne de casoar et ne portent pour tout vêtement qu'un étui pénien, symbole de virilité par excellence dans ce monde patriarcal.

Ce projet a permis d'amorcer une discussion sur les façons dont plusieurs artistes modernes occidentaux tels Picasso, Miro, Marx Ernst, Giacometti et Gauguin ont puisé à même le répertoire culturel des Autochtones pour enrichir leur art. Pour stimuler la réflexion des élèves, je leur ai montré des reproductions d'œuvres de ces artistes tirées de l'exposition *Primitivism in the 20th Century*, présentée au Musée d'art moderne de New York (Rubin, 1984), ainsi que leur source d'inspiration. J'ai jugé important de les mettre en garde contre la tendance à l'appropriation culturelle de certains Occidentaux. Quoique la pensée post-moderniste ait ouvert la voie à l'emprunt de motifs culturels comme mode de création, on ne peut plus simplement copier l'art autochtone, sculpter des masques africains, construire des igloos ou des tipis. Dans un enseignement culturel ouvert, il importe de citer les sources de ses emprunts, tout en les ajustant à son propre contexte culturel.

Durant la réalisation en atelier, les élèves devaient d'abord choisir dans une revue une image d'un homme dont le corps est visible en entier ou aux trois quarts. Les jeunes filles s'échangeaient des images. Il était plutôt comique de les entendre se questionner à savoir si l'autre

s'était «trouvé un homme». Puis elles devaient trouver des exemples de textures dans les images publicitaires et inventer des parures du corps d'inspiration autochtone: coiffe, cache-sexe, tatouage, pectoral, etc. Ensuite, les élèves devaient situer l'image retenue dans un contexte en inventant l'environnement dans lequel évoluait cet homme, que ce soit la jungle, un village ou une ville. Cet exercice avait pour but de faire ressortir les disparités dans les modes de vie de l'homme de la ville et de l'homme de la jungle. Il visait aussi à encourager les élèves à réfléchir sur leurs propres valeurs comparativement à celles d'autres cultures, du moins en ce qui a trait aux caractéristiques sexuelles, notamment aux parures du corps.

■ CONCLUSION

En tant qu'enseignante, il me semble essentiel de sensibiliser mes élèves comme mes pairs à diverses manifestations artistiques internationales. Quoique le choix des cultures représentées ait été motivé par mes expériences et mes intérêts personnels, je reconnais qu'il pourrait être plus pertinent de se concentrer, en premier lieu, sur les cultures d'origine de la population immigrante du Québec. En effet, que connaissons-nous réellement des arts du Vietnam, du Chili, de la Chine ou d'Haïti? La culture populaire de tous ces jeunes est un tremplin idéal pour nous faire accéder à d'autres univers culturels. Afin de les guider adéquatement dans cette exploration, il importe de réfléchir sur le choix des œuvres utilisées comme déclencheur et sur la terminologie employée pour parler des manifestations artistiques et des cultures différentes de la nôtre.

Les boîtiers de reproductions d'œuvres d'art comme ceux de *L'image de l'art* (Éditions Guérin et Image de l'art), utilisés par la majorité des enseignants généralistes ou spécialisés en arts plastiques, sont encore peu adaptés au discours sur l'art de différentes cultures: ils contiennent trop souvent des images fort stéréotypées et confinent la plupart du temps les cultures non occidentales à des représentations traditionnelles et folkloriques. De plus, l'appellation «art des ethnies», qu'on entend dans le domaine de la formation en arts visuels, peut apparaître infiniment péjorative lorsqu'on la juxtapose à celle de l'art contemporain québécois, européen ou américain, qualifié «d'art savant», comme si l'on pouvait réduire l'exceptionnelle richesse artistique et culturelle des populations immigrantes qui nous entourent à son caractère ethnique. Le futur enseignant doit comprendre qu'il n'y a pas de séparation entre

ce qui est «québécois» et ce qui est «ethnique». Être québécois ou québécoise implique nécessairement une appartenance à un groupe ethnique qui se distingue d'un autre groupe, qu'il soit français ou américain, au même titre qu'un Haïtien se distingue d'un Chinois, d'un Chilien ou d'un Vietnamien.

Le nouveau programme scolaire se doit de combler notre ignorance des arts du monde entier. Dans sa classe, en effet, le personnel enseignant sera de plus en plus souvent exposé à la diversité culturelle. Par conséquent, nous serons de plus en plus souvent appelés à préparer les élèves à la différence et à la connaissance du monde pluriel dans lequel ils devront trouver leur place.

La familiarisation avec les critères d'appréciation artistique propres au contexte de production est essentielle à l'appréciation et à la compréhension de l'art de cultures différentes de la nôtre. Ainsi, le professeur de demain aura nécessairement à faire des liens entre les cultures, à favoriser la communication interculturelle, à chercher des images afin que les concepts artistiques qu'il veut inculquer aient une résonance chez l'élève et que son enseignement reflète les nouvelles valeurs de son époque.

■ BIBLIOGRAPHIE

- AINSLIE, P. (1999). «René Derouin: *Frontières, Frontiers, Fronteras*», trad. de N. Loyer, tiré du dépliant accompagnant l'exposition, Musée des beaux-arts de Montréal.
- DUBOVSKA, Z. et V. STOVICEK (1979). *Contes d'Indonésie*, Paris, Gründ.
- FLORES, T. (1985). «The anthropology of aesthetics», *Dialectical Anthropology*, Amsterdam, Elsevier Science pub. n° 10, p. 27-41.
- GEERTZ, C. (1983). *Bali, interprétation d'une culture*, Paris, Gallimard.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1981). *Programme d'études. Primaire. Art*, Ministère de l'Éducation.
- KONINCK, M.-C. DE (dir.) (1996). *Secrets d'Amazonie*, Québec, Musée de la civilisation.
- LAMARCHE, H. (1985). *Le Picasso des enfants*, Montréal, Musée des beaux-arts de Montréal.

- MAJOR, D. (1995). «Texte d'exposition: Les théâtres d'ombres à Java», texte inédit, Montréal, Service des activités culturelles de l'Université de Montréal.
- MAJOR, D. (1991). *Field Collecting and Museum Exhibiting: The Political Implication of Representation*, mémoire de maîtrise, Université de la Colombie-Britannique.
- MAYBURY-LEWIS, D. (1992). *Millenium: Tribal Wisdom and the Modern World*, New York, Viking.
- MCMMASTER, G. et L.-A. MARTIN (1992). *Indigena: perspectives autochtones contemporaines*, Hull, Musée canadien des civilisations.
- O'HARA, S. (1992). «Chez les Hommes-fleurs», *Géo*, n° 165, p. 48-62.
- POSHYANANDA, A. *et al.* (1996). *Traditions and Tensions: Contemporary Art in Asia*, New York, Asia Society Galleries.
- RUBIN, W. (dir.) (1984). «*Primitivism*» in *20th Century Art*, vol. 1 et 2, New York, The Museum of Modern Art.

C ONCLUSION



On peut tout juste avoir un aperçu de ce qu'est le couloir de la Maison du Miroir, si l'on laisse grande ouverte la porte de notre salon; ce que l'on en voit ressemble fort à notre couloir, à nous, mais plus loin, vois-tu, il est peut-être tout différent.

Carroll, 1979, p. 217.



Tout le long de ce livre, le recours à la métaphore du miroir a permis de croiser de multiples reflets et de suivre un parcours complexe entre les théories et les pratiques liées à la culture populaire, à l'identité permutable et à l'enseignement des arts. En ouvrant plus grand, comme le propose *Alice*, on peut voir plus loin et distinguer les différences à l'œuvre dans diverses productions culturelles. Pour tenter de cerner mon propos et de me retrouver dans ce dédale de glaces, je me suis posé quelques questions déjà présentées dans l'introduction et que je reformule ici.

Comment identifier l'authentique de l'emprunt, le réel de l'imaginaire, le sérieux du futile, la vérité de l'inventé dans les pratiques culturelles populaires? Doit-on nécessairement préférer un terme à l'autre? Comment peut-on définir les limites de la culture populaire, de la culture savante, de la culture scolaire et de celles des jeunes avec des balises et des valeurs aussi floues? Comment cerner leur influence sur les frontières de l'identité à la fois personnelle et collective dans le grand tain de la culture? Comment les situer par rapport à l'art et à l'éducation? Dans la quête de réponses qui se reflète tout le long des écrits, j'ai suivi *Alice* de l'autre côté de nombreux miroirs, me glissant dans la construction mentale des théoriciens de la culture, dans l'imaginaire plastique ou médiatique des artistes et des jeunes, dans l'imaginaire pédagogique des enseignants ainsi que dans la recherche de collaborateurs qui ont participé avec moi à cette aventure miroitante.

Que peut-on en conclure? Que l'authentique peut naître de l'emprunt, que le réel et la vérité sont des constructions tout autant que l'imaginaire, que le jeu est très sérieux et que le sérieux peut devenir futile. Que les limites entre les diverses cultures sont floues et perméables, qu'elles demandent à être dépassées. Que les frontières de la notion moderne d'une identité fixe et stable, d'une subjectivité authentique à préserver, d'une humanité nettement définie s'ouvrent sur le concept d'une jonction posthumaine entre le réel et le fictif, le naturel et l'artificiel, le féminin et le masculin, le séculier et le sacré, le local et le mondial. Que l'éducation doit nécessairement aborder ces changements de sensibilité déjà prégnants dans l'art actuel et dans la culture populaire si elle veut s'insérer dans le nouveau millénaire.

Dans la prochaine section, je résumerai les contenus des divers chapitres de ce recueil. Puis, dans la suivante, je reprendrai plus en détail les contenus pour chacune des composantes sur lesquelles portent ces propos: la culture populaire, l'identité permutable, l'art comme seuil entre les cultures et la pédagogie ancrée. Je conclurai sur le défi qu'il reste à relever en enseignement des arts à l'ère posthumaine, pour réussir à jouer des jeux de surface de la culture populaire, tout en pénétrant son écran de vif-argent. On peut suivre la dissolution des illusions qui se reflètent dans le grand tain culturel, tout en poursuivant la reconstruction d'identités toujours mouvantes, ouvertes à l'altérité.

■ DES POINTS DE VUE ET DES REFLETS MULTIPLES

Dans la première partie du présent ouvrage, j'ai élaboré un cadre théorique sur les rapports entre la culture populaire, l'identité et la pédagogie : il s'agit d'un cadre aux multiples reflets. Le chapitre 1 rend compte de diverses théories sur la culture de masse et la culture populaire ; j'y ai proposé une première grille d'analyse, celle de la production de biens populaires. Le chapitre 2 aborde la notion d'identité permutable ; j'y ai présenté une deuxième grille d'analyse, celle de la pratique du consommateur de culture populaire. Dans le chapitre 3, j'ai proposé la notion de l'art comme seuil entre les cultures afin de faciliter le passage d'une culture vers l'autre : culture populaire, culture savante, culture scolaire, culture médiatique, culture des jeunes ; j'ai tracé une troisième grille d'analyse, celle des produits populaires, construite sur trois tableaux : celui de la structure de la relation dialogique, celui des registres du sens et celui des répertoires de la représentation ; puis, à l'aide de cette grille, j'ai également analysé une pratique pédagogique sur le thème populaire du *Petit Chaperon rouge*. Dans le chapitre 4, rédigé avec la collaboration de Stéphane Dussault, nous avons proposé des modèles pour l'enseignement des arts qui ouvrent à cette forme de culture qu'est le populaire et permettent à l'élève de permuter son identité ; on y trouve une quatrième grille, axée cette fois sur une pédagogie du populaire.

Du cumul de ces écrits, certaines stratégies ont été retenues dans le développement d'une pédagogie ancrée dans l'esthétique populaire et engagée dans la réflexion critique. La notion de désir se déploie à partir du partage d'intérêts dans la collaboration, de la mise en commun foisonnante des ressources humaines et matérielles, de l'appropriation ludique d'une pragmatique de réception, de production et de diffusion d'images, d'une érotisation de l'expérience esthétique, qu'elle soit contemplative ou performative, ainsi que d'une évocation poétique de l'histoire personnelle ou collective. La notion de choix est essentielle à la formation d'un consommateur informé qui assume ses responsabilités sociales en exerçant son pouvoir de citoyen. Ce citoyen informé s'exerce à la réflexion critique à toutes les phases de sa pratique, réfléchissant à la fois aux propositions issues de la culture populaire, de la culture savante et de toute autre forme de culture. Ce citoyen cultivé s'approprie les référents culturels, les combine dans de nouvelles productions significatives, puis diffuse les résultats de sa démarche à ses pairs. Par une démarche esthétique, une

démarche artistique et une démarche critique, ce citoyen peut franchir le seuil entre les cultures et se transformer en un consommateur et un producteur culturellement averti.

Dans la deuxième partie de ce recueil, des collaborateurs ont apporté des points de vue complémentaires sur la proposition de départ, élargissant cette dernière par le croisement des reflets entre pédagogie, identité et culture. Il s'agissait de mieux cerner l'ensemble des questions sociales, artistiques et pédagogiques que recouvre la problématique de la dominance de la culture populaire dans celle des jeunes, à l'intérieur de l'école et hors ses murs. Dans le chapitre 5, Suzanne Lemerise a soulevé les tabous associés à la culture de masse dans une histoire des rapports entre la culture populaire, l'enseignement des arts et le ludique ; elle a rappelé l'urgence de former les jeunes à l'éducation aux médias et de réhabiliter les traditions populaires. Dans le chapitre 6, Brent Wilson a répertorié les capacités graphiques et narratives de jeunes Nippons dans leur recours spontané à la bande dessinée ; il a mis en lumière leur emploi de la réalité prophétique pour explorer leurs valeurs, construire leur identité et anticiper leur avenir. Dans le chapitre 7, Jacques-Albert Wallot et Bruno Joyal ont traité de la bande dessinée comme phénomène de rupture de l'espace et du temps par l'emploi d'images séquentielles liées à des thématiques signifiantes pour les jeunes. Puis, dans le chapitre 8, Mona Trudel a exploré des stratégies pédagogiques en contextes muséal et scolaire, rendant complice une éducatrice, une enseignante et des élèves dans la réalisation de portraits inspirés de l'emploi populaire des photomaton. Enfin, dans le chapitre 9, Dominique Major a aménagé des passerelles entre les cultures traditionnelles, la culture savante et la culture populaire à travers l'art populaire de diverses ethnies.

■ CAPTER LE POPULAIRE ET S'OUVRIR À D'AUTRES IDENTITÉS CULTURELLES

De ces reflets multiples, retenons que la culture populaire imprègne la vie quotidienne de nos jeunes : elle marque leur sens de l'identité, leurs valeurs, leurs rapports sociaux, de même que leurs modes d'apprentissage. Il devient donc indispensable d'en tenir compte dans nos pratiques pédagogiques. C'est pourquoi je rappellerai ici la définition de la culture populaire et résumerai ses dimensions ludique, critique et pragmatique ; puis, je reviendrai sur la définition de l'identité et le concept d'une identité permutable ; j'aborderai également le concept de

l'art comme seuil entre les cultures. Finalement, je proposerai quelques pistes pédagogiques susceptibles de maximiser l'utilisation des référents culturels populaires.

La culture populaire

La culture populaire est constituée d'un ensemble d'artefacts produits pour ou par des utilisateurs spécifiques, qui s'accompagne de pratiques sociales. Dans la définition anthropologique retenue, qui s'adapte au contexte des jeunes, il s'agit avant tout d'une occasion de loisir et de divertissement qui engage le corps, procure du plaisir et capte les sens. L'expérience esthétique permet d'éprouver ensemble, de se fusionner pour rejoindre la pensée de l'autre à travers l'histoire racontée, l'image partagée ou l'engagement dans une pratique commune. La réception de l'objet populaire procède d'une esthétique particulière, avec ses propriétés d'immédiateté, de choc, de facticité, de même que ses mélanges de codes. Elle entraîne la participation du récepteur, qui est à la fois actif et captif. Tous ces aspects contribuent à construire la signification de l'objet. Cette expérience joue un rôle essentiel dans la transformation du quotidien en orchestrant la fantaisie, l'émotion et la sensualité qui y sont associées. Elle facilite l'attention au sensible et son interprétation comme expérience commune par une présence incarnée et ouverte à l'autre. Mais elle permet aussi au consommateur de s'identifier à un groupe social, d'exprimer et de partager des valeurs communes. Par son esthétique ancrée dans la réalité des jeunes, elle permet d'aborder les dimensions ludique, critique et pragmatique dans une pédagogie engagée.

On peut aborder la dimension ludique de la culture populaire par l'imaginaire ; l'aspect poétique peut être évoqué par la narration d'histoires ; quant à l'aspect esthétique, il se matérialise par le bricolage interprétatif. Le jeu donne un sens nouveau aux images, aux objets, aux mots ou aux gestes en les détournant de leur usage habituel. Il permet de recoller les fragments de notre expérience et de partager cette dernière avec des pairs. Il permet aux joueurs de former un groupe social, de performer, de représenter une vision du monde et de la présenter à un public. Le ludisme, tout comme le plaisir qui l'accompagne, imprègne la culture populaire par l'engagement du corps, des sens et de l'affect.

La dimension critique permet d'examiner les jeux de valeurs, d'idéologie et de pouvoir à l'œuvre dans la culture populaire. Le plaisir associé à cette forme de culture n'est pas innocent : il est lié aux forces politiques et sociales au pouvoir. Il entraîne un contrat implicite entre

l'utilisateur et l'objet, fondé sur les pratiques de consommation, le désir de posséder et les rapports de pouvoir, où l'objet devient valeur d'échange. Il engage parfois des pratiques plus subversives d'appropriation de la part de l'utilisateur qui se bricole des discours ou de nouveaux objets par le collage ou le détournement d'éléments préalablement consommés. L'utilisateur peut ainsi affirmer ses choix et marquer sa différence.

La dimension pragmatique prend forme dans des pratiques sociales qui engagent l'action des intervenants dans un contexte particulier. Les producteurs de biens populaires orchestrent la conception, la planification, la production, la distribution, la consommation, ainsi que la réception des produits. Le consommateur s'approprie les objets, les valeurs et les usages en s'engageant dans une réception ludique, en bricolant une production spontanée ou en véhiculant ses propres valeurs par une distribution aux pairs. Ces pratiques s'accompagnent parfois d'une lecture critique qui cerne l'interprétation des produits et des pratiques, par l'entremise d'un théoricien, d'un éducateur ou de l'utilisateur lui-même.

Afin de mieux capter ses marchés, la culture populaire s'adresse à des couches spécifiques de la population, dont les jeunes. Prénante dans l'environnement social et familial, elle s'insinue jusque dans les établissements d'enseignement, où la culture scolaire ou académique impose pourtant une formalisation des pratiques. Par son ubiquité, la culture populaire contribue à définir l'identité des jeunes de différentes tranches d'âge.

L'identité permutable

L'identité est ce qui permet d'identifier une personne ou un groupe sur la base de ressemblances ; par comparaison, elle permet également de marquer les différences entre les individus. Plusieurs phénomènes sociaux ont considérablement modifié nos rapports identitaires : le déclin des structures sociales traditionnelles, l'isolement des grandes villes, la mondialisation des marchés, l'omniprésence des multinationales et de leurs produits de masse, l'informatisation des environnements de travail et de loisir. Ces conditions exposent la vulnérabilité de l'individu qui ne peut plus se repérer grâce à une subjectivité intégrée comme à l'époque du modernisme. La condition posthumaine impose un ajustement des

concepts d'identité et de subjectivité pour inclure la fragmentation des expériences et la permutabilité des personnalités de l'individu contemporain qui consomme diverses cultures.

Le concept de l'identité permutable permet de s'adapter à ces changements et d'explorer les multiples facettes de la subjectivité par des jeux de combinaison ; il permet de jouer avec des interdits sociaux sans subir de conséquences comme l'exclusion. Ce concept dynamique permet d'aborder les constantes transformations de notre identité selon les postures que nous adoptons ou les rôles que nous jouons. Il exprime des aspects variés de soi et des autres.

L'individu construit ses potentialités sous l'influence de la culture populaire ; il s'exerce à la réalité prophétique comme technologie de soi ; il s'adapte à divers milieux et se transforme selon ses besoins et ses désirs, et selon des valeurs associées à l'identité individuelle ou à l'identité collective. Ces jeux de permutation reposent sur la présence d'un corps mouvant qui articule ces identités. La subjectivité se construit sans identité fixe, sous la force productive du désir. Par sa circulation, le désir trouve une expression collective que partagent les individus d'un sous-groupe culturel.

L'art, un seuil entre les cultures

De la culture savante à la culture populaire, de la culture des jeunes à la culture scolaire, en passant par la culture visuelle, l'art peut servir de seuil entre les cultures. La démarche artistique se veut ouverte ; elle accueille les parcours marginaux et les remises en question des créateurs hors des balises habituelles. Afin de faciliter le passage entre les diverses formes de culture, nous avons bricolé les cadres de chacune pour les transformer en un seuil commun.

Nous avons vu que, depuis longtemps, les artistes s'intéressent aux manifestations culturelles populaires. Les artistes se sont ajustés à la démystification du processus créateur occasionnée par la venue des moyens de reproduction industriels en proposant des formes plus ouvertes, le spectateur pouvant collaborer à l'interprétation de l'œuvre et parfois même à sa production. Par-delà cet intérêt historique, l'art actuel transcende les catégories mêmes de l'art et les limites entre ses formes et ses pratiques. Le jeu éclectique des surfaces, des styles, des actions et des simulations dans l'art actuel crée une confusion spatiale et temporelle qui rend plus difficile la distinction entre art, commerce,

intervention sociale et culture populaire. Cette ouverture amène la participation du récepteur qui, comme le producteur, peut adopter une position festive ou critique face à l'art, allant jusqu'à s'intégrer à l'économie de marché ou à la contester par des moyens subversifs. Les récepteurs jouent ainsi un rôle dans la consommation, véhiculant des idéologies commerciales ou sociales.

L'amateur d'art ou de culture s'insère dans un réseau de bricolage du sens; il devient un créateur de mythes nouveaux. En tant que récit populaire, le mythe touche l'imagination collective. Ici l'innovation se veut la recherche d'une sensibilité qui corresponde à son temps. Les amateurs font circuler les artefacts, élargissent le cercle des initiés et facilitent la circulation des biens culturels, tout en inventant de nouvelles pratiques favorisant le partage d'une expérience esthétique et la dissémination de valeurs communes.

De plus, l'identité permutable est très présente dans l'art actuel et la culture populaire; elle reflète cette capacité qu'ont le consommateur et le producteur de culture de s'identifier à leurs pairs et de s'adapter, d'osciller entre la simple consommation et l'intervention sociale, de transformer leur identité selon l'appropriation à faire. Par l'entremise de la réalité prophétique, elle permet de traverser le seuil vers d'autres réalités culturelles et de s'y adapter en modulant les caractéristiques identitaires.

Cet éclatement de l'art actuel, de la culture visuelle et de l'identitaire peut nourrir l'art scolaire de nouvelles références en incluant le populaire. En effet, la culture scolaire correspond à une formalisation des pratiques culturelles qui se distingue des pratiques populaires et informelles consommées ou improvisées par les jeunes dans leur vie quotidienne. Quant à la culture visuelle, elle examine les attitudes, les croyances et les valeurs associées aux images dans leur contexte sociologique.

Bien que certains enseignants spécialisés en art s'intéressent aux problématiques identitaires de l'art contemporain, la pédagogie artistique n'a que très peu de rapports directs avec la culture populaire. Malgré quelques programmes et pratiques de sensibilisation à l'art actuel, la culture artistique se trouve désavantagée par rapport à la culture populaire qui s'immisce à l'école. Outre la réflexion sur les produits populaires proposés dans les programmes d'arts et communication, et quelques pratiques d'enseignement comme celles recensées dans ce livre, des

pratiques plus informelles s'infiltrent dans les écoles et passent parfois inaperçues : consommation, échange ou production de films, de bandes dessinées, de magazines, de jeux, de jouets, etc.

Nous avons vu quelques projets formels ou informels qui illustrent l'emploi spontané de la réalité prophétique chez les jeunes. En tant que tactique identitaire, la réalité prophétique permet de mieux se connaître, de connaître les autres et de poser un regard critique sur la société de consommation, tout en se projetant dans un avenir incertain. Ces projets laissent entrevoir les possibilités qui s'ouvrent au personnel enseignant et aux jeunes qui choisissent de laisser circuler leur désir, de permuter leur identité et de prophétiser leur avenir ; ils illustrent des façons de subvertir les règles de la consommation, de rendre publics les jeux imaginaires inspirés de la culture populaire, tout en se distanciant et en critiquant l'entreprise.

Considérer l'art comme un seuil entre les cultures amène les récepteurs à vivre des expériences esthétiques variées, à entrer de plain-pied dans l'imagination collective, à s'exercer à d'autres réalités, à prophétiser leur avenir. Une relation dialogique critique et socialement construite sur l'expérience esthétique liée au populaire permettrait d'élargir les répertoires de la représentation et de discerner les valeurs qui leur sont associées.

■ DES PISTES POUR UNE PÉDAGOGIE DU POPULAIRE

À mon avis, la pénétration du culturel par le populaire peut affaiblir ou au contraire enrichir l'univers scolaire, selon l'optique et les pratiques des pédagogues et suivant la vision des décideurs scolaires. Afin d'optimiser ces pratiques, une pédagogie critique de la culture populaire devrait tenir compte des étapes de la production des biens culturels. Par le jeu, l'appropriation et le bricolage, elle impliquerait les élèves dans plusieurs de ces étapes ; par le dialogue et le questionnement, elle favoriserait la présentation des enjeux sociaux, économiques et idéologiques de la consommation. Elle examinerait les valeurs prônées par ces formes et ces pratiques, ainsi que celles véhiculées par le milieu familial, communautaire ou institutionnel. Elle s'ouvrirait à la circulation du désir, afin d'en exposer les ramifications et d'aider l'élève à se situer par rapport aux valeurs souvent contradictoires transmises par la culture populaire

et les différents milieux de vie. Une telle pédagogie permettrait de vérifier l'articulation possible entre les valeurs, les formes et les pratiques véhiculées, sans toutefois porter de jugement définitif.

Une pédagogie du populaire qui jouerait sur l'identité permutable permettrait de combiner les caractéristiques identitaires dans des productions personnelles et collectives : le masculin et le féminin, le continu et le discontinu, la présence et l'absence, l'ordre et le chaos, sans polariser les termes ni leur attribuer de significations réductrices. Il ne s'agirait pas d'uniformiser les productions humaines, mais de permettre à chacun des jeunes de trouver une place, de faire l'expérience de la différence, de s'engager dans ses rapports avec l'autre et d'explorer différents devenir par les jeux de permutation.

Dans une pédagogie du populaire, il faudrait mesurer l'impact des technologies sur la culture des jeunes et sur la définition de leur identité et de leurs relations sociales. Il faudrait aborder les dimensions critique et éthique d'un enseignement des arts qui tienne compte des technologies et des médias de communication comme véhicules de propagation de valeurs et d'images.

Une telle pédagogie éviterait la formalisation de la culture populaire ou de la culture savante dans un art scolaire normalisé, en variant et en multipliant les références et en tissant des liens entre les catégories d'art. En permettant l'ouverture culturelle et en stimulant l'interprétation critique, elle considérerait l'expertise de l'amateur de culture populaire, sa capacité de créer des mythes adaptés à la sensibilité de son temps. Elle développerait le goût de la relève pour la consommation de produits culturels variés. Cela permettrait d'éviter la stagnation d'un marché de l'art qui ne renouvelle pas son cercle d'amateurs ainsi que l'homogénéisation d'un marché mondial de la consommation qui envahit l'espace public et l'espace privé des jeunes.

Afin de faciliter la construction d'un espace de partage des imaginaires et d'échange critique entre pairs, les pédagogues devraient témoigner de leur culture personnelle et de leur propre rencontre avec le populaire. Ils pourraient s'engager avec les apprenants dans un dialogue sur l'expérience esthétique quotidienne, les engager dans une démarche de réception, d'interprétation et de production de biens culturels, afin de donner sens et forme à un engagement corporel, affectif et social. Ils amèneraient les jeunes à vivre une expérience esthétique lors de la réception d'une œuvre artistique ou d'un produit populaire, puis

à en examiner la signification. Les jeunes pourraient relever d'abord l'interprétation proposée dans diverses sources, en examiner ensuite les pratiques discursives, en démanteler les métaphores, puis reconstruire leur propre interprétation. Le bricolage à partir d'une expérience ludique partagée favoriserait une pratique à la fois poétique et critique qui engagerait les participants dans la recherche de sens ; la production personnelle ou collective d'artefacts impliquerait le corps et procurerait du plaisir tout en stimulant le sens critique.

■ AU BOUT DU COULOIR

Le défi pédagogique qu'il reste à relever aujourd'hui face à la culture populaire, c'est de dépasser les jeux de surface pour examiner les transformations possibles chez l'individu et le groupe dans l'agencement des caractéristiques identitaires. Je crois que l'école doit tenir compte des diverses formes de production de sens auxquelles ont accès les jeunes, de la culture scolaire à la culture artistique, en passant évidemment par la culture populaire. Elle doit aussi donner accès à la création et au partage des imaginaires. Il s'agit de redonner aux jeunes la possibilité d'agir. Pour cela, il faut engager la participation créative de l'élève ou de l'étudiant consommateur dans l'examen critique de ses propres habitudes culturelles et dans l'appropriation d'une pratique ludique de consommation, de production et d'interprétation.

Les définitions, les grilles d'analyse et les exemples offerts dans cet ouvrage sont essentiels pour saisir les changements qui s'opèrent à l'ère posthumaine et qui risquent de métamorphoser les croyances et les pratiques en enseignement des arts. En ce début de millénaire, les enseignants doivent tenir le pari de suivre les modifications culturelles et sociales qui s'effectuent au rythme accéléré des changements technologiques. L'intégration de ces capacités de permutation et de prophétie aux stratégies pédagogiques nous semble un moyen efficace de faciliter la construction mouvante de l'identité et son actualisation par le jeune.

De nouvelles stratégies et tactiques pédagogiques sont nécessaires pour inclure cet engagement dans les pratiques actuelles. Elles s'inscrivent dans une perspective historique ; elles permettent de dépasser les frontières culturelles et d'aménager des passerelles. Elles orchestrent la conception de récits identitaires et tracent des repères de soi vers

l'autre. Un joyeux coloriage de l'identité et des permutations qui se jouent et se déjouent dans cette traversée du miroir, du côté de l'autre, à la découverte de soi.

*La glace commence bel et bien à se dissoudre,
dans un brouillard de vif argent.*

Carroll, 1979, p. 218.



RÉSENTATION DES COLLABORATEURS

STÉPHANE DUSSAULT enseigne les arts plastiques à l'école primaire Saint-Ambroise de Montréal où il poursuit sa pratique liée à la pédagogie du projet et à la réflexion critique. Il est également chargé de cours à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Il détient une maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'UQAM où il poursuit un doctorat en études et pratiques des arts.

BRUNO JOYAL est éducateur d'art et professeur retraité de l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Depuis de nombreuses années, il s'intéresse à la pensée visuelle et aux modes de représentation des jeunes.

SUZANNE LEMERISE est professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Elle détient un doctorat en anthropologie sociale et historique de l'École pratique des hautes études de Paris. Elle est pionnière dans la recherche sur l'histoire du dessin et de l'enseignement des arts au Québec et se passionne pour la culture populaire et ses liens avec la culture savante.

DOMINIQUE MAJOR est ethnologue de l'art, éducatrice muséale et enseignante. Elle détient une maîtrise en ethnologie de l'art et en muséologie de l'Université de la Colombie-Britannique. Elle termine une maîtrise en art-thérapie à l'Université Concordia, afin d'œuvrer auprès d'une clientèle aux origines diverses. Elle se passionne pour l'art populaire océanien et du sud-est asiatique.

MONA TRUDEL est professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Elle termine un doctorat en éducation artistique de l'Université Concordia où elle examine les pratiques pluriculturelles des maîtres en formation. Elle s'intéresse entre autres à l'impact des valeurs culturelles sur l'identité des jeunes.

JACQUES-ALBERT WALLOT est éducateur d'art et professeur retraité de l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Il détient un doctorat en éducation de l'Université de Montréal. Il s'intéresse à divers aspects de l'art scolaire et, dans le cas de la présente contribution, à l'influence de la bande dessinée sur l'image des jeunes.

BRENT WILSON est professeur émérite en éducation artistique à la Pennsylvania State University. Il poursuit sa recherche en Amérique du Nord, en Europe, en Australie et en Asie sur les influences culturelles qui modèlent le développement artistique des jeunes et sur leurs narrations graphiques. Il s'intéresse plus particulièrement aux mangas, bandes dessinées japonaises, et à leur impact sur l'imagerie des jeunes.

