

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT D'UN PROJET D'ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS ET
MÉDIATIQUES CHEZ DES JEUNES DE 15 À 21 ANS FAVORISANT
LA RÉFLEXION CRITIQUE SUR LA CULTURE DE CONSOMMATION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR
PENNY PARIS

JANVIER 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

AVANT-PROPOS

Près de là était une fontaine [...] C'est là que, fatigué de la chasse et de la chaleur du jour, Narcisse vint s'asseoir, attiré par la beauté, la fraîcheur, et le silence de ces lieux. Mais tandis qu'il apaise la soif qui le dévore, il sent naître une autre soif plus dévorante encore.

Métamorphoses d'Ovide : Écho (III, 407)

La curiosité m'habite depuis que je suis toute petite. Trouver les raisons aux pourquoi de toutes choses n'est pas toujours facile ou désirable. Cependant, ce sont précisément ces pourquoi qui ont suffisamment piqué ma curiosité pour que je m'embarque dans une nouvelle quête aux réponses. Deux facteurs déclencheurs m'ont incitée à poursuivre une maîtrise en enseignement des arts visuels et médiatiques. Premièrement, je m'intéresse aux cultures : populaire, de masse et visuelle. Deuxièmement, mon expérience de travail, durant les dernières années, me laisse croire que les jeunes d'aujourd'hui utilisent de plus en plus les médias comme outil de création de leur identité.

Je suis fascinée par la culture qui nous entoure. Le potentiel de communication que la culture en général possède ainsi que la possibilité qu'elle a d'agir en tant qu'agente de transformation m'intrigue. Toute transformation se produit en communiquant avec un langage spécifique aux différents niveaux de culture. Les médias visuels s'imprègnent de ce langage et l'utilisent à différentes fins. Cette utilisation des médias, ainsi que l'effet, positif ou autre, qu'elle a sur notre société me fascinent.

Cette fascination découle de mes études en *Design Art* à l'Université Concordia. Vers la fin de mes études, j'ai effectué une recherche sur la « Génération Y » et les diverses identités qu'elle s'appropriait. Cette recherche démontrait l'impact de la publicité auprès des adolescents et de jeunes adultes, en plus de l'importance qu'ils

donnent à l'image qu'ils projettent de leur identité. Au moment où j'effectuais cette recherche, la « Génération Y » était composée de jeunes vivant dans des pays industrialisés et âgés entre 10 et 25 ans. Malgré des origines très variées, ces jeunes étaient caractérisés par leur indépendance face à la génération précédente ainsi qu'un désir de présenter une image de perpétuelle jeunesse. Dans le cadre de ma recherche sur ces jeunes, j'ai créé un site Internet¹ qui jouait avec la perception des icônes de la mode et des diverses images identitaires associées à ces icônes. Ce projet visait à démontrer l'influence de la culture de consommation sur les jeunes par le biais des valeurs sociales décernées à des objets de design créés par cette même culture. À la fin de cette recherche, j'insistais sur l'importance grandissante des médias dans la culture visuelle et la recherche d'identité.

Comme le mentionnent Newborne et Kerwin (1999), dans l'article « *Generation Y* », paru dans *Business Week*, cette génération force les agences de publicité à repenser leurs tactiques de vente (p. 80-88). Les logos que les agences vendent sont à la merci des jeunes qui choisissent ce qui est «cool » et ce qui ne l'est pas. Pour cette génération, l'identité qu'elle projette est excessivement importante.

Le deuxième élément qui m'a incitée à poursuivre mes études fut le caractère fascinant des jeunes à qui j'enseignais. Depuis plus de dix ans maintenant, je travaille en enseignement au niveau parascolaire. En touchant à diverses disciplines telles les sports, le plein air et les arts (plastiques et médiatiques), mon intérêt pour l'enseignement a grandi. Les deux sports que j'enseigne et qui me passionnent le plus sont le kayak d'eau vive et la planche à neige. Ces sports de plein air, dits extrêmes, connaissent une hausse fulgurante quant au nombre de pratiquants dans

¹ Ce site n'est plus actif depuis 2001 (www.onewaymyway.com).

la catégorie des 15 à 18 ans et des 19 à 24 ans². Ce qui me fascine le plus en tant qu'enseignante est que mes élèves désirent s'associer à la culture entourant ces sports autant qu'ils veulent pratiquer la planche à neige ou le kayak. Leur moyen de s'y associer est en consommant des biens qui présentent des images de marques reliés à la pratique du kayak ou de la planche à neige. Les valeurs véhiculées par ces marques s'apparentent à une culture de rébellion et de perpétuelle jeunesse.

Les médias prétendent détenir le secret de longévité, en associant sports extrêmes avec la jeunesse. Marcel Danesi (2003) va même jusqu'à insinuer que ce désir de ne pas vieillir et la quête d'une identité unique seraient créés par les médias. L'identité de mes jeunes élèves serait donc créée, en partie, par les médias.

Cette quête d'identité à travers les médias chez les jeunes se fait, selon moi, de façon consciente, mais sans regard critique envers ce qui est consommé. Je poursuis donc mes études en enseignement des arts visuels et médiatiques afin de formaliser un lien déjà existant entre la création d'identité, le regard critique des jeunes et les cultures qui les influencent : culture populaire, culture de masse et culture visuelle.

Choisir d'étudier à temps partiel tout en travaillant à temps plein peut sembler facile, mais la réalité réserve souvent des surprises qui peuvent être beaucoup plus exigeantes que souhaitées. Ces dernières années ont été une grande aventure où la persévérance n'était pas toujours au rendez-vous. La patience, la bonté et surtout l'indulgence de quelques personnes-clés m'ont permis de terminer ce mémoire. Je voudrais remercier en premier lieu mon amoureux, François. Sans son soutien et sa douceur, je ne me serais pas assise à mon bureau les soirs de semaine, après une longue journée de travail. Merci à Mme Marilyn Campbell, de l'École The Study, ainsi qu'au Dr. Philip Vitone, du Collège Dawson, de m'avoir accueillie dans leurs

² Le plein air de masse se développe à partir des années 1990, mais il est difficile de cerner précisément le moment de l'éclosion de cet intérêt pour le plein air et ses raisons sous-jacentes. L'essor des sports extrêmes, comme l'escalade intérieure, dont l'invention des structures artificielles remonte aux années 1980, semble y avoir joué un rôle majeur. D'ailleurs, les statistiques états-uniennes de l'Association des marchands de matériel de sport, « *Sporting Goods Manufacturers Association* », le démontrent bien. Entre 1998 et 2005, on observe une augmentation de la pratique de 88,9% pour l'escalade, de 98,9% pour le kayak de rivière et de 90,5% pour le surf (SGMA, 2007).

cours pour que je puisse réaliser ce projet de recherche. À Martine Auger, ma professeure de français préférée, et à Barbara Wall, assistante à la gestion des études de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques, leur disponibilité et soutien m'ont été d'une grande aide au cours de cette aventure. Merci. Enfin, de grands mercis sont plus que dûs à Moniques Richard, pour sa compréhension intarissable et son soutien indispensable. Son sens de la recherche, sa curiosité envers la culture populaire ainsi que son désir d'améliorer le domaine de l'enseignement des arts me pousseront toujours à me surpasser. Tu es une source d'inspiration pour moi.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	ii
RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
INFLUENCE DE LA CULTURE VISUELLE POPULAIRE ET LA CULTURE DE CONSUMMATION SUR LES JEUNES	8
1.1 INTRODUCTION	8
1.2 DÉFINITION DE QUELQUES MOTS CLÉS	9
1.3 L'INFLUENCE DE LA CULTURE VISUELLE POPULAIRE ET DE LA CULTURE DE CONSOMMATION SUR LES JEUNES	12
1.3.1 La marque des jeunes	13
1.3.2 Le syndrome de jeunesse perpétuelle	13
1.3.3 Les origines de l'adolescence.....	15
1.3.4 Le narcissisme collectif.....	16
1.3.5 L'image corporelle et l'adolescence.....	18
1.3.6 Changement de paradigmes dans les médias, les science, la culture des jeunes et l'apprentissage.....	20
1.4 GROUPES CIBLÉS	24
1.4.1 The Study26.....	24
1.4.2 Le collège Dawson	25
1.5 CONCLUSION DU CHAPITRE I	27
CHAPITRE II	
RÉFLEXION CRITIQUE SUR LA CULTURE DE CONSOMMATION PAR L'ENSEIGNEMENT DE LA VIDÉO CHEZ LES JEUNES DE 15 À 21 ANS	28
2.1 INTRODUCTION.....	28
2.2 DÉFINITION DE QUELQUES MOTS CLÉS	29
2.3 COMPRENDRE LA RÉFLEXION CRITIQUE	30
2.3.1 Définition de la réflexion critique	30

2.3.2 Éléments essentiels à la réflexion critique	32
2.3.3 Développer la réflexion critique en enseignement des arts	36
2.4 UN PROJET EN ENSEIGNEMENT DES ARTS	37
2.4.1 Exemples de projets de réflexion critique en milieu scolaire	38
2.4.2 Mon choix de médium pour aborder les médias	42
2.5 CONCLUSION DU CHAPITRE II.....	43
CHAPITRE III	
DÉVELOPPEMENT DU PROJET	44
3.1 INTRODUCTION.....	44
3.2 LA VERSION INITIALE DU PROJET.....	45
3.2.1 Une première ébauche de projet	46
3.2.2 Recherche-action : le retour en cours de réalisation du projet	49
3.3 THE STUDY : UN PREMIER SITE DE RECHERCHE	47
3.3.1 Logistique du projet	48
3.3.2 Un premier processus : Analyse des préjugés	49
3.3.3 Un deuxième processus : La sensibilisation contextuelle.....	51
3.3.4 Un troisième processus : La spéculation imaginative.....	52
3.3.5 Un quatrième et dernier processus : La réflexion sceptique.....	53
3.3.6 Retour sur le projet initial.....	58
3.4 LE COLLÈGE DAWSON : UN DEUXIÈME SITE DE RECHERCHE.....	59
3.4.1 Logistiques du projet	60
3.4.2 Un premier processus : Analyse des préjugés	62
3.4.3 Un deuxième processus : La sensibilisation contextuelle.....	63
3.4.4 Un troisième processus : La spéculation imaginative.....	63
3.4.5 Un quatrième et dernier processus : La réflexion sceptique.....	64
CONCLUSION	65
APPENDICE A : THE STUDY	69
APPENDICE B : COLLÈGE DAWSON.....	75
APPENDICE C : DVD	83
RÉFÉRENCES.....	84

RÉSUMÉ

La culture visuelle populaire est de plus en plus présente dans le quotidien des jeunes. Une des composantes omniprésentes de cette culture est la culture de consommation. Les publicités submergent les élèves, les incitant à consommer aveuglément : ils ne consomment pas seulement des biens, mais aussi les images qui s'y rattachent, sans se demander pourquoi ils le font, ni quelles sont leurs motivations (Duncum, 2000). Cette recherche permet de s'interroger sur le conditionnement, dès un très bas âge, des jeunes à accepter, sans se questionner, ce que la publicité et les médias nous présentent comme valeurs, idéologies ou buts à adopter.

Ce mémoire décrit la culture des jeunes ainsi que leur relation avec les médias. Il fait un bref survol de l'état de la réflexion critique en enseignement des arts dans les écoles. De plus, il établit qu'il y a un manque d'outils ou un manque de recours aux outils existants qui permettraient aux jeunes de prendre du recul ou d'adopter une distance critique face à cette culture omniprésente.

Cette recherche mets au point un projet de création en arts visuels et médiatiques pour des élèves âgées de 15 à 19 ans, ayant comme objectif le développement du jugement critique envers la culture populaire visuelle et, surtout, la culture de consommation. Ce projet permet aussi aux jeunes d'explorer leur identité et de critiquer l'influence des médias sur la construction de celle-ci à travers le médium de la vidéographie.

La méthodologie privilégiée est un collage entre la recherche de développement et la recherche-action. La recherche de développement favorise l'élaboration d'une méthodologie de travail, qui permet d'intervenir dans le milieu scolaire. La recherche-action s'apparente à un processus de résolution de problèmes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), dans lequel interagissent recherche, action et formation.

Les projets se sont déroulés au secondaire et au cégep. Ce mémoire comprend le développement d'un projet pédagogique recourant à la vidéo comme médium d'expression de l'identité adolescente, à l'analyse des étapes du projet en cours d'action, ainsi qu'à la rétroaction sur le projet initial.

ENSEIGNEMENT - SECONDAIRE - COLLÉGIAL - ARTS VISUELS ET
MÉDIATIQUES - RÉFLEXION CRITIQUE - CULTURE DE CONSOMMATION -
IDENTITÉ ADOLESCENTE - VIDÉOGRAPHIE

INTRODUCTION

Narcisse [...] s'admire [...] il admire enfin la beauté qui le fait admirer.

Métamorphoses d'Ovide : Écho (III, 407)

La culture visuelle populaire (Boughton, 2004) est de plus en plus présente dans le quotidien des jeunes. Elle est séduisante dans sa complexité d'images et présente une esthétique sophistiquée (*ibid.*). Ces diverses images de marques (par exemple celles de Nike, Coca-Cola, Burton, etc.), omniprésentes dans la culture visuelle populaire, proposent une pluralité de définitions, possédant ainsi un pouvoir insidieux en tant qu'agentes de communication. C'est précisément cette capacité de communiquer autant sur le plan visuel que sonore, par des médias nombreux et variés (télévision, Internet, téléphone cellulaire) et, particulièrement, de se mettre en rapport avec la jeune population qui me fascine. Les publicités bombardent les élèves, les incitant à consommer aveuglément : les jeunes ne consomment pas seulement des biens, mais aussi les images qui s'y rattachent.

Je mentirais si je n'avouais pas mon intérêt pour la culture visuelle populaire. L'originalité, l'humour et la subtilité des images projetées devant les consommateurs les rendent divertissantes. Une des composantes incontournables de la culture visuelle populaire est la culture de consommation. Qui dit culture de consommation dit marques de compagnies et les logos qui s'y rattachent. Contrairement à Narcisse qui est né attirant, les marques de compagnies et les images qui y sont rattachées proviennent d'un processus de mise en marché élaboré. Ces images ne sont pas développées au hasard et les campagnes publicitaires les plus fructueuses sont le produit de compagnies spécialisées dans la création d'identité de marque ou encore de « *branding* » (Klein, 2001).

Le travail des équipes de recherche pour trouver le moyen d'inciter la population à choisir leurs biens plutôt que ceux de leurs compétiteurs est étonnamment laborieux. Il faut des mains de maître pour développer une marque de qualité et attirer la loyauté de jeunes de plus en plus capricieux. Pour réussir, les grandes compagnies investissent des sommes d'argent fulgurantes³ pour présenter l'image précise de leur produit, image nécessaire pour attirer la tranche de population ciblée. Ces individus sont ainsi incités à se procurer ce qu'ils ont « besoin » de posséder, selon l'avis de la compagnie en question.

Le problème que je vois n'est pas le fait que les jeunes consomment certains produits plutôt que d'autres, mais qu'ils soient conditionnés, dès un très bas âge, à accepter, sans se questionner, ce que la publicité et les médias nous présentent comme valeurs, idéologies ou buts à adopter (Danesi, 2003). Encore plus inquiétant, ils consomment sans se demander pourquoi ils le font, ni quelles sont leurs motivations (Duncum, 2000).

Malheureusement, dans les écoles, rares sont les outils offerts aux jeunes pour qu'ils puissent prendre du recul ou adopter une distance critique face à cette culture ubiquiste (Richard, 2005). Cependant, il ne faut pas croire que ceci est dû à un manque de connaissance du milieu scolaire ou de l'importance d'instruire les élèves sur les médias modernes d'expression visuelle. Comme le souligne Richard (2005), ce fut dès le *Rapport Parent*, publié en 1965, qu'une directive fut présentée au monde scolaire d'inclure une éducation basée sur la culture visuelle de l'époque. Richard poursuit en indiquant qu'en 1968 l'option *Arts plastiques – Moyens de communication de masse* est proposée dans le nouveau programme d'arts plastiques (*Programme d'études des écoles secondaires : Arts plastiques*, 1968). Ce volet est optionnel pour les élèves de secondaire 3 à 5. Dans le cadre de ces cours, ils abordent le cinéma, la photographie, l'affiche et le décor de théâtre. En 1982, une option nommée : *Volet B – Arts plastiques/Communication* fut introduite au programme du secondaire. Cependant, ça n'ira qu'en 2000, avec la lancée de la

³ Coca-Cola Co. a dépensé 1,97 milliard de dollars en publicités imprimées, pour la radio et pour la télévision en 2001 (Lovel, 2002).

réforme scolaire québécoise, pour que le curriculum québécois d'éducation en arts plastiques inclut la création d'images médiatiques dans les compétences à développer chez les jeunes du secondaire. Cette compétence est donc développée tout au long du secondaire, mais à aucun moment une importance est donnée au regard critique sur la source des images médiatiques soit : la culture visuelle populaire. Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (2007) : « Pour l'élève, la création de messages visuels adressés à différents groupes et types de destinataires représente une occasion de se sensibiliser à l'influence des images médiatiques sur sa vie personnelle » (p.19).

Selon moi, une « sensibilisation » est loin de remplacer le développement d'un regard critique envers l'influence des images médiatiques. Il y a bien la compétence « Savoir apprécier des œuvres d'arts » qui aide les jeunes à comprendre et apprécier les œuvres d'artistes. Cependant, puisque la culture visuelle populaire n'est pas considérée par la majorité des enseignants comme étant de l'« Art »⁴, cette compétence est léguée à une vocation en deçà de son potentiel. Il y a également la compétence transversale 3, « Exercer son jugement critique », et ses composantes qui pourraient être une source pour développer le regard critique envers la culture de consommation. Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (2007) : « l'élève doit exercer son jugement critique [...] quant à la façon de réaliser son projet de création ou d'en planifier les étapes » (p. 4). Encore une fois, la compétence de développer un regard critique se limite aux choix que fait l'élève durant l'élaboration de ses projets, mais non envers une matière ou un contenu ciblés. D'après moi, il y a là un problème social préoccupant et un manque d'outils ou un manque de recours aux outils existants pour y répondre, afin d'aider les jeunes à développer un regard critique envers la culture de consommation qui les entoure.

J'ai également pu constater ce problème en travaillant en tant qu'enseignante au niveau parascolaire au cours des dernières années. J'ai eu le plaisir d'enseigner les

⁴ J'ai écrit Art avec un « a » majuscule en référence à l'art savant ou encore le Grand Art des musées.

arts plastiques (divers médiums), les arts médiatiques (Web et vidéo) ainsi que différents sports dits extrêmes à des jeunes de 12 à 20 ans. Ce qui me fascine le plus en tant qu'enseignante est que mes élèves désirent s'associer à la culture entourant les activités qu'ils pratiquent autant qu'ils veulent participer aux activités en question. Leur moyen de s'y associer est en consommant les biens matériels (vêtements et accessoires) qui présentent des images de marques reliées à la pratique de ces activités. Les valeurs véhiculées par plusieurs de ces marques s'apparentent à une culture de rébellion et de perpétuelle jeunesse. Les médias prétendent détenir le secret de la longévité, en associant sports extrêmes avec la jeunesse. Marcel Danesi (2003) va même jusqu'à insinuer que ce désir de ne pas vieillir et la quête d'une identité unique seraient même créés par les médias de communication ou de consommation.

L'identité de mes jeunes élèves serait donc créée, en partie, par ces médias. Cette quête d'identité à travers les médias se fait, selon moi, de façon consciente, mais sans regard critique envers ce qui est consommé.

Cependant, mon expérience en tant qu'enseignante au parascolaire m'a permis de constater que c'étaient les jeunes qui s'adonnaient à la création artistique qui avaient le plus de recul par rapport à leur environnement et, surtout, envers la culture visuelle populaire. Nancy Lampert (2006) a poussé cette idée un peu plus loin en effectuant une recherche auprès de 141 étudiants universitaires. Elle se sert du *California Critical Thinking Disposition Inventory*, un outil qui mesure de façon quantitative les aptitudes des élèves envers la pensée critique. Cette recherche a permis de comparer deux groupes : soit un groupe d'étudiants en arts et un autre groupe d'étudiants néophytes quant aux arts. Ces deux groupes étaient de différents niveaux, soit « *freshmen* » ou « *juniors/seniors* ». Dans cette recherche, les étudiants en art des deux niveaux démontraient des aptitudes supérieures au niveau de la maturité, de la recherche de la vérité en plus de leur ouverture d'esprit. Ces aptitudes sont des composantes essentielles au développement du regard critique.

La question de recherche que je me pose est donc la suivante : **Quel outil pourrais-je utiliser en milieu scolaire pour développer le jugement critique des élèves envers la culture de consommation?** Pour tenter d'y répondre, je mettrai au point un projet de création en arts visuels et médiatiques pour des élèves âgés de 15 à 21 ans, soit du deuxième cycle du secondaire ou de niveau collégial. Ce projet a comme objectif le développement du jugement critique chez les jeunes envers la culture populaire visuelle et, surtout, la culture de consommation.

La méthodologie que je privilégie est une combinaison entre la recherche de développement et la recherche-action. La recherche de développement favorise l'élaboration d'une méthodologie de travail, qui permet d'intervenir dans le milieu (Van der Maren, 2003). La recherche-action s'apparente à un processus de résolution de problèmes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), dans lequel interagissent recherche, action et formation. Cette approche combinée m'a permis d'élaborer un projet, sans pour autant m'enfermer dans une démarche trop précise et spécifique puisque l'enseignant chercheur est appelé à réviser et améliorer son approche tout au long de sa recherche, donnant ainsi de la place à l'évolution du projet en cours de travail.

Quant au projet d'intervention pédagogique, il s'est déroulé à deux reprises. Une première fois, au secondaire, comme projet pilote pour mettre à l'épreuve mon plan préparatoire, et une deuxième fois au cégep, où je suis intervenue en tant qu'enseignante participante. Cette recherche implique le développement d'un projet d'enseignement des arts visuels et médiatiques axé sur la culture visuelle populaire. La méthodologie du projet inclut le développement du projet qui comprend l'analyse des étapes du projet, en cours d'action ainsi que la rétroaction sur le projet initial.

Ce mémoire se divise en trois chapitres. Le premier chapitre examine l'influence de la culture visuelle populaire ainsi que de la culture de consommation sur les jeunes. Je commencerai par définir le vocabulaire relié aux médias ainsi qu'à la culture visuelle, populaire, de masse et de consommation, en présentant leurs similarités en plus de leurs différences. Ensuite, j'aborderai l'influence de ces cultures sur la

société et, particulièrement, sur les jeunes. Entre autres, j'aborderai les écrits de Marcel Danesi, Joseph Rushkoff et Naomi Klein, qui dressent un portrait des conditions socio-historiques entourant la culture de consommation actuelle. Ces auteurs présentent également la place des jeunes dans la culture visuelle populaire ainsi que leur rôle face aux médias. Je présenterai la clientèle ciblée par ma recherche dans les deux écoles où j'ai réalisé mon projet.

Le deuxième chapitre porte sur le regard critique ainsi que les moyens de le développer. Je commencerai par définir le regard critique. Ensuite, je présenterai les particularités de l'enseignement du regard critique en portant une attention particulière au milieu des arts. Puis, j'examinerai quelques projets d'arts visuels et médiatiques visant le développement de la réflexion critique. Je terminerai ce chapitre avec une présentation de mon choix de médium artistique pour réaliser mon projet de recherche.

Le troisième chapitre couvre naturellement le développement des projets ainsi que les répercussions de ceux-ci sur les jeunes. Je traite des logistiques propre à chacun des projets ainsi que de l'implantation de ces derniers. Je présenterai également les modifications apportées au cours de la réalisation des projets et des ajustements à faire avant de réaliser le projet à nouveau. Je terminerai ce chapitre avec mes impressions personnelles face à mes projets de recherche.

Je n'ai pas la prétention de croire qu'un seul projet changera de façon définitive la manière de penser de mes élèves. Je ne crois pas pouvoir enseigner des absolus ou encore une façon spécifique de penser. J'espère seulement trouver des pistes pour inciter mes élèves à se poser des questions et à sortir de cette docilité, voire de cette torpeur, envers la culture de consommation. Je crois que ces projets me serviront de point de départ dans l'élaboration d'un éventail de projets similaires en enseignement des arts visuels et médiatiques. Si d'autres enseignants trouvaient des pistes pour ajouter le développement du regard critique dans leur milieu d'enseignement, j'en serais ravie. Cependant, j'embarque d'abord et avant tout dans

un processus de recherche qui, je l'espère, me permettra de trouver des réponses à mes questions et m'amènera vers d'autres « pourquoi » à élucider.

CHAPITRE I

INFLUENCE DE LA CULTURE VISUELLE POPULAIRE ET DE LA CULTURE DE CONSOMMATION SUR LES JEUNES

Narcisse [...] Séduit par son image réfléchie dans l'onde, il devient épris de sa propre beauté. Il prête un corps à l'ombre qu'il aime : il s'admire, il reste immobile à son aspect, et tel qu'on le prendrait pour une statue de marbre de Paros.

Métamorphoses d'Ovide : Écho (III, 407)

1.1 INTRODUCTION

Publicités humoristiques, communications instantanées, jeux vidéos engageants, accès sans limites à un réseau social virtuel et à des vidéos d'artistes aussi provocants qu'ils sont idolâtrés ne sont que quelques composantes de la réalité d'aujourd'hui. Je vous mettrais au défi de passer une journée entière sans parler des médias ou encore sans utiliser les médias qui vous entourent. Nous vivons à une époque où tout est accessible instantanément. Cependant, autant que nous avons accès aux médias qui nous entourent, eux, en revanche, ont accès à nos vies sur une base quotidienne. Cette culture omniprésente et séduisante exhibe une esthétique sophistiquée et complexe qui joue sur notre perception de la culture qui nous entoure.

Dans ce chapitre, je cherche à démontrer l'influence de la culture visuelle populaire et de la culture de consommation sur les jeunes. Tout d'abord, je tenterai de clarifier les termes centraux à ma recherche soit : culture, culture populaire, culture visuelle populaire, langage visuel, culture de consommation, médias et médias de masse (*mass media*). J'aborderai ensuite des similarités et des distinctions de la culture visuelle populaire et de la culture de consommation ainsi que l'étendue de leur influence sur les jeunes. Enfin, je présenterai la clientèle ciblée par ma recherche ainsi que les écoles où j'ai réalisé mes projets.

1.2 DÉFINITION DE QUELQUES MOTS CLÉS

Dès le début de ma recherche les termes culture populaire, culture visuelle et culture de consommation sont vite devenus une source de frustration pour moi. Les termes utilisés par certains auteurs pour décrire une certaine réalité étaient utilisés par d'autres pour en désigner une autre. Rapidement, je me suis rendue à l'évidence quant à l'importance de préciser les termes que j'emploierai dans ce mémoire. Aussi, je préciserai l'utilisation que j'en fais et à quoi je me réfère en parlant des différents niveaux de culture.

Culture. Si on omet l'action de cultiver la terre ou des micro-organismes, la culture tend à deux éléments importants. Tout d'abord, selon le dictionnaire *Le Robert* (2001), la culture est « l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation » (p. 901). *Antidote* (2005) précise que c'est un facteur social défini comme « l'ensemble des structures sociales et des manifestations intellectuelles, artistiques, religieuses qui définissent une civilisation, une société par rapport à une autre ». La seconde définition insiste sur le « Développement des facultés intellectuelles » comme un ensemble « des connaissances acquises dans un ou plusieurs domaines par un individu » (*Antidote*, 2005), et que *Le Robert* (2001) précise comme étant « l'ensemble des formes acquises de comportements dans les sociétés humaines » (p. 901). De ces définitions, je relève que l'être humain acquiert des comportements sociaux et que l'éducation de ceux-ci est une partie inhérente de notre société.

Culture populaire. Tout d'abord, la culture populaire se compose des mots « culture » et « populaire ». Culture étant définie précédemment, je poursuis en définissant le populaire et leur lien ensemble. Le terme populaire se définit dans le dictionnaire *Le Robert* (2001) comme étant « relatif, propre au peuple; usité, répandu parmi le peuple » (p. 952). On y ajoute « (1780; infl. de l'angl. *popular* – Popularité). Qui acquiert, a acquis la popularité, qui est connu et aimé par le peuple » (*ibid.*). Ce qui m'a le plus frappé dans ce dictionnaire est la remarque suivante : « Tous les emplois de l'adj. présentent les mêmes ambiguïtés que ceux

du n. peuple; selon les locuteurs, ils transmettent des connotations positives ou négatives, et un fort contenu idéologique » (p. 952).

Cette remarque s'applique particulièrement à la culture populaire. Dans plusieurs articles que j'ai lus, la culture populaire est perçue comme étant moindre que la « culture savante », tout comme le « grand art » ou « l'art savant » est présenté comme étant supérieur à « l'art populaire ». J'aborderai cette question plus loin. En plaçant les termes « culture » et « populaire » ensemble, il y aurait donc une notion d'acquisition de comportements sociaux relatifs au peuple, qui auraient acquis une popularité. Jadis cette notion se limitait à un territoire restreint, mais avec la venue des médias de masse, la diffusion de ces comportements a atteint une échelle souvent mondiale. Richard (2005) ajoute que la culture populaire « contribue également à l'identification du consommateur à un groupe social et à l'expression de valeurs particulières » (p.15). Cette auteure cite entre autres Strinati (1995) en spécifiant que la culture populaire permet de « relayer l'information, la connaissance et l'imagerie à travers les sociétés capitalistes contemporaines » (*ibid.*).

Langage visuel. Le langage se définit comme la « faculté propre à l'homme de communiquer et d'exprimer sa pensée [...] tout système de signes, autre que la parole ou l'écriture, utilisé pour communiquer ou pour exprimer sa pensée, ses sentiments » (*Antidote*, 2005). En d'autres mots, le langage visuel est un système de signes utilisés pour communiquer par le sens de la vue.

Culture visuelle populaire. Ici je voudrais préciser que la culture populaire à laquelle je m'intéresse plus spécifiquement est directement liée au sens de la vue ainsi que l'est le langage visuel relié à cette culture. La culture visuelle (*visual culture*) est en soi un champ d'étude, principalement aux États-Unis mais aussi en Angleterre et en Australie, où plusieurs chercheurs élaborent des stratégies d'enseignement (Duncum, 2000). La culture visuelle ne se limite pas à ce qui est populaire, quoiqu'il y ait souvent un recoupement qui se fait dans ce champ d'étude entre la culture visuelle et la culture de consommation. Je m'appuierai sur certaines de leurs théories plus loin dans mon texte.

Culture de consommation. Trouver une définition adéquate de la culture de consommation m'a posé un certain défi. Nous entendons régulièrement que nous vivons dans une société de consommation ou, encore, que la culture occidentale en est une de consommation. Pour que le consommateur consomme, il doit y avoir appel à consommer. Cet appel est grandement issu de compagnies commerciales ayant comme but de vendre leurs produits afin de s'enrichir. Ceci me pose problème quand je me réfère à la définition même de la culture. Comme nous l'avons vu précédemment, la culture est le développement des facultés intellectuelles ou encore l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation. Cependant, la connotation de consommation implique de suivre un appel extérieur, dans le but d'enrichir une minorité d'individus et non pas de développer des facultés intellectuelles. L'utilisation du concept même de la culture avec celui de la consommation me semble inappropriée dans ce contexte. Ce que j'en comprends est que l'appel à consommer et le fait d'y répondre deviennent des aspects intellectuels de la civilisation actuelle. La réponse à cet appel semble, plus souvent qu'autrement, inconsciente et le choix de ne pas consommer ne semble pas présent dans cette culture.

Média. J'ai eu beaucoup de plaisir en cherchant le terme média(s) dans les dictionnaires usuels et les dictionnaires spécialisés. Les origines du mot média viennent du mot *médium*. Les définitions communes du mot médium sont : « liquide qui sert à délayer les couleurs » ou, encore, qui « communique avec les esprits » (*Antidote*, 2005 et Le Robert, 2001, p. 1173). Quoique je pense que les médias communiquent avec les esprits des gens, je ne crois pas que la définition soit tout à fait exacte quant à mon propos.

C'est dans le dictionnaire des arts médiatiques (GRAM, 1996) que la définition du mot média prend une signification plus appropriée au contexte de ma recherche. Il y a deux définitions soit : « 1. Support servant à recevoir, à conserver ou à transmettre un message ou une information. » et « 2. Véhicule de l'information ». Je m'attarderai à la deuxième qui fournit comme exemple de véhicules : la radio, la télévision, le cinéma, la presse, et les livres. Cette définition prend toute son importance pour moi

lorsqu'elle est utilisée conjointement avec le terme « masse » dans l'expression *médias de masse* (*mass media*).

Médias de masse. Médias de masse est la traduction de *mass media*. C'est un média diffusé à grande échelle pour atteindre le plus vaste public possible. Internet en est un bel exemple.

1.3 L'INFLUENCE DE LA CULTURE VISUELLE POPULAIRE ET DE LA CULTURE DE CONSOMMATION SUR LES JEUNES

Ce qui me fascine le plus de mes élèves est qu'ils ont le désir de consommer des images reliées à des activités autant que de participer aux activités elles-mêmes. Ce souci de consommation n'est pas apparu au hasard. Je crois que la culture visuelle populaire y est pour beaucoup. La culture visuelle populaire a plusieurs effets sur la société en général. Pour comprendre ceci, il faut connaître l'étendue de la « machine » derrière la culture de consommation, ainsi que l'impact que celle-ci a sur les jeunes.

1.3.1 La marque des jeunes

Les jeunes passent beaucoup de temps devant la télévision, sur Internet et devant les médias en général. Ces médias présentent des idéologies de beauté, de jeunesse ou encore d'insouciance et de richesse. Ces idéologies sont souvent associées à des marques (*logos*) de compagnies cherchant à promouvoir leurs produits. Cette façon de vendre leurs produits s'appelle du *branding*. On associe ce nouvel emploi du mot marquer (comme dans l'expression « marquer au fer rouge ») à Naomi Klein (2000). Cette journaliste canadienne décrit comment les compagnies multinationales montent des campagnes publicitaires autour d'une idée plutôt que d'un produit. La philosophie derrière ces campagnes est que les consommateurs voudront se procurer l'image associée au produit autant que le produit en soi. Klein a raison. La plupart des jeunes sont capables de décrire l'image d'une marque autant que le produit vendu. La marque Okley représente « performer en beauté », Billabong aide à promouvoir « plaisir anticonformiste de la culture surf » ou, encore,

Disney véhicule des « valeurs familiales chrétiennes »⁵. Autant qu'il y a de marques, autant qu'il y a d'images associées. Toutes ces images présentées sur une base quotidienne à nous, les consommateurs, finissent par avoir un impact au niveau social. Nous voyons, entre autres, l'apparition du syndrome de jeunesse perpétuelle.

1.3.2 Le syndrome de jeunesse perpétuelle

Le syndrome de jeunesse perpétuelle est, selon Danesi (2003), un malaise culturel fondé sur un engouement pour l'adolescence de la part des institutions adultes. L'auteur présente également l'idée que la culture qui entoure le syndrome de jeunesse perpétuelle (sjp) offre d'excellentes options pour les compagnies et que c'est à leur avantage de perpétuer cette croyance populaire.

Danesi (2003) décrit les origines de l'adolescence comme étant une réponse de la société occidentale à la Révolution industrielle. Suite à cette révolution, la main-d'œuvre devait être de plus en plus qualifiée, pour pouvoir opérer les différentes machines. La solution envisagée à l'époque était de rendre l'école obligatoire, augmentant ainsi l'instruction générale de la population. Cette loi avait aussi le but de protéger les jeunes enfants des abus fréquents dans les usines de la Révolution industrielle.

Au même moment, plusieurs auteurs ont commencé à présenter l'enfance comme étant une période de fantaisie et de pureté. Cette présentation des écrivains de l'époque fut appuyée par de nouvelles théories psychologiques (cette science étant seulement à ces débuts) qui présentaient des stades d'évolution mentale pour accompagner les stades de développement physique. Ces idées, dites scientifiques, jumelées avec les histoires romanesques de certains écrivains ont eu un impact important sur la construction culturelle, économique et institutionnelle de notre société actuelle. Comme preuve tangible actuelle, le fait est qu'il y a plus de lois qui protègent les enfants que les adultes, qu'il y a plus de livres sur l'enfance que sur

⁵ On peut trouver ces slogans dans les publicités de ces marques sur Internet.

n'importe quelle autre période de notre vie et, finalement, que l'industrie des jouets est devenue centrale à notre économie.

L'adolescence n'a pas seulement fourni une occasion pour maintenir des jeunes gens matures en attente, mais elle est une bénédiction pour l'industrie des médias et du divertissement et, du fait même, pour l'économie toutentière (Danesi, 2003). Depuis les années 1950, en plus de promouvoir une image typique de l'adolescence, cette industrie se sert de son pouvoir de propagande pour dicter les futurs produits de consommation, que ce soit les vêtements, la musique ou les produits technologiques à acheter. Cette « juvénalisation » de la société, comme Danesi la dénomme, peut être retracée à trois sources : 1) la médecine qui permet à l'humain de vivre plus longtemps; 2) l'augmentation du pouvoir d'achat de la population; et 3) la diminution de l'importance familiale dans les décisions de l'avenir des jeunes. En gros, une augmentation du pouvoir d'achat, jumelée à plus de temps pour les loisirs et à l'élimination de la plupart des valeurs dites traditionnelles de la société se trouve, selon Danesi, confrontée au syndrome de jeunesse perpétuelle. Pour être jeune, il ne s'agit pas seulement d'en avoir « le *look* », mais aussi les « agissements ». Plus la société est bombardée par des images de jeunesse, et plus ces images sont perçues comme étant la norme. Plus encore, les agences de publicité sont devenues les prêtresses de notre époque, pour employer une métaphore encore prégnante au Québec, nous indiquant comment atteindre le paradis sur Terre en consommant leurs produits.

1.3.3 Les origines de l'adolescence

Danesi (2003) présente l'adolescence comme étant une période fabriquée qui dépasse de loin la puberté. Il retrace l'origine du mot « adolescence » au terme *adolescens* utilisé à l'époque médiévale pour décrire tout jeune homme qui, à la prépuberté, décidait de quitter la maison familiale pour travailler de façon indépendante ou, encore, pour apprendre un métier. Cette définition demeura inchangée jusqu'aux années 1700. Durant la Révolution industrielle, l'école du dimanche vit le jour et l'éducation pour les masses devint une possibilité. Plus la

révolution progressait et plus le besoin d'ouvriers plus spécialisés augmenta. Par conséquent, les jeunes étaient appelés à demeurer à l'école plus longtemps. Ces jeunes qui demeuraient à l'école, passés l'âge de la puberté, étaient appelés *adolescents* qui est, selon l'auteur, une distorsion du sens original du mot.

Dès le début, les adolescents posaient problème, pour la simple raison que les écoles ignoraient le fait que les jeunes étaient matures sexuellement et ne pouvaient mettre leurs pulsions sexuelles de côté pour se concentrer. Naturellement, ce problème en amena d'autres, ce qui poussa les théoriciens et psychologues de l'époque à rationaliser ces problèmes.

Une première théorie, soit celle de la « récapitulation », fut présentée par Stanley G. Hall (1904) à une époque où la société cherchait une réponse à ces problèmes. En résumé, Hall croyait que l'évolution de l'enfance à l'âge adulte n'était nulle autre qu'une récapitulation de l'évolution de l'humain. Pour résumer, l'enfance équivaut à la phase animale, l'adolescence à la phase sauvage, et l'âge adulte à la phase mature (*homosapien*). Hall poursuivit sa pensée en indiquant que le passage d'une étape à l'autre était difficile, ce qui servit d'explication aux maux de l'adolescence. Du même coup, l'adolescence et la psychanalyse devinrent légitimes aux yeux de la société de l'époque. Un deuxième théoricien s'appuya sur ces dires, soit Sigmund Freud (Danesi, 2003). Selon Freud, le passage de l'enfance à l'âge adulte était la cause de traumatismes pour les adolescents. Cette théorie ne fut pas acceptée sur le coup, mais elle fit son chemin et est maintenant reconnue par certains théoriciens. De nos jours, cette théorie se résume en partie à l'idée qu'être membre d'un groupe de pairs servirait d'abri aux effets ravageurs du vieillissement (Danesi, 2003).

Le terme *teenager*, qui apparut pour la première fois en 1939, la même année que le *Fair Labor Standards Act*, aux États-Unis, a fixé l'âge minimal pour embaucher quelqu'un en dehors des heures de classes à 14 ans. Vers 1950, le comportement des adolescents était une préoccupation de plus en plus importante pour les parents et les éducateurs. La période de l'adolescence, que la société a artificiellement créée, est troublée parce que nous l'avons rendue ainsi. La société continue à

repousser les limites de l'adolescence. Maintenant, nous n'avons pas seulement les adolescents, mais aussi les pré-adolescents, de 8 à 12 ans, et les post-adoslescents (*tweenies*), soit les 18 à 24 ans, voire même 30 ans (Sheehy, 1995).

1.3.4 Le narcissisme collectif

Puisque les médias, que ce soit les périodiques, les panneaux publicitaires et même la télévision, nous bombardent d'images corporelles incompréhensibles pour la majorité de la population, cela pousse la présente génération vers une préoccupation, quasi-malsaine, de leur apparence. Selon Danesi, c'est un des effets du *sjp*, et nous pouvons mesurer cet impact en constatant une augmentation sans précédent de la consommation des produits de beauté et de la chirurgie plastique tant par les hommes que les femmes de tous âges et de toutes classes sociales. Nous pouvons aussi remarquer cet effet dans la tendance de plus en plus grandissante des adultes à maintenir un style de vie adolescent durant l'âge adulte. Plusieurs continuent d'idolâtrer les groupes de musique de leur adolescence et, souvent, ces personnes adoptent les modes qui émanent du monde de l'adolescence.

La radio était pour beaucoup dans la création d'une culture de consommation. Accessibles à tous et non seulement aux érudits, les publicités abondaient lors des programmes radiophoniques (Danesi, 2003). Puis la télévision a graduellement remplacé la radio et la même poussé à être perçu comme étant démodée, jusqu'à ce que la musique des années 1950 lui redonne une vocation de divertissement. Tout comme la radio, le petit écran est devenu accessible à tous, à travers le monde et ce, même dans les quartiers les plus pauvres. Ce média est devenu la principale source de divertissement à travers le monde.

Par conséquent, plusieurs se questionnent sur l'impact de la télévision sur les enfants, la culture, la politique et, même, sur la vie communautaire. D'un côté, nous avons les critiques qui croient que la télévision nourrit la population d'images simples et sensationnelles qui détruisent la culture locale en faveur d'une image de consommation « hollywoodienne ». Cette culture n'étant basée que sur la

distraction, elle encourage la passivité des gens. De l'autre côté, il y a les critiques qui croient que la télévision offre plusieurs programmes de qualité, à vocation soit éducationnelle ou culturelle, et qu'elle est devenue une source accessible à tous d'informations locales, nationales et internationales. Que ce soit l'un ou l'autre, la télévision est le média de communication le plus important de l'industrie actuelle⁶.

Je reprends l'idée de Marshall McLuhan qui présenta l'idée du village global influencé par les médias. Cependant, ces médias doivent maintenant s'adapter à la culture des jeunes et doivent être en évolution constante pour survivre. Le critique Frank Thomas (1997) présenta l'idée qu'être jeune et anticonformiste était synonyme de « *cool* et à la mode ». Les industries ont ainsi intégré ces valeurs dans leurs campagnes publicitaires pour inciter les gens à consommer, pas seulement leurs produits, mais toutes les valeurs auxquelles ils étaient associés. Ce changement dans les médias et les industries n'était pas seulement inévitable, mais indispensable à leur survie. Les jeunes, de nos jours, comptent pour 150 milliards de dollars dépensés par année, aux États-Unis seulement. Il n'est pas surprenant que les industries veuillent s'approprier une part de ce marché.

L'Internet est devenu un lieu de choix pour solliciter ces jeunes. Pour les jeunes d'aujourd'hui, l'ordinateur est une source plus intéressante de divertissement que la télévision. Les jeunes préfèrent passer leur temps sur un média interactif plutôt que de s'asseoir passivement devant la télévision. Les producteurs des médias de masse n'ont pas perdu de temps à s'approprier ce nouveau média et les publicités sont de plus en plus originales et divertissantes.

La fait que la poursuite de la jeunesse s'apparente au mythe de Narcisse (ce beau jeune homme qui est tombé amoureux de son reflet) n'est pas un phénomène qui date d'hier. Cependant, autrefois, ce n'était que l'aristocratie qui pouvait se permettre d'exaucer leurs caprices de beauté ou de mode et, par conséquent, elle était perçue comme étant trop faible pour endurer les vraies difficultés de la vie.

⁶ Internet et les réseaux sociaux gagnent en importance, mais n'ont pas encore atteint l'universalité de la télévision.

Aujourd'hui, la population en général possède plus de temps pour assouvir ces caprices et devient indulgente envers un narcissisme collectif incitant à la poursuite d'une image de jeunesse. Danesi (2003) précise que ce phénomène n'est pas nécessairement évident. Un certain code vestimentaire peut être porté par des gens de différents âges. Cependant, l'auteur stipule que cette pression sociale d'adopter un certain style incite les gens à s'endetter pour suivre ce qui est dicté par les médias de consommation. Selon lui, les sources du syndrome de jeunesse perpétuelle proviendraient d'un domaine important, soit celui de l'image médiatique.

Dès l'apparition d'images médiatiques accessibles à la population en général, avec le développement de l'ordinateur personnel, des penseurs (critiques des médias) étaient très au courant, voire même horrifiés, par les effets néfastes que pouvait provoquer ce narcissisme médiatique. Cependant, adopter certains styles est maintenant une partie importante de notre façon de penser collective et un symptôme du sjp. Toujours selon Danesi, les répercussions des images médiatiques sont évidentes partout.

Une des répercussions majeures est la transformation de l'image corporelle qui se développe normalement avec la maturité physique. Cette image est comparée aux images véhiculées dans les médias et le résultat le plus courant est une obsession, chez les jeunes, de la présentation de l'image corporelle médiatique avec ses canons esthétiques imposés. Ceci devient problématique puisque les images présentées dans les médias sont loin d'être réalistes et incitent ainsi les jeunes à adopter un style de vie malsain dans le but de présenter une image corporelle identique à celle propagée par les médias.

1.3.5 L'image corporelle et l'adolescence

Selon la psychologie du développement, une certaine sensibilité à l'image corporelle débute à la puberté (Erikson, 1968). Cependant le monde médiatique provoque une prise de conscience corporelle de plus en plus jeune. Il n'est pas surprenant de voir des jeunes de 7 ou 8 ans être aussi conscients de leur image corporelle que ceux de 15 et 16 ans. La différence est que la majorité des plus jeunes jouent plus dans le

monde du ludique, du « faire croire », que dans la réalité quotidienne, alors que l'adolescent, lui, construit son image corporelle et définit ses valeurs personnelles pour sa vie adulte.

Les publicités qui s'apparentent à des styles de vie ne fonctionnent que si les individus d'une société sont déjà prédisposés à les adopter (Danesi, 2003). Selon Erikson (1968), l'adolescent vit une période de fragilité identitaire le prédisposant à accepter les images préconstruites présentes dans la culture visuelle populaire⁷. Même si les individus sont critiques envers la publicité, ils sont tout de même prédisposés à accepter ce que les agences proposent comme normes de la société. J.B. Twitchell affirme que le langage des produits et services vendus a remplacé le langage commun sur n'importe quel autre sujet. La société assimile et réagit aux images publicitaires comme elle réagissait aux icônes religieuses par le passé. La publicité est devenue le moyen d'expression le plus insidieux et omniprésent créé par l'humain. Comme McLuhan l'a dit, le médium devient le message. En une phrase, le monde de la publicité moderne place l'emphase non pas sur le produit, mais sur les bénéfices sociaux et personnels qui devraient suivre l'achat du produit. Klein (2000) précise que notre culture de « *logos* » tisse ensemble les images de styles de vie à consommer jusqu'à ce qu'elles s'imbriquent dans le tissu même de la pensée commune. Elle croit que la société adopte les images créées par la culture de consommation pour représenter les valeurs et croyances de notre culture.

Notre identité culturelle nous serait donc présentée par les compagnies multinationales et, par la suite, vendue par les médias de consommation. Les adolescents deviennent donc une cible de choix pour les compagnies désirant vendre leur image et, par le fait même, leurs produits.

⁷Selon un résumé présenté par Caisse (2009), il existe plusieurs théories du développement psychosocial de l'être humain, dont les huit stades d'Erikson. Le cinquième stade se nomme identité versus confusion des rôles et concerne les 12-18 ans. James Marcia (1980) a introduit à l'intérieur du cinquième stade d'Erikson quatre états. Sans pour autant traverser ces quatre états, l'adolescent se limitera ou encore traversera un de ces états. Il passera au prochain stade lorsqu'il aura accepté une identité (préconstruite par les médias ou calqué sur ces proches) ou s'engagera dans la quête de son identité véritable.

1.3.6 Changement de paradigmes dans les médias, les sciences, la culture des jeunes et l'apprentissage

Les compagnies d'aujourd'hui utilisent des moyens de plus en plus originaux pour vendre leurs produits. Elles embauchent des firmes spécialisées pour créer un concept correspondant à leur image. Ces campagnes publicitaires se font maintenant à travers une panoplie de médias qui sont orchestrées de manière à interagir l'un avec l'autre (Klein, 2000). Ces stimuli ont changé la manière dont les jeunes interagissent entre eux et aussi la relation qu'ils ont avec ces médias en question.

La télévision a eu des apports différents sur les générations (McLuhan, 1964). L'interaction entre les jeunes d'aujourd'hui et la télévision a changé : d'une approche passive à une relation plus interactive (Rushkoff, 1996). Les jeunes ne sont plus satisfaits de demeurer passifs devant le petit écran, ils préfèrent interagir avec d'autres jeunes sur Internet ou, encore, regarder la télévision en direct ou une émission de télé réalité (souvent les deux en même temps). D'autant plus que les émissions avec une progression linéaire, par exemple celle d'un personnage attachant en situation de péril, qui s'en sort avec un minimum d'égratignures, attirent moins les jeunes. Les émissions qui comptent plusieurs personnages, et où plusieurs histoires évoluent de façon simultanée et parallèle, attirent un public plus jeune. Il suffit de regarder la popularité d'émissions telles que *24 heures chrono*, *Heroes* et *Prison Break* pour comprendre que les jeunes recherchent une approche non linéaire comme divertissement.

L'auteur Joseph Rushkoff (1996) compare cette mouvance d'une culture linéaire vers une culture du chaos aux pratiquants de ski alpin versus les pratiquants de planche à neige. Utilisant cet exemple, il présente les deux facettes de notre société actuelle. Les skieurs, techniciens qui s'appliquent à la perfection en cherchant la piste parfaite, représentent les adultes de notre société. Ces adeptes descendent la piste en évitant les obstacles, glissant sur deux skis en s'aidant de leurs pôles pour contrer les imprévus : ils cherchent à contrôler leur descente. Par comparaison, un planchiste, descend la piste, qu'importe ce qui arrive : plutôt que d'éviter les

obstacles, il les recherche. Ces pratiquants ne recherchent pas la piste parfaite, mais au contraire, vivent avec les imprévus et n'utilisent que leur équilibre et leurs réflexes pour parer aux imperfections du terrain. Rushkoff avance que même si les planchistes ne connaissent pas la théorie mathématique du chaos, l'évolution de leur sport récapitule à la perfection ce processus que les scientifiques utilisent, plus récemment, pour définir la réalité.

Malgré la nécessité d'utiliser certains standards et de rechercher une certaine stabilité, il faut à un certain point sortir d'un mode de pensée linéaire et opter pour un mode non linéaire, stimulant un changement d'état. Ce changement n'est pas accepté sur un coup de tête, mais plutôt lorsque la perception actuelle de la société contredit tout ce que l'expérience lui dicte. Alors les idées préconçues cessent d'être utiles.

La société préfère suivre un modèle qui explique la plupart des événements actuels, que d'accepter de nouvelles idées qui sont en contradiction avec le modèle reçu. C'est pour cela que des gens comme Copernic et Socrate furent tués. La société ne peut accepter qu'un certain niveau de changement à la fois. Une fois acceptés, ces changements entraînent la modification à grande échelle du paradigme qui permet de concevoir le monde ou la vie en société.

Par le passé, la religion et les sciences ne faisaient qu'un. Suite à Copernic, la science devint toute étude du tangible et du réel, ce dernier étant défini et expliqué par des lois prévisibles. La religion s'empara du spirituel et de tout ce qui supportait la loi. D'une part, la science peut facilement expliquer plusieurs phénomènes linéaires; d'autre part, les situations de la vie ne peuvent être définies par cette manière de penser. Cependant la société utilise les méthodes mathématiques pour calculer et gérer le quotidien. En réduisant la vie à de simples équations, la société ignore la réalité.

Rushkoff (1996) présente plusieurs cultures extrêmes pratiquées par les jeunes, ainsi que des styles artistiques qu'ils ont contribué à créer. Il décrit la culture du *surf* comme une première manifestation sociologique de la capacité de l'humanité à vivre

dans un univers de chaos. Un *surfer* ne doit pas seulement gérer les composantes techniques du sport, il doit également gérer le système dynamique des vagues, et ainsi de l'océan. Ces *surfers* sont entourés d'un groupe de pairs qui supporte leur style de vie. De la même manière, les adeptes de la planche à roulettes, culture plutôt urbaine, gèrent les imprévus de la ville. Le monde qu'ils ont créé comprend un style vestimentaire, des *tags* (*logo* du groupe sous forme de graffiti) et même des styles musicaux qui y sont rattachés, soit le *hip-hop* ou encore le *punk*. La planche à neige, quant à elle, pousse la prise de conscience de l'environnement social vers un autre niveau. La planche à neige est une union de contrastes. C'est un sport hautement technologique, mais qui promeut un retour vers la nature. Il est plutôt dispendieux de le pratiquer, mais ses adeptes adoptent un personnage anticonformiste, qui semble vivre à l'extérieur de la culture de masse. La culture de la planche à neige loue les bouffonneries induites par la testostérone des adolescents, « stars » de cette discipline, mais encourage une attitude acceptante de tous les niveaux de pratiquants. Ce sport devient ainsi plus conscient de son pouvoir en tant qu'agent de transformation de la société qui l'entoure. Rushkoff présente la planche à neige comme un effort conscient vers la relaxation dans le monde du chaos. Souvent associés au *rave*⁸, les pratiquants de planche passent souvent du monde individualiste des pistes à une sorte d'exploration en tant que méga-organisme sur les pistes de danse. Chaque membre de ces groupes maintient son individualité, il fait partie d'un tout cohésif et semblable.

Ces manifestations de la culture du chaos m'intéressent particulièrement par le fait que les jeunes cherchent des échappatoires, plus appropriées pour eux, face aux dilemmes de leurs sociétés respectives. Pour n'en présenter que deux, je mentionnerai les publicités promotionnelles de *raves* et les *mangas*. Dans le cas des premières, les designers graphiques, responsables des images corporatives de grosses multinationales, s'échappent du monde corporatif de leur emploi de tous les jours en s'impliquant, souvent bénévolement, dans la promotion de *raves* avec leurs cartes publicitaires. Ces cartes reflètent presque toujours une sous-culture quelque

⁸ Le *rave* est une forme de veillée où des milliers de jeunes dansent au rythme de la musique techno ou *trance*. (Rushkoff, 1996).

peu sombre qui joue avec les limites du réel. Quant à eux, les *mangas*, bandes dessinées d'origine asiatique, servent toujours comme moyens d'expression des jeunes au Japon. Sous ces petites histoires cocasses se cache une préoccupation pour des problèmes sociaux. Les plus courants sont la destruction de la nature, la sexualité chez les adolescents et l'identité (souvent dédoublée par les super héros aux pouvoirs magiques) (Rushkoff, 1996).

Selon mon expérience, ces moyens d'expression (*raves*, *mangas*, planche à neige), directement reliés à la culture visuelle populaire, se retrouvent souvent dans les classes d'arts comme thèmes personnels sous-jacents dans les productions des jeunes. Par exemple, lorsque j'ai demandé à mes élèves de faire un autoportrait, une surprenante majorité d'entre eux ont inclus les *logos* des vêtements qu'ils portaient, ou encore les noms des groupes de musique qu'ils écoutaient. J'y vois là un lien inespéré entre la culture des jeunes et le potentiel de développer la réflexion critique envers leur propre culture.

Dans notre quotidien, un tel changement de paradigme, du linéaire vers le chaotique, est en train de s'effectuer. Regardons, par exemple, notre façon de regarder la télévision. Plus jeunes, nous avons été habitués à écouter une émission du début jusqu'à la fin. Depuis la création de la télécommande, nous pouvons changer de poste sans même nous lever de notre siège. Alors qu'avant nous regardions nos héros se confronter à une péripétie puis la résoudre, maintenant nous visionnons des anti-héros vivre une situation sans vraiment atteindre de résultats.

Comme je le mentionnais, un changement de paradigme du linéaire vers le chaotique modifiera notre perception de la culture qui nous entoure ainsi que notre relation avec elle. De même, il modifiera notre approche de l'éducation. En tant qu'éducateur, nous chercherons à enseigner une matière complexe en introduisant des éléments propres à la culture des jeunes pour les stimuler en plus de les placer sur un terrain familier. En d'autres termes, comme quelques autres enseignants (Caisse, 2009), je propose d'utiliser les médias qui font déjà partie du quotidien des

jeunes pour leur enseigner la pensée critique. Dans la section suivante, je vous présenterai les deux groupes que j'ai ciblés dans cette recherche, pour explorer la pensée critique de façon non linéaire.

1.4 GROUPES CIBLÉS

Comme nous venons de voir dans la section précédente, la culture visuelle populaire influence une grande partie de la population. Nous avons également vu que les adolescents sont plus vulnérables aux messages véhiculés par les médias. De plus, une majorité d'adolescents sont susceptibles de réagir aux publicités reliées à la culture de consommation et de s'en servir pour créer leur identité.

Je n'ai pas la prétention de croire qu'un seul projet de recherche pourrait changer la mentalité des jeunes envers la culture visuelle populaire de façon définitive. Je cherche à les embarquer dans un processus qui pourrait les munir d'outils pour développer leur regard critique envers cette culture omniprésente. Il serait imprudent de penser qu'un projet approprié pour les jeunes de 12 ans serait aussi pertinent pour les jeunes de 19 ans. Suite à mes lectures, j'en suis venue à la conclusion que des adolescents de 15 ans et plus seraient plus aptes à embarquer dans une démarche de recherche. Aussi, ces jeunes auraient potentiellement plus de prédispositions à émettre une opinion critique envers la culture visuelle populaire. Dans ma démarche, je visais donc deux groupes où l'âge des jeunes seraient très rapprochés. Aussi je tenais à faire le projet final au niveau collégial. Les sections suivantes présentent les deux groupes parmi lesquels j'ai effectué mes projets de recherche.

1.4.1 The Study

tout comme la page d'accueil sur son site Internet l'indique, l'École secondaire The Study est un milieu qui se veut dynamique, favorable à l'apprentissage et dans lequel les élèves doivent relever des défis sur le plan théorique. Cette école privée anglophone, pour filles seulement, se situe dans Westmount sur l'île de Montréal.

Les élèves suivent les cours exigés par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec. Ces cours sont enrichis et l'école offre, en plus, une variété de cours optionnels tel le Mandarin et le droit. Le bilinguisme est présent et, à chaque niveau, les élèves ont des cours en français, comme la géographie, l'histoire et l'enseignement moral. La majorité des cours se déroulent en anglais et la langue avec laquelle les interactions se font avec les jeunes dans les cours d'art est également l'anglais. Les filles de cette école sont encouragées à développer leur pensée critique, une grande capacité à communiquer, ainsi qu'une totale aisance avec les plus récentes technologies. Le nombre restreint d'élèves par classe, ainsi que l'accès de chacune d'elles à des ordinateurs portables « Mac » favorisaient d'entrée de jeux la mise en place de mon projet.

J'ai donc communiqué avec Mme Marilyn Campbell, professeure d'arts plastiques depuis plus de 25 ans dans différents milieux académiques, dont l'École The Study. Nous avons discuté par courriel et nous nous sommes entendues pour interagir dans ce projet avec un groupe de deuxième cycle du secondaire. Ce groupe se composait de dix-huit filles de quatrième et cinquième secondaires. Elles avaient donc entre 15 et 17 ans. Elles étaient à la dernière étape de leur année scolaire. Je les verrais pendant des périodes de 50 minutes à la fois et ceci pendant plusieurs semaines.

1.4.2 Collège Dawson

Comme il est mentionné plus haut, je tenais à faire mon deuxième projet au collégial. Les jeunes sont un peu plus indépendants qu'au secondaire et ils commencent à prendre des décisions, seuls. Je crois que l'environnement au niveau collégial laisse plus de liberté aux étudiants de décider ce qu'ils veulent et ils apprennent à vivre avec les conséquences de leurs choix. Ceci étant dit, trouver un cégep qui voudrait accepter qu'une étudiante de la maîtrise vienne y faire un projet de recherche est loin d'être évident. Pour cela, j'ai contacté douze cégeps et collèges, privés et publics. Quatre seulement étaient ouverts à l'idée d'une collaboration et seulement deux ont accepté de me rencontrer pour discuter de mon

projet. Après ces deux rencontres, seulement le Collège Dawson m'offrait la liberté de faire mon projet de recherche sans modifier de façon substantielle le contenu.

Le Collège Dawson est le premier et le plus grand cégep anglophone du Québec. Il est situé à Montréal, sur le territoire de la ville de Westmount, à l'ouest du centre-ville. Il accueille chaque année près de 10 000 étudiants du monde entier, dont 7 000 en formation initiale et 3 000 en formation continue (cours du soir), dans plus de 50 formations différentes.⁹ Le Collège Dawson offre cinq programmes de deux ans qui conduisent à des études universitaires et dix-neuf programmes de trois ans qui mènent directement au marché de l'emploi ou, à certaines conditions, à l'université. Dans le cadre du programme Arts et Lettres, le collège offrent les profils les suivants Art et culture, Littérature, Langues, Cinéma/vidéo/communication et Arts visuels. Les élèves des différents profils doivent suivre des cours appartenant à d'autres profils que celui de leur spécialisation.

Le groupe dans lequel j'ai effectué mon deuxième projet était composé d'étudiants inscrits en Art et culture qui prenaient un cours du profil Cinéma/vidéo/communication. Ce cours s'appelait *Film and social issues*, FSI en abrégé. J'avais donc des étudiants de deuxième année, inscrits à leur troisième semestre sur quatre. Ils étaient âgés entre 18 et 20 ans au semestre d'automne. Les cours se déroulaient une fois par semaine, soit le lundi de 10h30 à 13h30. Les étudiants avaient accès au laboratoire d'informatique jusqu'à 15h30. J'ai été accueilli par le Dr. Philip Vitone, enseignant dans le programme des Arts créatifs, lettres et langues. Dr. Vitone, ou Phil comme il préfère se faire appeler, détient un doctorat en communication et plus de 30 ans d'expérience en enseignement dont la majorité au collégial. Il y avait 23 étudiants dans son cours.

⁹ Pour plus d'information, voir le site du Collège : http://fr.wikipedia.org/wiki/Collège_Dawson, consulté le 3 mai 2010.

1.5 CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Dans ce chapitre, j'ai cherché à démontrer l'influence de la culture visuelle populaire et de la culture de consommation sur les jeunes. En clarifiant les termes centraux de ma recherche, j'ai souligné leurs similarités et leurs distinctions. La culture visuelle populaire est omniprésente; les jeunes entrent en relation avec elle sur une base quotidienne. J'ai démontré l'impact de la culture visuelle populaire et de la culture de consommation sur la population et, plus particulièrement, sur les jeunes, en décrivant le syndrome de jeunesse perpétuelle, le narcissisme collectif ainsi que la préoccupation grandissante avec l'image corporelle des adolescents. Enfin, j'ai présenté la clientèle ciblée par ma recherche ainsi que les écoles où j'ai réalisé mes projets. Développer une réflexion critique envers la culture de consommation ne me semble pas être un luxe. Au prochain chapitre, nous couvrirons comment enseigner la pensée critique ainsi que les particularités pédagogiques rattachées au domaine des arts.

CHAPITRE II

REGARD CRITIQUE SUR LA CULTURE DE CONSOMMATION PAR L'ENSEIGNEMENT DE LA VIDÉO CHEZ LES JEUNES DE 15 À 21 ANS

Penché sur l'onde [Narcisse] contemple ses yeux pareils à deux astres étincelants, ses cheveux dignes d'Apollon et de Bacchus, ses joues colorées des fleurs brillantes de la jeunesse, l'ivoire de son cou, la grâce de sa bouche, les roses et les lis de son teint : il admire enfin la beauté qui le fait admirer. Imprudent! Il est charmé de lui-même : il est à la fois l'amant et l'objet aimé; il désire, et il est l'objet qu'il a désiré; il brûle, et les feux qu'il allume sont ceux dont il est consumé.

Métamorphoses d'Ovide : Écho (III, 407)

2.1 INTRODUCTION

La culture visuelle populaire est omniprésente dans la vie quotidienne des jeunes d'aujourd'hui. Par jeunes, je me réfère aux personnes âgées de 10 à 30 ans. Le chapitre précédent démontre comment cette culture influence les jeunes. Nous avons vu les effets de la culture visuelle populaire sur les moyens d'apprentissage des jeunes ainsi que sur leurs moyens de communiquer et d'interagir entre eux. J'ai présenté le syndrome de jeunesse perpétuelle qui alimente notre narcissisme collectif, cette obsession de se créer et de projeter une image calculée et complexe de nos valeurs, nos désirs, voire notre personnalité. Les médias de masse alimentent cette obsession et les jeunes d'aujourd'hui, beaucoup plus exposés aux médias qu'auparavant, en subissent les effets. Par le fait même, les moyens que la culture visuelle populaire utilise pour communiquer avec ces jeunes transforment leur vie.

Dans ce chapitre, j'argumenterai qu'il est essentiel de munir les jeunes d'outils pour créer une certaine distanciation entre les messages véhiculés par la culture visuelle populaire et leur réception par les jeunes, en développant la réflexion critique. De plus, j'avancerai que le domaine des arts visuels et médiatiques est le milieu le mieux outillé pour développer un regard critique envers la culture de consommation. Enfin, je vous présenterai le choix de médium avec lequel je compte développer un projet en vue de favoriser la réflexion critique sur la culture de consommation.

2.2 DÉFINITION DE QUELQUES MOTS CLÉS

Tout comme au chapitre précédent, je débiterai en présentant les définitions de quelques mots clés. Ces mots ne présentent pas autant d'ambiguïté que les termes reliés à la culture. Cependant, j'ai cru bon de mettre l'emphase et surtout de nuancer ce qu'est le regard critique, la réflexion critique ainsi que le discernement et la distanciation.

Critique. Le mot « critique » se définit comme étant « Qui cherche à relever les défauts et les qualités d'une œuvre » (*Antidote*, 2005). Par exemple, on peut faire le compte rendu critique d'un roman. Il est également présenté comme étant celui qui « étudie l'authenticité, l'exactitude et la valeur d'un texte » (*ibid.*). Cette définition est surtout reliée au monde de l'édition. La définition que nous retiendrons de « critique » est celle qui est obtenue lorsque le terme est jumelé avec un autre mot. Par exemple, *esprit critique* : « qui pratique le doute méthodique », ou, encore, *jugement critique* : « qui émet une opinion, un sentiment, une appréciation » (*Le Robert*, 2001, p. 425). Lorsque nous jumelons *regard* : « action, fait de regarder; coup d'œil » (*Antidote*, 2005) avec *critique*, nous obtenons une nuance intéressante : Qui cherche à relever les défauts et les qualités d'une œuvre par le fait de regarder. Donc, en observant une œuvre, nous pouvons relever certains de ces aspects. J'ajoute à ces définitions la notion de réflexion : « Action de l'esprit qui réfléchit, qui examine et compare ses pensées » (*Le Robert*, 2001, p. 425). La réflexion critique serait cette même capacité de l'esprit de réfléchir, examiner et comparer tout en cherchant à relever les défauts et les qualités d'une chose. Nous retiendrons *regard critique* ainsi que *réflexion critique* pour les besoins de cette recherche.

Discernement. Le terme « discernement » est défini comme étant « l'action de différencier par l'esprit, de discriminer » (*Antidote*, 2005), ou encore la « Disposition à juger et à apprécier avec justesse » (*ibid.*).

Distanciation. À prime abord, la définition du mot « distanciation » se réfère au monde du théâtre ou encore du cinéma. La distanciation est donc « la distance que

met l'acteur avec le personnage qu'il joue afin d'augmenter le poids du message, du texte joué » (*Antidote*, 2005). Par extension, c'est le recul vis-à-vis d'une situation, selon *Le Robert* (2001, p. 557).

2.3 COMPRENDRE LA RÉFLEXION CRITIQUE

Cependant, ce n'est pas en présentant de simples définitions tirées de dictionnaires que nous pourrions réellement saisir la signification de ce qu'est le regard critique ou, encore, la réflexion critique. Ces deux termes, quoique similaires, détiennent une nuance importante. Pour le regard critique, l'action se passe au niveau du regard et la réflexion critique, elle, se situe au niveau de la pensée (*pensée critique* et *réflexion critique* sont souvent interchangeables). La réflexion critique s'apparente plus au discernement que le regard critique. Je vous propose d'examiner quelques définitions d'auteurs ayant fait de la réflexion critique leur sujet de recherche.

2.3.1 Définition de la réflexion critique

Joanne G. Kurfiss (1988)¹⁰ définit la réflexion critique comme étant « une réponse rationnelle à une question qui ne détient pas une réponse définitive et où toutes informations pertinentes ne sont pas disponibles » (p. 2). Selon elle, c'est une enquête ayant comme but d'explorer une situation, un phénomène, une question ou, encore, un problème dans le but d'arriver à une hypothèse ou une conclusion incluant toutes informations disponibles et qui peut être justifiable de façon convaincante. Ce que je retiens particulièrement de cette définition, c'est la notion d'enquête ou d'exploration. Dans le cas de Loïc Wacquant (2001)¹¹, il propose deux acceptions à la notion de pensée critique. La première est une acception qu'on dirait *kantienne*¹²; elle « désigne l'examen évaluatif des catégories et des formes de connaissance afin d'en déterminer la validité et la valeur cognitive » (p. 129). La

¹⁰ Kurfiss est une consultante en enseignement à l'Université du Delaware.

¹¹ Wacquant est Professeur de sociologie à l'Université de Californie à Berkeley et chercheur au Centre de sociologie européenne du Collège de France.

¹² Cette acception s'inscrit dans la lignée du philosophe de Königsberg.

seconde est *marxienne*¹³, se donnant comme tâche « de porter au jour les formes cachées de domination d'exploitation qui la façonnent afin de faire apparaître, en négatif, les alternatives qu'elles obstruent et excluent » (*ibid.*). Wacquant poursuit en proposant une définition qui est, selon lui, plus fructueuse. Elle se situe à la confluence de ces deux traditions et allie critique *épistémologique* et critique *sociale* :

Une pensée qui questionne de manière constante, active et radicale, et les formes établies de pensée et les formes établies de vie collective [...] et les rapports sociaux et politiques tels qu'ils s'établissent à tel moment dans telle société. (p. 129)

En d'autres mots, il doit exister une synergie entre les deux formes critiques de façon à ce que la critique intellectuelle nourrisse et accroisse la force de la critique institutionnelle. Je privilégie cette définition où, dans un sens, nous questionnons les messages ainsi que les véhicules des messages. Nous questionnons même la raison derrière le questionnement. La pensée critique nous donne « les moyens de *penser le monde tel qu'il est et tel qu'il pourrait être* »¹⁴ (Wacquant, 2001, p. 130).

Je propose une dernière définition qui provient du ERIC/SMEAC *Environmental Education Digest No. 2*, où les auteurs Robert W. Howe et Charles R. Warren font la promotion d'une façon de penser et d'enseigner qui convient à une réalité changeante. Ils commencent par énoncer que plusieurs définitions en lien avec la pensée critique ont été publiées dans plusieurs champs d'étude. Ils retiennent la définition suivante en citant Ennis (1987) : « la pensée critique est la somme du processus et des compétences impliqués dans la prise de décision rationnelle, qui résulte en une décision de quoi faire ou encore quoi croire » (Howe et Warren, 1989, p. 2).

Ce qui m'intéresse particulièrement dans cette définition est l'ajout de compétences au processus de la pensée critique. En plus de vivre une exploration, il doit y avoir l'apport de compétences en vue d'obtenir une réponse, une hypothèse ou encore un nouveau questionnement pour la recherche.

¹³ Cette définition est axée sur la réalité sociohistorique.

¹⁴ En italique dans le texte d'origine.

2.3.2 Éléments essentiels à la réflexion critique

Lors de mes lectures sur la réflexion critique, les auteurs présentaient des éléments essentiels pour que cette réflexion ait lieu. Souvent les auteurs se référaient aux mêmes sources pour appuyer leurs trouvailles. Cette section ne se veut pas un portrait historique exhaustif, mais plutôt un bref descriptif de l'évolution de la réflexion critique.

Historiquement, plusieurs auteurs mentionnent que John Dewey (1933) créa une distinction entre le processus de la réflexion et le produit de la pensée. Ensuite, nous retrouvons Edward M. Glaser (1941) qui effectua une recherche importante sur la faisabilité d'enseigner la réflexion critique au secondaire. À la suite de cette recherche, il place l'attitude d'être disposée à considérer d'une manière réfléchie les problèmes et les sujets qui entrent dans l'éventail des expériences d'une vie comme première étape de la réflexion critique. Il poursuit en plaçant la connaissance des méthodes de la pensée et du raisonnement logique en deuxième. Puis il termine, en troisième lieu, avec une certaine aptitude à utiliser ces méthodes. Glaser développa un test pour juger la capacité critique, le *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, un examen à choix multiples qui est encore utilisé de nos jours (Kurfiss, 1988).

Par la suite, nous retrouvons Robert H. Ennis (1962, 1985, 1986) qui influence toujours le monde de la pensée critique. Ses buts pour l'enseignement de la pensée critique sont d'inclure des « dispositions » (s'ouvrir d'esprit et demeurer informé) et des capacités telles que : la clarification des questions, termes et hypothèses; l'évaluation de la crédibilité de l'information; le raisonnement logique; ainsi que la détection ou l'utilisation de stratégies persuasives. Quant à Jean Piaget (1968), suite à plusieurs recherches, il a découvert que ce n'est qu'à l'adolescence que les jeunes étaient capables d'utiliser des « opérations formelles » leur permettant de résoudre des problèmes plutôt que d'appliquer une formule pré-établie. Cette découverte servit de guide dans l'élaboration de quelques programmes aux États-Unis, favorisant le développement de la réflexion critique. Ces programmes suivaient le principe du cycle d'apprentissage de Piaget, soit : une première phase d'exploration

d'un problème, une deuxième phase d'introduction à un concept et la troisième phase d'application des concepts.

Ces chercheurs ont permis d'établir les éléments essentiels à la pensée critique. Ces éléments ne sont pas toujours dans le même ordre, selon les auteurs, ni sous la même appellation, mais ils sont essentiellement les mêmes. Voici donc quelques exemples que j'ai retenus.

Howe et Warren (1989) retiennent les quatre éléments de Costa (1985) et de Keating (1988) :

- 1- Connaissance du contenu (connaissance de la discipline);
- 2- Connaissance des procédures (connaissance des processus de pensée);
- 3- Capacité de surveiller, d'utiliser et de contrôler le processus de pensée (métacognition);
- 4- Attitude envers l'utilisation des compétences de la pensée et des connaissances acquises (p. 2).

Ces mêmes compétences sont identifiées par Winocut (Howe et Warren, 1989) en utilisant les données de Costa (1985). Winocut les divise en trois catégories :

- 1- Les compétences habilitantes (*enabling skills how to translate*);
- 2- Le processus;
- 3- Les opérations (p. 3).

Dans le premier temps, les compétences habilitantes, nous retrouvons les aptitudes à observer, comparer/contraster, regrouper/étiqueter, catégoriser/classer, ordonner et prioriser. Le deuxième temps, soit celui du processus, comprend les compétences reliées à analyser les questions, les faits/opinions, la pertinence de l'information et la fiabilité de l'information. Le processus inclut également les compétences essentielles pour inférer, comprendre le sens, déterminer la relation cause/effet, faire des prédictions, analyser des hypothèses et identifier des points de vue. Parmi le troisième temps, celui des opérations, nous retrouvons les compétences nécessaires au raisonnement logique, à la pensée créative et à la résolution de problèmes.

Le dernier chercheur que je présente, Stephen Brookfield (1988), a identifié quatre processus centraux à l'apprentissage de la réflexion critique soit :

- 1- Analyse des préjugés;
- 2- Sensibilisation contextuelle;
- 3- Spéculation imaginative;
- 4- Réflexion sceptique (ou scepticisme de réflexion)

Dans le processus d'analyse des préjugés, les étudiants sont amenés à une prise de conscience des croyances, valeurs, pratiques culturelles et structures sociales réglementant le comportement, en plus d'évaluer leur impact sur leurs activités quotidiennes. L'analyse des préjugés est une première étape dans le processus de réflexion critique, qui rend explicite les notions préconçues de la réalité (Stein, 2000). La sensibilisation contextuelle est atteinte lorsque l'étudiant réalise que ces préjugés sont des créations personnelles et sociales spécifiques à un contexte historique et culturel précis. La spéculation imaginative procure une chance aux étudiants de questionner et même de défier les normes d'apprentissage et les agissements socialement acceptés en imaginant des alternatives aux normes. La résultante des processus d'analyse des préjugés, de sensibilisation contextuelle et de spéculation imaginative est la réflexion sceptique. Bref, les quatre étapes nous mènent vers un questionnement des vérités universelles ainsi que des agissements sociaux prédéfinis.

Les nombreuses sources ainsi que les apports de plusieurs penseurs venant de différents milieux de recherche enrichissent grandement le concept de réflexion critique, mais aussi, contribuent à le complexifier. Stéphane Dussault (2003) présente la réflexion critique en éducation comme étant un concept stratifié. L'auteur cite Lipman (1991) lorsque ce dernier énonce qu'il existe aujourd'hui plusieurs barrages aux obstacles conceptuels qu'il faut contourner pour enseigner la réflexion critique en milieu scolaire. Nous retiendrons deux de ces obstacles qui sont directement reliés à notre propos.

Tout d'abord, il y a une « ambivalence à partir de laquelle se développent des approches distinctes de l'expérience de la pensée humaine » (Dussault, 2003, p. 41). L'auteur cite Lipman pour expliquer comment : « atteindre un meilleur niveau de valeurs fondées sur des certitudes » ou « mettre l'emphasis sur le processus de la quête critique en faisant en sorte que les croyances deviennent des états psychologiques sans valeurs cognitives particulières » (Lipman, 1991, p. 176). Dussault précise que, dans le premier cas, l'acquisition de valeurs et des croyances qui en découlent est fondée sur des certitudes et donc, perçue comme des blocs stables. La seconde perspective présente des valeurs, qui sont des états transitoires, « ouvertes au changement et à l'adaptation, à l'image même du processus de la réflexion critique » (Dussault, 2003, p. 41).

Le deuxième obstacle retenu réside dans un questionnement au sujet des disciplines dans lesquelles la réflexion critique doit être enseignée. Pour plusieurs auteurs, dont Brookfield (1987), la réflexion critique concerne toutes les disciplines. C'est un processus actif qui traite de manière réfléchie les problèmes qui surgissent. Pour d'autres, la réflexion critique représente une forme de discipline autonome.

Pour les besoins de cette recherche, je m'abstiendrai de choisir un camp ou l'autre. La solution à ces problèmes réside dans une prise de connaissance des différentes approches qui permettent d'enseigner la réflexion critique et d'un choix qui s'intègre bien au milieu de recherche proposé. J'ai retenu Stein (2000) qui propose quatre processus centraux à l'apprentissage de la réflexion critique soit : 1) l'analyse des préjugés; 2) la sensibilisation contextuelle; 3) la spéculation imaginative; pour terminer avec 4) la réflexion critique.

Nous retiendrons ces quatre éléments en tant que processus d'apprentissage et non pas d'étapes statiques. Cependant, comment est-ce que ces processus figurent dans le monde de l'enseignement des arts visuels et médiatiques? Aussi, comment puis-je m'approprier ces éléments pour développer un projet visant le développement de la réflexion critique des jeunes envers la culture de consommation?

2.3.3 Développer le regard critique en enseignement des arts

La question qui se pose maintenant est : Pourquoi choisir le milieu des arts visuels et médiatiques pour effectuer mon projet? Selon Nancy Lampert (2006), les étudiants en arts et ceux qui sont exposés à l'apprentissage des arts sont déjà plus « disposés à la réflexion critique ». Cependant, ce n'est pas seulement en enseignant comment faire des images médiatiques que les élèves développeront une réflexion critique envers le médium étudié ou utilisé, c'est aussi en s'appropriant le médium et en créant leurs propres messages visuels qu'ils atteindront un certain recul par rapport au médium.

Le milieu de l'enseignement des arts est déjà ouvert à la pensée critique. Ici au Québec, « *Savoir apprécier des œuvres d'arts* » est la troisième compétence évaluée au niveau secondaire (MELS, 2007, p. 27). Déjà certains enseignants en art portent une attention particulière, entre autres, aux aspects politiques de l'art, dans le but de comprendre pourquoi nous fabriquons de l'art (Boughton, 2004). Comprendre l'implication sociale d'une forme d'art, soit celle de la culture visuelle populaire, ainsi que de sa version corporative, la culture de consommation, serait donc un complément à ce qui existe déjà. Développer une réflexion critique envers ces cultures ainsi que leurs intentions persuasives serait un aspect central d'un mouvement de distanciation face à la culture de consommation. Cela munirait les jeunes d'un ou de plusieurs outils pour développer leur identité adulte sans pour autant être à la merci complète des conglomérats corporatifs.

Duncum (2000) mentionne également que plusieurs éducateurs artistiques (Chapman, 2000; Freedman, 1999) pensent que leur rôle principal est d'offrir à ces jeunes l'opportunité d'acquérir une distance pour critiquer la culture visuelle populaire et non seulement pour adopter une perception détachée des enjeux actuels. Ces mêmes éducateurs argumentent que, puisque la culture de consommation est très séduisante et accaparante, leur rôle est de procurer aux jeunes un espace à l'intérieur duquel ils puissent développer un regard critique envers la culture qui les entoure.

Duncum s'appuie sur l'opinion de l'auteur Cubbit (1998) qui présente la société comme ayant adopté un regard de touriste, qui est superficiel et précipité, envers la culture de consommation. Webb (1997) précise que le touriste est là pour voir et non pour comprendre. Duncum stipule que le rôle de l'éducation artistique est d'arrêter ce regard superficiel et de développer une conscience informée qui comprend la culture environnante.

Il ne reste donc qu'à choisir quel médium artistique serait le plus approprié pour ma recherche. La prochaine section présentera plusieurs choix de médiums pour effectuer mon projet de recherche.

2.4 UN PROJET EN ENSEIGNEMENT DES ARTS

Dans le premier chapitre, j'ai décrit l'influence de la culture visuelle populaire sur les jeunes. Les jeunes s'en servent pour créer leur identité. En étant omniprésente et, surtout, attirante par la complexité et la grande variété d'images présentées, la culture visuelle populaire s'insinue dans notre vie quotidienne sans que la majorité des personnes ne s'en rendent compte. Comment, donc, développer la réflexion critique envers la culture visuelle populaire dans le domaine des arts visuels et médiatiques? Dans cette section, je présente quelques projets proposés par différents éducateurs, ayant comme objectif d'atteindre une certaine distanciation envers soit la culture visuelle populaire, soit la culture de consommation. Pour terminer, je vous expliquerai le choix que j'ai fait du médium utilisé pour mes projets de recherche.

2.4.1 Exemples de projets de réflexion critique en milieu scolaire

Tourisme local

Selon Duncum (2000), l'identité est formée précisément à partir des différences d'un individu par rapport à un autre, alors que l'avènement de la mondialisation apporte plutôt une culture de l'homogénéité. Il identifie deux moyens d'intervention en classe, en explorant l'homogénéité d'une situation ou, à l'inverse, son hétérogénéité. Duncum propose de considérer ces deux aspects pour ainsi voir le sens infini que peuvent prendre la culture visuelle populaire et la culture populaire locale dans les mains des individus. Son objectif est d'encourager la compréhension de l'interdépendance de tout ce qui nous entoure.

Comme exemple de cette approche, il propose une étude réalisée avant 2000 ¹⁵, auprès d'élèves de 8 ans. Ces enfants ont été encouragés à devenir des touristes dans leur propre ville et à voir qu'elle était la présentation extérieure offerte aux visiteurs. En classe, ils ont analysé les artefacts de la culture visuelle qu'ils ont ramassés. Parmi ces artefacts se trouvaient des dépliants (publicitaires et informatifs) ainsi que des affiches pour différents événements et commerces. Par la suite, les enfants ont réalisé un projet d'arts visuels, dans les mêmes genres associés aux médias de communication que ceux étudiés (dépliants, affiches), la différence demeurait que c'était leurs perceptions personnelles et leurs connaissances de la culture locale qui étaient mises en valeur. Les élèves devaient s'approprier le genre médiatique afin de le comprendre et de le transformer en moyen d'expression personnel à travers un médium artistique.

Critique de bandes dessinées

L'article « *A Critical Study of Comics* » (Adams, 2001) est tiré de la revue *The International Journal of Art & Design*. Adams y décrit les résultats d'une recherche effectuée avec des étudiants en éducation de l'art et du design à Liverpool, en

¹⁵ La date précise n'est pas indiquée dans l'article.

Angleterre, ainsi que l'impact potentiel que ce projet aurait sur leurs interventions dans le cadre de leurs futurs stages en milieu de travail. L'auteur décrit ainsi l'exploration par ces étudiants du potentiel critique de certains médias associés au divertissement à travers les genres de la bande dessinée et du roman graphique.

L'auteur commence par décrire le contexte initial du projet ainsi que les restrictions imposées aux étudiants. Ce projet a d'abord été réalisé avec les étudiants un peu avant leurs premières interventions en milieu de travail (primaire ou secondaire). Ils avaient comme consignes de faire une recherche sur le potentiel des bandes dessinées et des romans graphiques comme agents de transformation de la société. Aussi, ils devaient faire des dessins à main levée, le dessin étant un médium étant un médium artistique traditionnel, mais sans restrictions au niveau du style ou du contenu. Cependant, ils étaient originalement restreints à une seule page qui pouvait toutefois se retrouver dans un contexte plus large. Par la suite, la page pouvait constituer un tout en elle-même. Ce projet devenait ensuite une partie importante de leur travail de stage et devait être utilisé comme exemple tiré d'un genre de la culture populaire, qui motiverait et inspirerait leurs élèves.

Adams note que plusieurs étudiants étaient réticents à l'idée d'associer ce genre médiatique avec des questions très sérieuses concernant la transformation du tissu social. Mais après la réalisation de leur projet, la majorité de leurs craintes avaient disparues.

Adams poursuit son article en détaillant les étapes par lesquelles ces étudiants sont passés. Le projet pratique suivait une recherche assez intensive sur les romans graphiques des deux dernières décennies. L'auteur cite quelques références importantes : *Barefoot Gen* (1989), de Keiji Nakazawa, *Palestine* (1996), de Joe Sacco et *Maus* (1987), de Art Spiegelman. Ces créateurs ont choisi d'aborder des sujets ayant une grande importance au niveau social : Hiroshima, le conflit au Moyen Orient et l'Holocaust. Aucun de ces sujets n'est banalisé par l'utilisation du genre du roman graphique comme média d'intervention, et même que la juxtaposition de paroles et d'images augmente la force des messages véhiculés.

L'auteur prend le temps de préciser qu'une fois que ces étudiants étaient armés de ces connaissances, ils étaient moins réticents à aborder leur propre projet, comportant un sujet social plus complexe et ambitieux que ceux qu'ils avaient l'habitude d'aborder.

Par la suite, Adams présente plusieurs des travaux de ses étudiants. Il décrit le travail d'une étudiante nommée Stéphanie, qui aborde le sujet de la violence conjugale dans un format graphique innovateur. L'étudiante a omis d'utiliser des mots violents ou de présenter une scène de violence typique, préférant ne présenter que des bouts de pensée d'une victime de violence conjugale. Elle a présenté en moins de cinquante mots et sept images toute l'histoire de la femme, dessinée, et ce qui n'est pas dit est facilement imaginable par le lecteur. Elle utilise également une série d'images très intense, qui laisse le lecteur comprendre toute l'étendue de l'horreur qu'elle vit. Au lieu d'utiliser des séquences d'action en action, l'étudiante a opté pour une séquence d'un moment à un autre, qui encourage la spéculation du lecteur/spectateur. Cette solution est particulièrement intéressante et beaucoup plus engagée, puisqu'elle évite la violence stylisée des bandes dessinées. Le sujet n'est pas directement accessible, à première vue, puisque l'organisation picturale n'est pas linéaire. Ce n'est qu'à la suite de la lecture des fragments de textes et des liens créés, d'image en image, que le sujet est révélé au lecteur. Ce choix met l'emphasis sur toute l'ampleur de la situation dégradante et injuste vécue par la victime et non pas seulement sur les abus physiques qu'elle vit.

Le deuxième exemple présenté est celui de Paul. Cet étudiant a choisi d'aborder une situation personnelle, soit les crises d'épilepsie dont son frère est victime. Ce projet est dessiné sur ordinateur, un médium artistique plus récent, du début jusqu'à la fin. Le sujet n'est pas immédiatement accessible dû en grande partie aux contrastes des blocs noirs sur fond blanc et à la simplicité de l'image. Cependant cette simplicité n'enlève rien à la complexité des émotions vécues par le personnage principal. L'auteur fait référence aux *mangas*, où la simplification de l'image dessinée ne réduit ni la complexité ni le réalisme des personnages. Le désordre

pictural perçu est en fait une métaphore de l'état de son frère en pleine crise d'épilepsie.

L'auteur présente un troisième exemple qui s'attarde surtout à l'analyse picturale de la bande dessinée, d'une manière plutôt comique et engageante. Le quatrième exemple joue avec les séquences d'images et l'environnement comme personnage supplémentaire. L'auteur précise que l'utilisation de la séquence, d'aspect en aspect, est lié au Bouddhisme japonais et à sa préoccupation des phénomènes naturels. Les cinquième et sixième exemples jouent avec l'organisation picturale. Ces deux illustrations font références à une organisation narrative défiant l'espace virtuel et l'organisation picturale, rappelant ainsi les œuvres médiévales et celles de la Renaissance.

L'auteur explique en conclusion que ses étudiants ont examiné l'histoire orientale et occidentale de la construction d'images. L'utilisation du roman graphique était à leur avantage, n'étant pas aussi critiqué que d'autres genres médiatiques associés à la culture populaire. Une fois les projets complétés, ils ont utilisé ces pages comme ressources et ont développé leurs interventions pédagogiques autour de leurs travaux. En tenant compte du contexte historique de ces travaux, ils ont compris que ce genre populaire était fondé sur une organisation picturale facilement utilisable avec d'autres médiums plus traditionnels. Adams spécifie que la possibilité d'utiliser des séquences narratives fragmentées ou entières a particulièrement intéressé ses étudiants et leurs élèves. Si ces projets sont bien organisés, les explorations de sujets, plus ou moins sérieuses, demeurent un succès. Adams précise qu'il y a encore de l'opposition face à l'utilisation de ces médias dans le milieu scolaire et que des difficultés se sont présentées lors de l'évaluation des projets très personnels des élèves. Néanmoins, les étudiants et les élèves ont tout de même pris conscience de la longue tradition de la bande dessinée et des romans graphiques.

Contre-pubs

Lors d'une pause durant un des cours obligatoires à la maîtrise, je discutais avec Michel Caisse, un enseignant dans une école secondaire, avec une expérience riche

et diverse dans le milieu de l'enseignement. Il décrivait un projet qu'il avait réalisé avec des élèves d'un groupe en adaptation scolaire. Il leur a proposé de faire des contre-pubs. Il leur a demandé de prendre une publicité existante et d'en subvertir le message. Son but était de les amener à créer une image médiatique en les engageant dans une démarche qui leur permettrait de s'exprimer librement.

Ce moyen de s'appropriier un genre de la publicité nous rappelle les campagnes anti-corporatives de l'agence Adbusters. Le site d'Adbusters regorge d'exemple de publicités transformées. Je me rappelle des images qu'il nous avait montré par la suite, et ce qui était le plus évident des résultats de son projet était que le groupe de jeunes s'était beaucoup investi dans le processus. Les contre-pubs étaient variées, présentaient des opinions ironiques, comiques et originales en plus de refléter la vision de l'élève.

2.4.2 Mon choix de médium pour aborder les médias

Je pourrais continuer en présentant des projets de romans graphiques, de *photo-novellas*, de jeux vidéos, etc., qui présentent tous un potentiel de développement de la réflexion critique des jeunes. Mais les limites de ce travail ne permettent pas une telle analyse. Il me fallait donc faire un choix du médium à utiliser pour ma propre expérimentation en milieu scolaire et collégial, et déterminer les critères d'exécution relié au médium.

J'ai donc choisi la vidéo comme moyen d'expression. Pourquoi la vidéo? Pour moi, la vidéo n'est pas seulement un médium visuel, mais également sonore. L'image, accompagnée de sons, gagne en potentiel d'impact envers le public ciblé.

Cependant, je voulais limiter la durée des vidéos réalisées. Je me suis donc tourné vers divers médias de la culture visuelle populaire pour me créer des barèmes. Les publicités d'envergure durent environ trente secondes, la première fois qu'elles jouent à la télévision. Ensuite elles sont coupées à quinze secondes, dans le but de faire un rappel à l'auditoire et aussi d'économiser de l'argent. Les bandes annonce de films varient, entre trente secondes et trois minutes. Je visais une intervention en

classe de tout au plus vingt heures. Une vidéo de trente secondes à trois minutes me semblait accessible aux groupes de jeunes ciblés. J'ai donc ciblé ces deux genres médiatiques, soit la publicité télévisuelle ou la bande annonce de film, comme médias guide pour mon intervention en classe.

2. 5 CONCLUSION DU CHAPITRE II

Il est essentiel de munir les jeunes d'outils pour créer une certaine distanciation entre les messages véhiculés par la culture visuelle populaire et les jeunes, en développant la réflexion critique. Dans ce chapitre, nous avons vu que plusieurs penseurs ont présenté des définitions de ce qu'est la réflexion critique. Sans pour autant être similaires dans leur interprétation, ils avançaient que le développement de la réflexion critique passait par plusieurs étapes. J'ai donc ciblé les processus par lesquels je voulais que mes élèves évoluent. De plus, j'ai argumenté que le domaine des arts visuels et médiatiques est le milieu le mieux outillé pour développer un regard critique envers la culture de consommation. Enfin, j'ai présenté le choix des médias et du médium avec lesquels je compte développer un projet en vue de favoriser la réflexion critique des jeunes sur la culture de consommation. Le prochain chapitre traitera des étapes de mes projets de recherche, décrira les logistiques entourant ces projets et offrira une interprétation des vidéos produites par les jeunes de l'École secondaire The Study et du Collège Dawson.

On en revient ainsi à la mission historique première de la pensée critique, qui est de *dissolvant de la doxa*, de remettre perpétuellement en cause des évidences et les cadres mêmes du débat civique de sorte à nous donner une chance de penser le monde, plutôt que d'être *pensés par lui*, d'en démonter et d'en comprendre les rouages, et donc de se le réapproprier intellectuellement et matériellement.

(Wacquant, 2001, p. 134)

Il me reste à voir si mes élèves et étudiants relèveront le défi et seront aptes à se regarder dans un miroir pour y voir l'autre.

CHAPITRE III

Narcisse [...] sent naître une autre soif plus dévorante encore. Séduit par son image réfléchie dans l'onde, il devient épris de sa propre beauté. [...] il admire enfin la beauté qui le fait admirer. Imprudent!

Métamorphoses d'Ovide : Écho (III, 407)

3.1 INTRODUCTION

Ce chapitre traitera du projet de recherche dans ses deux versions : une version initiale expérimentée au secondaire et une version révisée implantée au collégial. Comme j'en ai fait mention dans l'introduction, la méthodologie que je privilégie est une combinaison entre la recherche de développement et la recherche-action. La recherche de développement favorise l'élaboration d'une méthodologie de travail; elle permet d'intervenir dans un milieu (Van der Maren, 2003), dont le milieu scolaire, en développant entre autres des projets pédagogiques. La recherche-action s'apparente à un processus de résolution de problèmes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), dans lequel interagissent recherche, action et formation, sur le terrain même de la recherche.

Cette approche combinée m'a permis d'élaborer un projet pédagogique, sans pour autant m'enfermer dans une démarche trop précise et spécifique. Puisque l'enseignant chercheur est appelé à réviser et améliorer son approche tout au long de sa recherche, il donne ainsi de la place à l'évolution du projet en cours de travail

Dans cette optique, je vous présenterai les processus par lesquels j'ai fait transiter mes élèves, ainsi que les critères de travail sur lesquels je me suis appuyée. Par la suite, je dresserai un portrait des logistiques à régler avant de commencer le projet de recherche, en incluant les matériaux de référence ainsi que les exercices complémentaires à l'élaboration des projets. Ensuite, j'examinerai le travail réalisé à l'École The Study. Je détaillerai les modifications apportées durant le projet ainsi que le raisonnement derrière ces changements. Je vous présenterai quelques réalisations des élèves de l'école en plus de mon analyse des résultats. Je poursuivrai avec les ajustements faits à mon projet avant de le présenter au

Collège Dawson, ce qui me mènera à l'implantation du projet dans ce cégep. Je passerai par les mêmes étapes, soit les logistiques d'avant-projet, le projet, les modifications en cours de route en plus de présenter les œuvres de mes étudiants. Pour terminer ce chapitre, je ferai un retour sur le projet de recherche que j'ai élaboré pour conclure avec les ajustements à faire avant de le produire à nouveau; je donnerai également mes impressions personnelles face au projet.

3.2 LA VERSION INITIALE DU PROJET

Comme je l'ai mentionné dans le chapitre précédant, il faut passer par plusieurs processus dans le but de développer une réflexion critique envers la culture de consommation. J'avais retenu l'énoncé de Brookfield (1988), décrivant les quatre processus suivants :

1. Analyse des préjugés;
2. Sensibilisation contextuelle;
3. Spéculation imaginative;
4. Réflexion sceptique (ou scepticisme de réflexion).

Pour récapituler, le premier processus permet à l'élève une prise de conscience de ses croyances, valeurs, pratiques culturelles et structures sociales réglementant son comportement, en plus d'évaluer leur impact sur ses activités quotidiennes. Le deuxième processus est atteint lorsque l'élève réalise que ses préjugés sont des créations personnelles et sociales spécifiques à un contexte historique et culturel précis. Le troisième lui procure une chance de questionner et même de défier les normes d'apprentissage et les agissements socialement acceptés en imaginant des alternatives aux normes. La résultante des processus d'analyse des préjugés, de sensibilisation contextuelle et de spéculation imaginative nous mènent vers un questionnement des vérités universelles ainsi que des agissements sociaux prédéfinis, dans le processus de la réflexion sceptique (aussi appelé réflexion critique). Dans la section suivante, je propose d'examiner comment j'ai utilisé ces quatre processus dans l'élaboration de mon projet de recherche.

3.2.1 Une première ébauche de projet

En suivant ces processus, j'ai établi les étapes par lesquelles je voulais faire transiter mes élèves. Ces étapes avaient pour but de guider les élèves à travers les processus pour réaliser un projet d'arts visuels et médiatiques final. Je vous rappelle que le médium que j'ai choisi est la vidéo et que je visais une production de 30 secondes à 3 minutes. La simple réalisation d'une vidéo nécessite certaines considérations techniques. Ces étapes m'aidaient également à répondre à ces considérations tout en respectant une échéance précise. Voici ma première ébauche des étapes du projet :

1. Présentation en classe du projet;
2. Choix par les élèves d'éléments représentant leur identité;
3. Collecte de données;
4. Visualisation de projets d'artistes et réalisations tirées de divers médias de la culture visuelle populaire;
5. Analyse critique de leurs démarches;
6. Appropriation d'un médium;
7. Préparation des projets;
8. Retour sur les projets individuellement;
9. Présentation au groupe et discussion.

Les première, deuxième et troisième étapes avaient comme but l'analyse des préjugés. Mes élèves partageaient d'un élément connu de leur quotidien dans le but de prendre conscience de ce qui les entoure. Les troisième et quatrième étapes visaient la sensibilisation contextuelle. En regardant d'autres projets et en observant leurs interprétations de thématiques variées, les élèves prendraient du recul face à leur choix initial d'éléments représentant leur identité. Les projets et les thématiques présentés étaient directement tirés de la culture visuelle populaire et, particulièrement, des créations corporatives de *branding*. Les élèves pouvaient donc atteindre une certaine sensibilisation à la culture de consommation. Les sixième et septième étapes offraient la possibilité de jouer avec des idées, de questionner les normes pour ensuite créer un message personnel. Les huitième et neuvième étapes

étaient la résultante des trois autres processus. Idéalement, au terme de ce projet, mes élèves auraient atteint une certaine distanciation envers la culture de consommation.

Tout au long de mon intervention en milieu scolaire, je voulais faire un retour sur les étapes que j'avais définies afin d'améliorer mon projet de recherche. Je présente donc, dans la section suivante, comment je m'y suis pris durant l'implantation de mes projets.

3.2.2 Recherche-action : le retour en cours de réalisation du projet

Faire un retour sur un projet qui n'est pas encore fini n'est pas toujours évident. Au début, je voulais revoir chacune de mes étapes tout de suite après les avoir faites en classe. Cependant, sans en avoir vu les résultantes, il était difficile pour moi de réajuster les prochaines étapes. Ma crainte était que je modifierais mes étapes de façon précoce ou, encore, que je me perdrais dans les processus et que le projet finirait par se « désintégrer ». Je me suis donc donné des méthodes de travail pour pouvoir avancer de façon cohérente, tout en me permettant de modifier le projet si je voyais que les étapes ne fonctionnaient pas.

Une première méthode consistait à prendre des notes sur les réactions de mes élèves à la suite de l'étape implantée. L'idée était de demeurer objective au moment de l'observation et de faire, par la suite, une révision de mes notes. À chaque fin de processus, je regarderais mes notes pour voir si mes élèves étaient majoritairement prêts à passer au prochain processus et aux étapes reliées. Si tel était le cas, je procéderaï comme prévu, sinon il y aurait des ajustements à faire pour les aider à cheminer. Une fois ces méthodes de travail établis, je me sentais prête à commencer mon projet de recherche. Voici donc la première version de mon projet.

3.3 THE STUDY : UN PREMIER SITE DE RECHERCHE

Tout d'abord, voici un bref rappel sur l'École secondaire The Study. C'est une école privée où les élèves proviennent d'un milieu social très aisé. Le bilinguisme est

présent et la majorité des cours se déroulent en anglais. J'ai donc choisi d'enseigner en anglais puisque j'ai été élevé dans un contexte familial bilingue. De ce fait, communiquer aisément dans les deux langues ne me pose pas de problèmes. J'avais un groupe de 18 filles de quatrième et cinquième secondaires. Chacune d'elles avait un ordinateur portable « Mac » équipé de la suite Adobe. Mme Marilyn Campbell, la professeure d'arts plastiques, m'a accueilli à la dernière étape de leur année scolaire. Je les verrais pendant des périodes de 50 minutes à la fois et, ceci, pendant plusieurs semaines.

J'ai posé d'entrée de jeux l'horaire que j'ai établi avec Mme Campbell (*voir app. A*). Cet horaire me servirait de guide pour suivre les étapes tout au long de mon projet. Mes interventions à l'École The Study ont commencé juste avant la relâche scolaire (une relâche de deux semaines), puis ce sont terminées juste avant la fin de leur année scolaire, soit la première semaine de juin. Je propose d'examiner plus en détail le projet que j'ai fait avec les filles de l'École The Study, dans la section suivante.

3.3.1 Logistique du projet

Avant d'embarquer dans le projet avec les élèves, j'ai fait une liste du matériel dont les filles avaient besoin. Elles avaient déjà leur ordinateur, l'accès à des caméras numériques (photo et vidéo), un réseau sans fil dans la classe d'art, en plus d'avoir accès aux imprimantes de l'école. Dans la classe, il y avait un projecteur et un écran, mais pas de système pour le son. J'ai donc apporté de petits haut-parleurs de bonne qualité pour avoir un son adéquat pour accompagner les images présentées. À cela s'est ajouté un appareil photo et vidéo en plus d'une enregistreuse sonore numérique pour mon utilisation personnelle.

J'ai préparé les exercices complémentaires (*voir app. A*) en plus d'imprimer les autorisations de consentement nécessaires à faire signer par l'école ainsi que par les professeurs, les filles et leurs parents. Par la suite, j'ai préparé des fichiers individuels pour regrouper les informations recueillies au cours de ma recherche. Ces fichiers étaient identifiés pour chacun des élèves. J'ai également préparé les

images et les vidéos que je voulais partager avec la classe durant les différentes étapes. À ces vidéos, j'ai joint les informations pertinentes sur les artistes, reliées à ces productions. Toutes les pièces visuelles complémentaires au projet se trouvaient dans un cahier de tâches, qui pouvait me suivre, ou encore sur mon ordinateur portable, que j'emmenais avec moi pendant la durée du projet.

J'ai rencontré la direction de l'école pour lui faire signer le protocole d'entente de la recherche¹⁶. De plus, la direction de l'École The Study me demandait de lui présenter les images et les vidéos que je voulais présenter aux jeunes. Elle a tout regardé et accepté presque toutes les réalisations. Celles qui n'ont pas été retenues ont été remplacées par d'autres jugées plus convenables.¹⁷

Une fois tous ces détails réglés, j'ai rencontré les filles pour leur donner les feuilles d'autorisation à signer avant qu'elles ne partent pour la relâche. Elles devaient les ramener pour notre prochaine rencontre pour que nous puissions commencer le projet de recherche. Toutes les filles présentes à ce premier cours l'avaient avec elles. Je leur avais également demandé de réfléchir, pendant la relâche, sur ce qui les représentait. Elles devaient commencer à regarder autour d'elles pour trouver des items, thèmes, images auxquels elles s'associaient et en prendre note dans leur agenda scolaire. J'étais donc prête à commencer le projet avec elles après la relâche.

3.3.2 Un premier processus : Analyse des préjugés

Dans le premier processus d'analyse des préjugés, j'ai inclus les trois premières étapes de ma démarche : soit la présentation en classe du projet, le choix d'éléments représentant leur identité, ainsi que la collecte de données. J'ai présenté mon projet en classe avant la relâche scolaire du mois du mars. Ma présentation se

¹⁶ Ce protocole d'entente ainsi que les formulaires de consentement ont été approuvés par le Comité d'éthique sur la recherche avec des sujets humains, de l'UQAM, dans la cadre de la recherche *Corps et fictions technologiques* dirigée par Moniques Richard (CRSH).

¹⁷ Les images qui n'ont pas été retenues démontraient une nudité partielle jugée inappropriée par la direction pour des filles de 15 à 17 ans.

voulait courte et simple. Je leur ai expliqué qui j'étais, pourquoi j'étais là et qu'est-ce qu'elles avaient à faire durant la relâche pour se préparer au projet.

Pour illustrer comment choisir des éléments représentant leur identité, j'ai parlé des éléments qui me représentaient. Je leur ai présenté ma passion pour les souliers et comment chaque paire représentait un aspect différent de ma vie. Je leur ai montré comment, lorsque je portais différentes paires de chaussures, mon attitude changeait, ce qui était visible même dans ma démarche. J'ai donc montré comment porter des bottes à talons, versus de petites ballerines, versus des bottes de planche à neige, changeait ma façon de marcher et même de me tenir debout. Elles étaient sceptiques et silencieuses au début, mais ont bien ri par la suite. Je leur ai également parlé de la planche à neige et comment cette activité me définissait en tant qu'athlète. Je leur ai fait part de mon amour du plein air et, puisque nous étions à la fin de l'hiver, de mon obsession d'être sur les pentes de glisse. À la fin de ce premier cours ensemble, Mme Campbell et moi les avons laissé discuter entre elles. J'ai entendu plusieurs dire des phrases qui commençaient par : « Moi, ça serait... » ou encore « Je pense que pour moi... ». J'étais sur un bon départ.

Au retour de la relâche, j'ai repris la discussion sur ce qu'elles avaient trouvés et nous avons eu quelques discussions en sous-groupes pour guider leur recherche. Plusieurs ont changé d'objets à quelques reprises, à cette étape, d'autres ont dû faire un choix (elles avaient cinq ou six idées différentes) et quelques-unes ont choisi un élément et l'ont utilisé tout au long de la recherche. Seulement deux d'entre elles ont eu de la difficulté à choisir un objet, un item ou, même, une idée qui les représentait. Il a fallu plusieurs discussions pour les aider à se regarder. Les items retenus variaient entre des éléments technologiques, (lecteurs MP3 de style iPod, téléphones cellulaires), des articles de divertissement (albums de musique, films, jeux vidéos), des accessoires de mode (sacs à mains, bijoux, robes) et des objets d'ordre personnel (toutou en peluche, collier, même un cheval).

Les filles avaient comme consignes de prendre ces items et de faire une recherche dans divers médias (revues, journaux, Internet) pour voir comment ils étaient

représentés. Elles devaient également prendre des photos d'elles-mêmes en interaction avec l'item choisi. Elles devaient recueillir ces données et les apporter pour le prochain cours. C'est à ce moment que j'ai introduit l'idée d'un *storyboard* sous forme de planche de travail sur laquelle elles allaient disposer les données recueillies. Cette planche allait servir à élaborer leur vidéo. Les filles ont travaillé sur leur *storyboard* tout au long du projet et, au fur et à mesure que le projet avançait, leur planche de travail évoluait (*voir les exemples de planches de travail sur le DVD fourni en app. C*).

Les filles de l'École The Study avaient un autre travail à réaliser à la maison, soit de remplir un questionnaire que je leur avais remis (*voir app. A*). Ce questionnaire les aidait à comprendre la relation qu'elles entretenaient avec l'item choisi et comment elles étaient perçues par leurs pairs en relation avec l'objet. Ce questionnaire a permis une première sensibilisation contextuelle de la part des filles à l'Impact des médias dans leur vie, que j'ai développée par la suite dans les prochaines étapes.

C'est à ce point que j'ai fait un premier retour sur mes étapes et que j'ai constaté que, jusqu'alors, les filles travaillaient bien. Certaines avaient plus de difficultés à cerner leur relation avec leur item et d'autres avaient de la difficulté à l'exprimer de façon visuelle. Cependant, le projet avançait bien et j'ai choisi de passer au prochain processus.

3.3.3 Un deuxième processus : La sensibilisation contextuelle

À ce moment dans le projet, les filles avaient déjà travaillé environ quatre heures en tout. La relation qu'elles avaient avec leur item était cernée pour la plupart et elles avaient déjà entamé la collecte de leurs données. C'est à ce moment que j'ai jugé bon d'approfondir leur sensibilisation contextuelle.

En sous-groupes, j'ai commencé par présenter plusieurs images tirées de la culture de consommation, qui incluaient la plupart de leurs items. En discutant avec elles, je leur demandais ce qu'elles voyaient et ce que l'image permettait de vendre (*voir*

app. C). Au début, elles ne comprenaient pas que les images permettaient de vendre autre chose que l'item présenté, mais en discutant, elles ont perçu les images que les compagnies adoptaient pour vendre leurs produits. J'ai donc demandé aux filles de revoir leur planche de travail pour y inclure ces images véhiculées par les médias.

La deuxième discussion s'est faite en groupe autour de vidéos reliées à la surconsommation, ainsi qu'à d'autres sujets critiques de la culture de consommation. Les vidéos présentées (voir app. C, DVD) ont suscité bien des rires, beaucoup de commentaires et une bonne discussion de groupe. Je crois que les filles ont compris ce que je cherchais en regardant ces vidéos. Je leur ai donc demandé de faire cette même analyse sur leur item et d'inclure leurs commentaires sur leur planche de travail. Plusieurs des filles ont fait cette étape directement sur leur planche. Le *storyboard* évoluait et se remplissait.

J'ai ensuite demandé au groupe de commencer à recueillir leurs données (images, sons, séquences vidéo) pour faire la vidéo. J'ai aussi décidé de continuer ma démarche vers le prochain processus dans le développement de la réflexion critique.

3.3.4 Un troisième processus : La spéculation imaginative

C'est durant cette partie que les difficultés des élèves à saisir le concept de la spéculation imaginative sont devenues évidentes. Les filles comprenaient le concept d'analyser des données, mais demeuraient incapables, en général, de se questionner sur la pertinence de leur sujet choisi mis en rapport avec les idées qu'elles voulaient exprimer. Elles avaient également de la difficulté à cerner les idées importantes pour ensuite représenter visuellement leurs trouvailles. Pourtant elles poursuivaient leur travail en filmant des images et des scènes pour ensuite les incorporer dans leurs vidéos. J'ai eu plusieurs discussions individuelles avec chacune d'entre elles, mais le fait est que plusieurs des filles n'étaient pas prêtes à passer au dernier processus. Elles avaient encore de la recherche à faire et devaient jouer un peu plus avec leurs idées avant de les monter sur iMovie.

Ceci étant dit, quelques-unes d'entre elles ont poussé leur réflexion, vers la dernière étape, de façon plus convaincante. Ces filles avaient passé beaucoup de temps à se questionner au début des processus. Je crois que cela y était pour quelque chose dans leur réussite. Par exemple, une des filles a passé plusieurs cours à questionner son choix d'item avant même de commencer la planche de travail. Une autre m'a demandé à trois reprises que j'explique à nouveau le projet et, surtout, son but. Elle s'est d'abord questionnée sur ce qu'était la réflexion critique avant d'embarquer dans sa démarche de création.

La disposition de penser de manière critique avant d'amorcer la réalisation du projet devra donc figurer dans la révision de mes étapes. J'en ai tenu compte avant de commencer le prochain projet.

3.3.5 Un quatrième et dernier processus : La réflexion sceptique

Les filles de l'École The Study ont généralement bien travaillé. Elles ont mis beaucoup de temps et d'énergie dans leurs projets respectifs. Plusieurs ont fait des projets très intéressants lors des premières étapes du montage de la planche de travail (*voir app. C, DVD*). Les photos qu'elles ont prises d'elles-mêmes ainsi que les collages qu'elles ont faits par la suite en disent long sur leur personnalité. Leurs planches de travail sont souvent très remplies d'images et font preuve de leur désir de se découvrir à travers le projet.

Cependant, tout comme Narcisse qui resta fixé sur son reflet, les filles du groupe sont souvent demeurées accrochées au médium du collage et à la mise en page de leur planche de travail, soit par souci de bien faire les premières étapes du projet, mais généralement par simple plaisir de parler d'elles-mêmes et de travailler sur des éléments visuels qui les identifient ou, encore, qui les stimulaient. Par exemple, une des jeunes filles a choisi ses bracelets/bijoux comme élément de départ. Cette belle jeune fille a passé près de trois semaines du projet à découper des photos de bijoux dans pas moins d'une vingtaine de revues. Je n'ai jamais vu autant de « *bling-*

bling »¹⁸ de ma vie! J'imagine que je fus un peu plus exaspérée par le fait qu'elle a choisi de travailler le plus près possible de ma place de travail « au cas où elle aurait des questions ». Mme Campbell et moi-même nous demandions si, un jour, elle allait décrocher de la planche pour faire le travail de montage vidéo ou si le projet allait se terminer avant même de commencer.

Pour ces filles, le plaisir initial de l'expression de soi et je dirais même, dans certains cas, d'indulgences narcissiques, fût privilégié par-dessus l'élément de recherche. Cette composante importante du projet a donc été trop souvent substituée par un simple montage visuel de leurs intérêts personnels. Elles ont choisi de ne pas creuser plus loin dans leur raisonnement et les vidéos qu'elles ont présentées ressemblent d'avantage à des diaporamas de photos d'elles, de leurs amies et de leurs beaux moments ensemble.

Celles qui ont poussé plus loin leur réflexion, je dirais environ le tiers du groupe, et qui ont surtout pris le temps de se questionner en profondeur sur l'impact de l'élément déclencheur sur leur quotidien et le rapport qu'elles entretenaient avec cet élément, ont produit les projets les plus intéressants. Certaines ont opté pour la réalisation d'une série animée de posters plutôt que d'une vidéo, dû à un manque de connaissances techniques. Pour d'autres, leur planche de travail demeure plus forte sur le plan des contenus et de la forme que de la vidéo comme médium. Je crois que c'est en grande partie dû à la difficulté de travailler avec des images qui bougent versus des images statiques. Des élèves ont même avoué que la vidéo ne rendait pas justice à leur planche de travail. Cependant, deux des vidéos ont tout de même attiré l'admiration des autres jeunes filles, ainsi que l'intérêt de Mme Campbell et de moi-même.

Je poursuis donc en présentant et en analysant ces deux projets finalisés. Pour maintenir l'aspect personnel du projet tout en conservant leur anonymat, j'ai changé le nom des élèves (le lecteur est invité à visionner les projets de Lucy et d'Alice à

¹⁸ Expression populaire utilisée pour décrire les accessoires vestimentaires de style excessif chez certains jeunes (*Wikipédia*, 2005).

l'app. C sur le DVD). Dans l'ensemble, j'ai constaté que le travail demeure généralement un montage de photos plutôt que de la vidéo en soi, mais le contenu et, surtout, le processus de réflexion des deux jeunes filles se rapprochent des objectifs fixés au départ.

Lucy : Art movie – *The Rabbit*

Tout d'abord, parlons de Lucy. Cette élève a choisi un lapin en peluche rose à poils longs, avec les joues blanches, comme élément de départ. Cet élément représentait un attachement particulier à son vécu, mais ne se situait pas précisément dans le domaine de la culture visuelle populaire que j'envisageais pour ce projet. La première semaine du projet, elle a pris quelques photos timides d'elle-même avec son lapin. Elle a ensuite pris d'autres photos avec ses amies et son lapin dans différents contextes et avec des expressions corporelles variées. À la fin de la deuxième semaine, elle a découpé des éléments graphiques signifiant qu'elle avait reçu son lapin comme cadeau de ses parents. Elle avait de la difficulté à trouver des images qui correspondaient à ce qu'elle ressentait face à son toutou. À ce moment, elle a hésité et même songé à changer d'élément de travail. Nous n'étions qu'au début de la deuxième semaine et changer d'item serait encore dans le domaine du possible. Elle a passé deux cours à jouer avec d'autres idées, généralement devant une grande feuille blanche, sans pour autant débloquer.

Lucy a choisi de conserver son lapin rose comme objet de départ puisqu'elle s'y sentait beaucoup plus attachée qu'aux autres babioles par lesquelles elle songeait à le remplacer. Elle a donc fait une mise en page, sans coller aucun morceau, des éléments recueillis lors de la première semaine. Je considérais alors sa démarche comme timide. Je dis timide, non pas parce qu'elle a choisi d'occuper un petit espace sur sa planche de travail, mais plutôt parce qu'elle jouait avec très peu d'éléments visuels. Elle passait une grande partie du cours à réfléchir, sans vraiment parler de ce qu'elle travaillait et sans explorer une dynamique d'essai-erreurs dans sa mise en page. C'est à ce moment que nous avons eu une courte discussion sur la direction que prenait son travail.

En résumé, elle disait qu'après avoir choisi son lapin et compris le but du projet, que j'ai énoncé plus en détail, elle songeait à changer d'élément de départ pour un autre beaucoup plus propice au domaine présenté. Je dirais qu'elle cherchait quelque chose de plus facile, selon elle, à travailler comme élément déclencheur, quelque chose qui se trouvait plus présent dans les médias et qui ressemblait aux éléments choisis par ses camarades de classe. Le choix était le sien, mais je lui ai tout de même suggéré de se concentrer sur ce qu'elle ressentait face à son objet et de questionner l'attachement qu'elle y portait avant de changer d'élément déclencheur.

Elle opta encore une fois pour garder son lapin rose et reprit le travail sur sa planche de travail. Elle ne changea pas d'attitude de travail, toujours très tranquille et silencieuse. La seule différence est qu'elle collait ses découpures sur sa planche et plaçait les photos qu'elle avait choisies dans un ordre bien précis, pour ensuite les transposer dans iMovie. Par la suite, elle travailla principalement sur iMovie et ne posa plus de question sur le projet.

Le petit film qu'elle nous a présenté (*voir app. C sur DVD*) illustre les changements qu'elle a vécus dans sa vie, et le seul point central, tout au long de sa jeunesse, était sa famille, symbolisée par son lapin. Les couleurs du début représentent les nombreux endroits où elle a vécu. Les différentes images que nous voyons représentent les différentes situations qu'elle a vécues; les réactions des gens pris en photos symbolisent les émotions que les gens ont envers elle dans ces mêmes situations. Sur le plan conceptuel, je considère cette vidéo très intéressante; sur le plan technique, j'aurais aimé voir des images vidéos entrelacées plutôt que des photos juxtaposées. C'est tout de même un bel effort de la part de Lucy. En poursuivant, je présente le travail d'Alice.

Alice : Sequence 1 – FOR EVERYTHING i AM

Contrairement à Lucy, Alice n'a eu aucun problème à trouver ce qui la représente : son iPod. Je spécifie la marque de son lecteur MP3 puisque, selon elle, un iPod est plus représentatif que son autre lecteur. Selon elle, les produits « Mac » sont de son genre. Elle aime jouer avec les images et avec la vidéo et, selon elle, le travail

graphique se fait mieux sur une plateforme « Mac ». Par extension, elle croit que la musique devrait être jouée sur un produit de la même compagnie. L'importance pour elle d'avoir de la musique dans sa vie est comparable à respirer ou manger. Sans musique, elle « mourrait ».

La première semaine du projet s'est très bien déroulée. Elle avait beaucoup d'images et de vidéos pour sa planche de travail. Elle a trouvé, avec une certaine aisance, des références dans la culture visuelle populaire et une bonne collecte de données s'est faite.

Suite à la visualisation de projets venant d'artistes et des discussions qui s'en suivirent, sa productivité arrêta. Elle ne savait plus où aller ni comment le faire. Elle me demandait régulièrement : Que dois-je faire maintenant? Comment dois-je le faire? Elle voulait que je lui dicte quoi faire pour réaliser son projet. Prendre le temps de se regarder dans un miroir et de porter un jugement sur ce qu'elle voyait la déstabilisait au plus haut point.

Alice a pris beaucoup de temps pour faire la transition du processus de sensibilisation contextuelle à celui de la spéculation imaginative. Pour elle, porter un jugement sur son attachement à la musique était synonyme de porter un jugement sur elle-même. Cependant, une fois la transition faite, elle a bien aimé s'approprier un médium et jouer avec ses perceptions.

Son projet fini se veut un clin d'oeil aux publicités de iPod, mais selon sa version à elle (*voir app. C sur DVD*). Elle voulait recréer le même effet vu dans les publicités de iPod, en lien avec les différentes musiques qu'elle écoutait.

Sur le plan conceptuel, je trouve ce projet très intéressant, cependant le résultat laisse encore à désirer sur le plan technique. Comme pour Lucy, j'aurais aimé voir des vidéos entrelacées plutôt que des photos juxtaposées, surtout qu'elle avait déjà les connaissances techniques pour le faire. Le projet demeure, à mon avis, le plus intéressant des projets vidéo réalisés à l'École The Study. Je poursuis cette

première analyse en présentant un retour sur le projet initial, réalisé à l'École The Study.

3.3.6 Retour sur le projet initial

À la fin de mon projet initial, j'ai pris le temps de regarder ce que les filles avaient fait. J'ai noté les points forts en plus de ce que je voulais améliorer. Ces notes m'ont permis de parfaire les étapes de ma démarche en lien avec les processus déjà établis. Je présente donc les étapes adaptées, par lesquelles je voulais faire progresser mes étudiants du cégep :

- 1- Mise en situation/discussion critique sur d'autres œuvres vidéo;
- 2- Choix d'éléments représentant l'identité des jeunes;
- 3- Visualisation de projets d'artistes et réalisations tirées de la culture visuelle populaire;
- 4- Analyse critique des projets et réalisations présentés;
- 5- Collecte de données dans divers médias;
- 6- Préparation du *storyboard*;
- 7- Appropriation du médium vidéo;
- 8- Analyse critique de leurs démarches;
- 9- Préparation des projets;
- 10- Retour sur les projets individuellement;
- 11- Présentation au groupe et discussion.

Sans revoir tous les points, je vais mettre l'emphasis sur les changements que j'ai apportés aux étapes de mon travail. Le premier changement se situe au niveau du premier processus. Avant de commencer à discuter avec les étudiants sur leur identité ou croyances, j'ai cru bon de faire une « mise en situation/discussion sur d'autres œuvres vidéos », les emmenant à la pensée critique dès le début du cours. Sans pour autant offrir des solutions toutes faites, je voulais leur faire prendre du recul face à la culture qui les entoure.

L'autre changement que je voulais apporter était l'introduction d'une critique sur des œuvres de vidéos d'art ainsi que des réalisations tirées de la culture populaire

visuelle, avant de faire la collecte de données pour leurs projets respectifs. En regardant ce qu'ils aimaient, ou pas, dans des productions autres que la leur, les étudiants seraient plus en mesure de savoir ce qu'ils voulaient, ou pas, réaliser comme production. J'ai donc prévu un visionnement de films ainsi qu'une discussion sur le *blog*¹⁹ du cours²⁰ et en classe.

Dans ce projet révisé, le premier processus d'analyse des préjugés comprend donc la mise en situation/discussion critique sur d'autres œuvres, le choix d'éléments représentants leur identité et la visualisation d'autres projets. Ils s'ajoutent à la collecte de données.

Dans le deuxième processus, la sensibilisation culturelle, j'ai ajouté la préparation du *storyboard* comme élément formel. De cette manière, les jeunes ne perdent pas de vue qu'ils devront réaliser une vidéo et pas seulement un collage. J'ai placé l'appropriation d'un médium avant l'analyse critique de leurs projets. J'ai cru bon la placer plus tôt pour que cette appropriation fasse partie de l'analyse de leurs travaux en cours.

Pour le processus de spéculation imaginative, j'ai placé l'emphase sur l'étape 8, soit la préparation du projet. Je voulais isoler cette étape pour être plus à l'aise de voir si les étudiants prenaient vraiment le temps de se questionner sur la culture visuelle populaire et les normes acceptées. Pour terminer, le processus de réflexion sceptique demeure inchangé. En me basant sur ces nouvelles étapes, je présente le projet réalisé au Collège Dawson dans la section suivante.

3.4 LE COLLÈGE DAWSON : UN DEUXIÈME SITE DE RECHERCHE

Je vous rappelle que le Collège Dawson est un cégep anglophone. Le groupe dans lequel j'ai effectué mon deuxième projet était composé de 23 étudiants inscrits en

¹⁹ Un blog est un site Internet où un individu exprime ses points de vue, ouvrant son espace aux réponses d'internautes. (Wikipédia, 2005)

²⁰ Ce *blog* est tenu par le professeur Phil Vitone et il a servi à certains échanges durant le projet de recherche.

Art et culture, un profil du programme Arts et Lettres, qui prenaient un cours du profil Cinéma/vidéo/communication. Ce cours s'appelle *Film and social issues*, FSI en abrégé. Les élèves étaient âgés entre 18 et 20 ans au semestre d'automne. Les cours se déroulaient le lundi de 10h30 à 13h30. Les étudiants avaient accès au laboratoire d'informatique jusqu'à 15h30. J'ai été accueilli par le Dr. Philip Vitone, enseignant dans le programme Arts créatifs, lettres et langues.

3.4.1 Logistiques du projet

Tout comme j'avais fait précédemment, avec le projet à l'École secondaire The Study, j'ai fait une liste du matériel dont les étudiants auraient besoin. Ils avaient déjà accès aux laboratoires d'informatique de l'école, à des caméras numériques (photo et vidéo) et à de l'équipement supplémentaire tel des micros, trépieds, etc. Leurs locaux étaient déjà branchés au réseau de l'école et munis d'imprimantes noir et blanc. Dans les laboratoires, il y avait un projecteur et un écran, en plus d'un système de son très adéquat. À cet équipement, j'ai ajouté un appareil photo et vidéo en plus d'une enregistreuse sonore numérique pour mon utilisation personnelle.

J'ai préparé les exercices complémentaires pour utilisation sur le *blog* du groupe (voir app. B) en plus d'imprimer les autorisations nécessaires à faire signer par l'école ainsi que par les professeurs et les étudiants. Par la suite, j'ai préparé des fichiers individuels identifiés à chaque étudiant pour accueillir les informations colligées au cours de ma recherche. J'ai également préparé les images et les vidéos (voir app. C, DVD) que je voulais partager avec la classe durant les différentes étapes. Tout comme à l'École The Study, j'ai joint les informations pertinentes sur les artistes reliés aux vidéos présentées. Toutes les pièces visuelles complémentaires au projet se trouvaient dans un nouveau cahier de tâches ou sur mon ordinateur portable que j'emmenais avec moi pendant la durée du projet.

J'ai rencontré Dr. Philip Vitone, qui m'a présenté à la direction du département. Le directeur a consenti à recevoir mon projet en autant que le *Dawson Human Research Ethics Committee* (DHREC) l'approuve. Pour que le DHREC accepte mon

projet, j'ai soumis mon cahier de tâches, les vidéos et images présentées en plus des informations reliées à l'équipe *Corps et Fictions Technologiques*²¹ qui chapeautait mon travail de recherche. J'y ai ajouté mon sujet de recherche, une lettre justifiant mon désir de faire ce projet au Collège Dawson, en plus des formulaires que le comité me demandait de remplir.

La première réponse du comité me demandait d'ajouter des spécifications sur la durée du projet en plus d'expliquer comment mon projet n'était pas obligatoire, mais qu'il figurait dans un choix de projets disponibles aux élèves durant la deuxième et la troisième évaluations du semestre. C'est Dr Philip Vitone qui a répondu conjointement avec moi à cette problématique en justifiant que mon projet s'insérerait dans son curriculum actuel et que l'ajout d'un deuxième professeur en classe était perçu comme un atout. Le comité a tout regardé de nouveau et a accepté sous quelques conditions. Je devais clairement informer les étudiants de mon rôle en tant que chercheure avant le début de mon projet. J'étais tenue par une clause de confidentialité, en d'autres mots, toute information partagée avec moi par mes élèves devait demeurer confidentielle et respecter l'anonymat de mes étudiants. De plus, si les étudiants ne désiraient plus que leurs vidéos fassent partie de mon projet de recherche, ils pouvaient se retirer du projet en tout temps. Ce processus de va-et-vient a duré plus de trois mois et leur acceptation a été faite à peine quelques jours avant le début de mon projet.

Une fois tous ces détails réglés, j'ai donné les feuilles d'autorisation à signer. Étant majeurs, les étudiants pouvaient la lire et la signer sur place. Ceux qui désiraient la lire et me l'apporter au prochain cours pouvaient le faire.

Tout comme pour *The Study*, je leur avais également demandé de réfléchir préalablement à ce qui les représentait. Ils devaient commencer à regarder autour d'eux pour trouver des items, thèmes, images reflétant leur identité et en prendre

²¹ *Corps et fictions technologiques* est une équipe de recherche sous la direction de Moniques Richard, professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM. Entre autres sujets, l'équipe explore les relations de la technologie avec l'image corporelle des jeunes.

note. J'étais donc prête à commencer le projet avec les étudiants du cours *Film and Social Issues*.

3.4.2 Un premier processus : Analyse des préjugés

Au début du semestre, Dr. Philip Vitone a présenté le contenu de cours aux élèves de son groupe de *Film and Social Issues*. Il a également fait un exercice avec les jeunes, leur demandant de trouver quels étaient les trois principales préoccupations sociales de la société occidentale. Les élèves avaient environ 90 minutes pour en discuter en sous-groupes, à l'extérieur du local de cours. Une fois le temps écoulé et les élèves de retour en classe, Dr. Vitone a dirigé une discussion de groupe visant à leur démontrer comment les facteurs socio-historique qui entouraient chaque sous-groupe a influencé le choix de préoccupations sociales. Durant les cours qui suivirent, les élèves étaient appelés à visionner des films et d'émettre leurs opinions en classe et sur un blog. Ce blog en question se situait sur Facebook et le groupe fermé de discussion se nommait FSI.

Ces informations sont importantes pour comprendre dans quelles sortes de démarches les jeunes étaient prédisposés à travailler. La première semaine que j'ai introduit le projet, je leur ai fait un rappel sur l'exercice de la première semaine de cours avec Dr. Vitone. Dans cet ordre d'idées, j'ai dirigé la discussion vers le concept de ce qu'était la culture visuelle populaire ainsi que la culture de consommation. La discussion a continué sur le blog du groupe FSI. Cette première étape de mise en situation était accompagnée de la présentation du film de Naomi Klein (2003) *No logo*. Ce film se base sur son livre à grand succès, du même titre. Même si les jeunes étaient au courant de l'omniprésence des médias, une grande majorité d'entre eux ne saisissaient pas l'étendu de l'emprise des compagnies multinationales. Ce cours était suivi d'une discussion sur le blog, sur le sujet que j'ai présenté en ligne (*voir app. C*).

C'est à ce moment que je leur ai demandé de trouver un objet ou encore une cause sociale qui les rejoignait. Ils avaient donc la semaine pour faire le tour d'eux-mêmes et revenir avec une réponse. Dès la deuxième semaine, je leur ai montré des vidéos

d'artistes ainsi que des réalisations tirées de la culture visuelle populaire. Les élèves ont tenu une discussion plutôt animée sur les manipulations que font les graphistes pour les publicités. J'ai également senti un malaise lorsque nous avons abordé les préjugés quant aux attitudes jugées typiquement féminines ou masculines. Les élèves avaient des difficultés à articuler leur opinion sur des stéréotypes pourtant bien connus. Ce deuxième cours a également été suivi d'une discussion en ligne (voir app. B). Le but de cette deuxième entrée du blog était de faire le lien entre ce que nous discussions en classe et l'élaboration de leur projet. En faisant cette étape, les élèves avaient complété le premier processus.

3.4.3 Un deuxième processus : La sensibilisation contextuelle

À ce moment dans le projet, les élèves avaient déjà travaillé environ six heures en classe, en plus du temps mis à la maison. La relation qu'ils avaient avec leur item ou sujet était cernée, pour la plupart d'entre eux, et certains avaient déjà entamé la collecte de leurs données. C'est à ce moment que j'ai jugé bon d'approfondir leur sensibilisation contextuelle.

Durant les deux prochaines étapes, j'ai passé beaucoup de temps à discuter avec les jeunes. Il y avait un va-et-vient continu dans le laboratoire d'informatique. Le but de ce processus était de préparer le terrain pour jouer avec les informations qu'ils avaient recueillies. Pour ce qui est de l'appropriation d'un médium, étape durant laquelle les filles de The Study ont eu beaucoup de difficultés à passer au prochain processus, les élèves de Dawson n'ont démontré aucun problème. Les élèves comprenaient très bien le médium vidéo et étaient prêts à découvrir le côté technique de « faire un film ». Certains groupes étaient déjà prêts à passer au prochain processus, soit celui de la spéculation imaginative. Je ne me suis pas attardé plus qu'il ne le fallait.

3.4.4 Un troisième processus : La spéculation imaginative

Pendant l'analyse et la préparation de leur projet, j'ai beaucoup travaillé avec les élèves sur la présentation de leurs idées. Nous discussions sur comment créer des

images avec un fort impact visuel. J'ai eu l'impression de travailler comme technicienne plus souvent qu'autrement puisque les élèves avaient une bonne idée d'où ils voulaient aller, mais ne savaient pas comment y arriver.

3.4.5 Un quatrième processus : La réflexion sceptique

Est-ce que je crois que mes élèves ont atteint ce dernier processus? Cette fois, je n'ai aucun problème à dire oui. L'originalité dans leur façon d'aborder des sujets jumelés avec des images généralement fortes et un sens de l'humour subtil m'ont convaincu de l'efficacité des étapes exécutées dans ce nouvel ordre. J'invite le lecteur à visualiser les projets résultants sur le DVD (*voir app. C*).

CONCLUSION

Narcisse [...] laisse alors retomber sur le gazon sa tête languissante; une nuit éternelle couvre ses yeux épris de sa beauté. Mais sa passion le suit au séjour des ombres, et il cherche encore son image dans les ondes du Styx.

Métamorphoses d'Ovide : Écho (III, 494)

La culture visuelle populaire m'attire autant qu'elle me repousse. Elle est toujours aussi séduisante dans sa complexité d'images et présente une esthétique sophistiquée. Les images que la culture visuelle populaire nous présente sont souvent subtiles, originales et humoristiques. Cette culture est également omniprésente et s'insinue dans la vie quotidienne des jeunes.

Une des composantes incontournables de notre société actuelle est la culture de consommation. Qui dit culture de consommation dit marques de compagnies et les logos qui s'y rattachent. Contrairement à Narcisse qui est né attirant, les marques de compagnies et les images qui y sont rattachées découlent d'un processus de mise en marché élaboré. Cette marchandisation de produits, accompagnée de campagnes publicitaires exhaustives, incite la population à choisir les biens d'une compagnie plutôt que ceux de leurs compétiteurs. Ce processus est étonnamment laborieux et insidieux. Pour réussir, les grandes compagnies investissent des sommes d'argent de plus en plus importantes pour présenter une image précise de leur produit et cette image est nécessaire pour attirer la tranche de population ciblée. Ces individus sont ainsi incités à se procurer ce qu'ils ont « besoin » de posséder, selon l'avis de la compagnie en question.

C'est précisément cette capacité de communiquer autant sur le plan visuel que sonore, par des médias nombreux et variés (télévision, Internet, téléphone cellulaire) et, particulièrement, de se mettre en rapport avec la jeune population qui me fascine. Les publicités bombardent les jeunes, les incitent à consommer aveuglément. Ces

images ne sont pas développées au hasard et les campagnes publicitaires les plus fructueuses sont le produit de compagnies spécialisées dans la création d'identité de marque ou encore de « *branding* ». Plus la technologie fait partie de notre quotidien et plus les compagnies derrière les marques ont un espace pour communiquer avec nous, les consommateurs. La culture de consommation utilise les médias pour communiquer les images des produits qu'elle veut nous faire consommer.

En tant qu'enseignante, je ne m'oppose pas à la consommation de produits, mais je m'inquiète de l'attitude de mes élèves envers la culture environnante. J'ai constaté qu'ils construisaient une grande partie de leur identité en puisant dans les images présentées par les médias, sans regard critique sur ce qu'ils consommaient. Les jeunes sont conditionnés, dès un très bas âge, à accepter, sans se questionner, ce que la publicité et les médias nous présentent comme valeurs, idéologies ou buts à adopter. C'est un problème qui me préoccupe grandement et qui a des répercussions sur la capacité d'apprentissage des jeunes alors que leur jugement critique est si peu sollicité par la culture de consommation.

Pour tenter de résoudre ce problème, je me suis posé la question suivante : Quel outil pourrais-je utiliser en milieu scolaire pour développer le jugement critique des élèves envers la culture de consommation?

J'ai d'abord cherché des réponses à cette question dans la recension des écrits. Comme ma recherche le démontre, plusieurs penseurs, chercheurs et auteurs ont présenté divers faits reliés à cette problématique. J'ai commencé par démontrer les effets de ce conditionnement sur les jeunes. J'ai décrit le syndrome de jeunesse perpétuelle, le narcissisme collectif ainsi qu'un changement de paradigme au niveau de la pensée des jeunes, qui passait de la culture linéaire à une culture du chaos. J'ai ensuite présenté l'importance de développer la réflexion critique des jeunes. Comme suite logique, j'ai élaboré une description de ce qu'était la réflexion critique en plus de présenter plusieurs théories du développement de la pensée critique. J'en ai cerné une qui me semblait appropriée pour le milieu des arts et qui m'a

guidée dans l'élaboration de mon projet de recherche à partir de deux interventions pédagogiques en milieux scolaire et collégial.

Pour développer mon projet de recherche, je me suis basée sur une méthodologie combinée de la recherche de développement et de la recherche-action. J'ai jumelé une méthodologie de travail avec des critères me servant à la révision en cours de projet. Cette méthodologie se basait sur quatre processus centraux à l'apprentissage de la réflexion critique, selon Stephen Brookfield (1988) soit l'analyse des préjugés; la sensibilisation contextuelle; la spéculation imaginative; la réflexion sceptique.

À partir de ces processus, je me suis dotée d'étapes à suivre afin d'amener des jeunes à réaliser une courte bande vidéographique, d'une durée de 30 secondes à 3 minutes, qui leur permettaient d'exercer leur jugement critique sur la culture de consommation tout en exprimant leur identité. J'ai réalisé ce projet pédagogique à deux reprises : une première fois, au secondaire, comme projet pilote, pour mettre à l'épreuve mon plan préparatoire, et une deuxième fois au cégep, où je suis intervenue en tant qu'enseignante participante.

J'ai obtenu de bons et de moins bons résultats, dans ces deux versions du projet de recherche. Le projet dans sa version révisée était nettement supérieur au premier. Je crois en partie que c'est dû à l'âge de mes participants, de niveau collégial. Étant plus vieux et ayant déjà une expérience de vie plus variée, ils étaient, selon moi, plus disposés à produire des vidéos riches en contenus et intéressants au plan visuel. Cependant, il y a une partie de moi qui imagine que c'est aussi suite à une intervention plus dirigée et mieux préparée que le résultat de ces étudiants était de meilleure qualité.

Je n'ai pas la prétention de croire qu'un seul projet a changé, de façon définitive, la manière de penser de mes élèves. J'espère seulement que mes projets ont incité mes élèves à se poser des questions et à sortir de cette docilité, voire de cette torpeur, face à la culture de consommation.

Dans le futur, je vais me servir de ce projet que j'ai développé comme point de départ dans l'élaboration d'un éventail de projets similaires en enseignement des arts visuels et médiatiques. Si en lisant ce mémoire, d'autres enseignants trouvent des pistes pour insérer le développement du regard critique dans leur milieu d'enseignement, je serais ravie de l'apprendre. Je continuerai donc à me poser d'autres questions, à réfléchir aux « pourquoi », et à chercher des moyens de trouver des réponses.

APPENDICE A

THE STUDY

PRÉPARATION		SEMAINE 1			
DATE		09-mars	29-mars	30-mars	03-avril
DOCUMENTATION			PHOTOS	PHOTOS	
TÂCHES À ACCOMPLIR PAR PENNY		Rencontre avec Miss Campbell	Revoir objets choisis		
		Présenter premier devoir		Distribuer questions	Discuter des premières impressions reliées à leur travail
TÂCHES À ACCOMPLIR EN CLASSE PAR ÉLÈVES			Expérimenter avec objets et photos. Définir leur lien avec l'item choisi. Jouer avec le concept d'identité personnelle et image culturelle.		Sélection des images imprimées
DEVOIRS À L'EXTÉRIEUR DES COURS		Identifier et choisir un objet ayant un lien avec ta vie quotidienne représentatif de chaque élève. Il doit symboliser chaque individu personnellement, ou représenter un sens d'appartenance à un groupe.			Petite recherche sur images, objets (d'où ils viennent, image dans les médias,...)
			Trouver des représentations de leur objets dans les médias (imprimées ou autres)		
			Découper images imprimés, ou encore trouver autres sources d'info.		

SEMAINE 2			SEMAINE 3		
11-avril	12-avril	17-avril	19-avril	23-avril	02-11 mai
PHOTOS - VIDÉO		PHOTOS - VIDÉO		PHOTOS - VIDÉO SI DISPONIBLE	
Présenter des œuvres d'artistes et professionnels du milieu offrant une perspective critique envers la culture de consommation. (Commencer avec images imprimées puis continuer avec les vidéos).					
Retour sur images recueillies. Apporter feuille avec pistes.		Discussion de groupe sur les thèmes choisis par les élèves		Discussions avec élèves sur les buts de leurs projets, thèmes choisis et l'importance placées sur la réflexion critique	
Créer un journal de bord qui évoluera tout au long du projet. (Utiliser images, mots, en lien ou en opposition à leur thème).					
Couper, coller, recadrer, jouer avec les images, structurer ces idées au travail. Commencer travail sur ordinateur.			Éditer travail - Viser 30 sec à 2 minutes.		
	Retour au journal de bord pour revoir élément critique		Revoir leurs buts individuels. Définir le travail en cours.		
Travail sur journal de bord. Revoir commentaire critique			Éditer version finale		
Préparer images et vidéos					

SEMAINE 4	SEMAINE 5
-----------	-----------

17-18 mai	25-29 mai	31 mai-6-juin	11-juin
-----------	-----------	---------------	---------

Regarder travail fait et discuter avec groupe.	Retour sur processus et leur perception de la culture de consommation.	Rencontre avec Miss Campbell.
		Discussion éléments à ajuster.

PRÉSENTATIONS	
----------------------	--

PRÉPARER UNE COPIE POUR PENNY (DVD)
--

NAME & NUMBER

What are you working with (we will call it PIECE):

What is your sentimental attachment to the piece?
(i.e. : I wear it everywhere, without it I am lost, ...)

What words do you associate with the piece (Play with this)?
(i.e. I love pink, It makes me happy, It suits every mood I have, ANGER health calming, soothing, desperate,...)

Give me a history/idea of the story behind the piece:
(i.e It was my first, I found it at camp, Its followed me to school since I was 4...)

What do your friends/family/peers (you get the idea) see when they see you with the piece. Here just take down as many different points of view as possible, but make sure to specify from whom it is coming from. One more thing, don't judge what they are saying, just write it down...we'll have fun with this one later;

REMINDER :

Bring in printed pictures of your piece (with you on them as well).

Bring in commercial (or other) pictures of things you associate with it, images that have the same kind of response as your piece (or opposite).

Bring scissors, glue and pencils, and coloured crayons.

NAME & NUMBER

May 11th 2007

Is your movie/finished work a completed project? **YES or NO**

Is the final piece to your satisfaction? **YES or NO**

Does the final piece remain faithful to your original storyboard/'planche de travail' work? **YES or NO**

Has your work evolved from your storyboard/'planche de travail'? **YES or NO**
(If you said yes please add a few comments)

Describe the idea or the story behind the final work (please add as much detail as you feel comfortable...the more you put here the easier it will be for me):

What difference does this work make towards your perception of consumer culture/visual culture (I mean ads, video work, popular beliefs...)

REMINDER:

Remember that you must not post this on Facebook, or My Space, or any other site without written permission of Ms Campbell and Ms Penny Paris. If you wish to use this work as part of a personal exhibit please contact Ms Penny Paris beforehand (penny-paris@excite.com).

APPENDICE B

COLLÈGE DAWSON

Préparation	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5
En classe – Exercices effectués en classe					
Rencontre avec personne responsable du groupe	Expérimentation en classe avec l'objet et les photos.	Présentation de travaux effectués par des artistes ou intervenants professionnels, offrant une critique sur la culture de consommation.	Travail de montage. Buts visés et resserrement du travail.	Visionnement des travaux et discussion avec les groupes (possibilité de petits groupes à des heures précises).	Retour avec personne responsable du groupe.
Assister au cours en tant qu'observateur	Reprendre des photos et préparer un narratif jouant avec les thématiques d'identité personnelle, identité liée à un groupe d'appartenance, et l'identité liée à la culture globale auxquelles ils trouvent un lien (comparaisons/oppositions).	Retour sur les planches de travail en intégrant un élément de critique sociale. Discussion sur les thèmes découverts, ou retour sur les questions des étudiants.	Discussion avec les étudiants, questionnement sur chemins abordés. Thématiques choisies. Importance placée sur le regard critique envers la culture de consommation.	Retour sur leur cheminement et discussion sur leur perception de la culture de consommation.	Discussion sur éléments apportés ou encore à revoir.
Présenter le devoir	Montage sur une planche de travail (<i>storyboard</i>) qui évoluera tout au long du projet. (utilisation des photos, découpures, mots aléatoires reliés ou en opposition avec leur image).	Début de numérisation des images pour travail numérique.	Aide technique.		
	Discussion sur les premières impressions et idées préconçues reliées au travail fait en lien avec les objets.				

Devoir – Travaux effectués à l'extérieur du cours				
Identifier un objet du quotidien propre à chaque étudiant, symbolisant sa personnalité ou démontrant une appartenance à un groupe.	Retravailler la planche de travail. Faire une petite recherche sur l'image ou l'objet choisi. (Historique, publicité reliée, impressions personnelles)	Captation des images. Préparer pour numérisation des images (vidéos recueillies et photos). Travail sur planche de travail pour ajouter nouvelles composantes de critique sociale.	Montage final (durée de 30 secondes à deux minutes MAX).	Préparer une copie pour travail de maîtrise. (à voir).
Prendre des photos de l'objet, ou objets reliés. Les imprimer (papier photo ou normal – pas des photos de qualité – brouillons SVP)				
Découper des images (périodiques, journaux, annonces sur Internet) ayant un lien avec l'objet et les apporter pour le prochain cours.				

SEMAINE 1

Topic: LOOK AT YOU! - Penny's Mirror

NARCISSISM - Over the next few weeks, we will indulge in a narcissistic "Look at You". Through your perception of identity, and global culture, we will take a look at the media resources Phil has brought to our attention throughout the session and will take the time to create/develop a critical distance towards popular visual culture and consumer culture in general.

By this I do not mean we will all become like minded and think that "Media is bad or good", I am not looking for absolutes. I am looking for the process of "Here is my starting point and here is where I have gone". We are aiming at adding an element of critique into our own discourse. In a similarly insidious way as popular visual culture can affect our lives, the comment/critique will not be aimed at giving us answers of good or bad, but more so bring us to reflect (of getting under our skins and definitely outside our comfort zones).

Obviously this is only if you are willing to take the red pill and go down that rabbit hole or, as Christina posted, to hold up a mirror to us while sitting in the dark.

Here is the first two links presenting one view and an opposite one towards consumerism and the media surrounding it.

<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/persuaders/interviews/klein.html>

<http://www.thismagazine.ca/issues/2002/11/rebelsell.php>

SEMAINE 2

Topic: NO LOGO - Penny's Mirror week 2

Before we start: Next Monday is a half-half class meaning:

We will see some video works done by others (1st part of class)

We will have a digital editing (iMovie) work shop (2nd part of class)

I've read through your thoughts on Consumer Culture and Popular Visual Culture. Personal feeling towards these subjects range from apathy to passionate denunciation and then from fatalistic "What can I do about it" to "I'm confused or not sure where to position myself". All are interesting, but I would like to bring up a few points about this and to give you a lead as to where this is going for next Monday.

Popular Visual Culture is a part of Consumer Culture in North America. As some of you have stated it is omnipresent and we are brought up as seeing this as normal exposition to media. We grow up with Coca Cola - Nike - Starbucks - Disney (to name Naomi Klein's favorites) as representing social ideals and cultural values ranging from Health to Family to THE American Dream.

We also have associated the consumption of these (or other) products to the fulfillment of our ideals. I would argue that most of this, as popular visual culture, happens at a subconscious level. Where some of us will react by recognizing the pull and sway of this culture on us by running "Into the Wild" others (like most of us) will choose to live out our life in N-American society, with its consumer culture.

I would like YOU to examine three different parts of YOUR lives:

First of all your media consumption habits: (I watch TV - movies X times per week. I read magazines - What type. I play video games 'till all hours on the www...I'm a Facebook addict...)

Secondly what are your preferred consumer goods: Clothes - the latest fashions. Music - ipod addict. Basically look at anything that you enjoy a lot and describe this in a way that someone outside of your world could understand this.

Lastly - What social issues seem most important to you OR which ones are you exploring in your mid-term.

HOW DO THEY RELATE (Look at Our American Movie Star and how his childhood obsession has molded his thoughts on his American Dream or Justine and her TV "watching" flirt with changing her life, and this goes for Scooby, Carol, ...)

Post your findings if you feel up to it - email them to me or Phil or both. Mainly HAVE FUN WITH THIS. WE are not dissecting your life, but developing Critical Thinking and when it comes to Popular Visual Culture and Consumer Culture we have to understand our starting point to really go somewhere interesting...

See you Monday, but I'll reply much sooner to you if you post/msg.

SEMAINES 3-4

Topic: STORYBOARD/MOVIE - Penny's Mirror weeks 3/4

.

Hello everyone,

Here are the details for the storyboard/planche de travail :

To be brought into class Monday November 12th (or sooner)

It should be a rough mock up of the little 30sec to 2mins movie you are going to make. On this storyboard, should be the working title, a rough either drawing or image cut out of the subject you are working on and a general idea of what you are going to say. (Unlike a conventional storyboard, everything is good for this, meaning newspaper clippings, pictures, drawings, written words, all is good here). WE are going to use this as a tool to make the short movie, and it is part of the process (not an optional method of working...)

GOALS: This "Storyboard" will help you determine the content you will need to gather, the angles you wish to capture your subjects/idea, the sounds you are looking for, and the general chronology of the piece. It is a great tool to keep you on track and not sidetracked with other awesome ideas. It will also keep your expectations realistically feasible and within your production capacities (but not always in your comfort zones).

SUBJECT: Your choice of social issue combined with your perception of it (this is the identity side of things) and the media's portrayal of the issue (global culture's take on it). The goal is for the audience to feel emotionally engaged, but also to bring the audience to think in more than one view point (i.e. White on White).

For those of you who are making a movie for the end of the year, you can combine the two projects or make two movies. (Phil said it was okay.) Mind you I am still looking for your personal perceptions and media portrayals, so you must find a way of integrating this into your work. (Email me if this is where you wish to go and Phil and I will work with this, no problem).

Lastly, I am still looking for your input under the NO LOGO board (the answers there or in my inbox, are great input and hugely appreciated. It does not have to be long, I just need to see your perception of those issues.

LAST WORDS OF 'WISDOM'

Making a movie is not hard, making a good movie is more complex and starts with good planning and great time management. It will ALWAYS take you longer than you initially thought, and you are going to have an easier and a lot more fun time of it working in a TEAM (2 to 3 is a great dynamic).

If you want to discuss your subject please email me or post here, I will answer all of you on Saturday at the latest (Sunday I am out of technological range).

Remember that this is your chance to say something, but also to play with a very interesting means of communication.

APPENDICE C

DVD

RÉFÉRENCES

- Adams, Jeff. 2001. « A Critical Study of Comics » *The International Journal of Art & Design Education*, vol. 20, no. 2, p. 133-143.
- Anderson, David et Kevin M. Tavin. 2003. «Teaching (Popular) Visual Culture: Deconstructing Disney in the Elementary Art Classroom». *The Journal of the National Art Education Association*, vol. 56, no 3, p. 21-35.
- Antidote : Prisme, filtre de révision*, 2005, version 6. Montréal : Druide informatique inc.
- Boughton, Doug. 2004. « The Problem of Visual Culture », *Studies in Art Education*, vol.45, no.3, p. 265-269.
- Brookfield, Susan. 1988. « Developing Critically Reflective Practitioners: A Rationale for Training Educators of Adults. », Doug S. Brookfield (ed.) *Training Educators of Adults: The theory and Practice of Graduate Adult Education*, New York: Routledge.
- Brookfield, Susan. 1995. « Becoming a Critically Reflective Teacher ». San Francisco: Jossey-Bass, 1995
- Burton Snowboards. 2005. *06.burton.com*. En ligne.
<<http://www.burton.com/ca/default.asp>>. Consulté le 11 novembre 2005.
- Centre d'études sur les médias. 2007. *Concentration des médias*. Accès : <http://www.cem.ulaval.ca/concentration.html>. Consulté le 20 février 2008
- Danesi, Marcel. 2003 *Forever Young; 'The Teen-Aging' of Modern Culture*. University of Toronto Press, 135 p.
- Danesi, Marcel. 2003. *Forever Young; 'The Teen-Aging' of Modern Culture*. University of Toronto Press, 135 p.
- Duncum, Paul. 2000. «Addressing Global Culture». *Revue Canadienne d'Éducation Artistique*. vol. 27, no 2, p. 1-16.
- Erikson, Erik. 1968.
- Ezekiel, Emanuel. 2008. *Media and Child and Adolescent Health: A Systematic Review*.
- Gauthier, Madeleine. 2001. *Les Représentations sociales de la jeunesse chez les sociologies de langue française au Canada*. Laval, Les Presses de l'Université Laval, 2001 p. 55-68.

- Goodman, Steve. 2003. *Teaching Youth Media : A Critical Guide to Literacy, Video Production, and Social Change*. New York: Teachers College Press, 129 p.
- Gosselin, Pierre, Jeanne-Marie Gingras, Gérard Potvin et Serge Murphy. 1998. Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, no. 3, 647-666.
- (GRAM) 1996. *Dictionnaire des arts médiatiques*. Accès : <http://132.208.118.245/Accueil.html> > Consulté le 17 mars 2008.
- Jager Di Paola Kemp Design. 1998-2005. *Living Brand ® : Dynamic Brand Evolution*. En ligne. <<http://www.livingbrand.com/default.html>>. Consulté le 31 mars 2010.
- Kurfiss, Joanne Gainen. 1998. *Critical thinking Thoery, Research, Practice, and Possibilities*. Association for the Study of Higher Education. Washington, 148 p.
- Lipman, Matthew. 2003. *À l'école de la pensée*. Trad. de l'Anglais par Nicole Decostre. Bruxelles : De Boeck, 299 p.
- McLuhan, Marshall. 1964. *Pour comprendre les média*. Traduit de l'anglais par Jean Paré. Montréal : Éditions Hurtubise HMH, 390 pages.
- Marcia, James E. 1980. Identity in Adolescence. In *Handbook of adolescent psychology*, p. 159-187.
- MELS. 2007. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*. (Domaine des arts) Chapitre 8.
- Otman, Gabriel. *Les mots de la cyberculture*. Paris : Berlin, 1998.
- Poissant, Louise. Ed. *Dictionnaire des arts médiatiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997.
- Richard, Moniques. 2005. *Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 256 pages.
- Rushkoff, Douglas. 1996. *Playing the Future*. New York : Riverhead Books, 278 p.
- Stein, David. 2000. « Teaching Critical Reflection ». *Myths and Realities* No.7, p. 3-4.
- Tavin, Kevin. 2005. « Hauntological Shifts: fear and Loathing of Popular (Visual) Culture » *Studies in Art Education*, vol. 46, no. 2, p. 101-117.

- Taylor, Charles. 1991. *The malaise of modernity* [Le malaise de la modernité]. Toronto : House of Anansi, 135 pages.
- Teicher, Hendel et Genève (Suisse). 1987. Musée d'art et d'histoire. *Drapeaux d'artistes*. Catalogue d'exposition (Genève, Musée d'art et d'histoire, 15 juin-6 septembre 1987). Genève : Musée d'art et d'histoire. 48 p., ill.
- Wacquant, Loïc. 2001. « La pensée critique comme dissovant de la doxa ». *AdefL Revista de Filosofia*, vol. 26, no 1, p. 129-134.
- Willis, Louis-Paul. 2005. «Requiem for a dream : le cinéma comme critique de la culture». Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en études littéraires, Montréal, Université du Québec à Montréal, 118 p.