

Auteurs: Sorin, Noëlle.

Titre: La formation culturelle des jeunes entre leur culture et l'identité collective.

Source: http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/118/vp118_26-28.pdf

[13.04.2004]

La publication est faite avec l'aimable autorisation de l'auteur.

Noëlle Sorin

LA FORMATION CULTURELLE DES JEUNES ENTRE LEUR CULTURE ET L'IDENTITÉ COLLECTIVE

La crise que traverse l'école et les critiques sérieuses qui lui sont adressées sont étroitement liées aux changements qui bouleversent la société elle-même. Nous entendons principalement les changements qu'annoncent l'informatisation de la société et la rupture dans les systèmes de valeurs et de représentations que cela entraîne. C'est la question du sens de ces changements qui est ici posée. Où allons-nous? Mais aussi, quelle signification donner à ces transformations? Que faire pour aider les jeunes à donner un sens à l'école, à la vie?

LA MISSION DE SOCIALISATION DE L'ÉCOLE

Une des missions historiques de l'école est de socialiser les jeunes par l'entremise du système complexe d'interprétation du monde que s'est construit la société. La transmission de cet ensemble de valeurs, de représentations, de normes, de comportements et d'idées participe de la construction de l'identité collective, de la cohésion sociale et de la possibilité qu'ont les membres d'une société de communiquer entre eux et de se comprendre. Ce système d'interprétation n'est pas figé dans le temps.

Il s'adapte constamment aux changements qui le traversent tout en gardant solides les fondements mêmes de l'identité collective. Par ailleurs, fort de l'adhésion de l'ensemble de la communauté, ce système est perméable à la culture d'autres groupes sociaux, culture qui s'exprime en résonance avec lui, que ce soit pour le défier, le dénoncer, le nier ou s'y fondre. Ainsi en est-il de la culture des jeunes. De tout temps, génération après génération, les jeunes, en tant que groupe social à part entière, ont leur culture, c'est-à-dire leur façon particulière de s'approprier le système de valeurs et de représentations de la société où ils vivent et de s'y enraciner. Chaque nouvelle génération — et il en est ainsi depuis toujours — se définit en s'opposant à la culture qui l'a engendrée et s'exprime avec son lot de nouveautés, puisées dans l'évolution normale, voire accélérée (en ce tournant de siècle), de la société, et son lot de contradictions qui reflètent souvent les malaises sociaux. La culture des jeunes est riche de multiples facettes que l'Observatoire Jeunes et Société¹ a bien su mettre en évidence en 1999-2000.



Cette culture présente un éventail très large de sous-cultures allant des plus marginales aux plus conservatrices, des plus extrémistes aux plus modérées, en passant par des avenues innovatrices et prometteuses. En effet, il y a les jeunes qui vivent dans la rue par choix ou par exclusion sociale, ceux qui souscrivent à des groupuscules réactionnaires, à des sectes religieuses, mais aussi ceux dont la culture est moins à contre-courant, qui font des études et acquièrent une formation relative à une profession, qui militent pour des partis politiques. Il y a également ceux qui s'impliquent dans des actions communautaires, la protection de l'environnement ou des causes humanitaires, et bien d'autres encore. Chaque groupe recrée le monde et s'exprime par sa musique, sa poésie, sa peinture, sa mode vestimentaire.

Or il semblerait qu'actuellement la mission de socialisation de l'école achoppe chez les jeunes. On en a pour preuves le décrochage scolaire, l'exclusion, la difficulté d'insertion professionnelle, la scolarité abrégée, la précarité de l'emploi, le chômage des nouveaux diplômés, le désintérêt de la chose politique, etc. La liste est longue et révélatrice d'un urgent besoin de repenser collectivement notre vision de l'avenir.

1 L'Observatoire Jeunes et Société de l'INRS-Culture et société de l'Université du Québec s'est donné comme objectif de produire, de recueillir et de diffuser des données de la recherche sur les jeunes.

LA DIMENSION CULTURELLE DE LA RÉFORME

Fort de ces sombres constatations, le Québec a effectivement entrepris une réforme majeure de l'éducation à la suite des États généraux tenus en 1995-1996. Entre autres choses, « réaffirmer l'école » dans sa finalité culturelle (outre sa finalité utilitaire ou cognitive), comme le suggérait fortement le rapport Inchauspé² (1997), apparaît d'une extrême urgence pour redonner aux jeunes les repères dont ils ont besoin pour comprendre les changements sociaux et s'y adapter, pour « socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble ». Cette dernière formulation correspond à l'un des trois axes autour desquels s'articule le projet éducatif de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec, 2000) :

« Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle remplit cette fonction dans la mesure où elle prête attention au sens que les jeunes donnent à la vie, sur le plan personnel et social. Il lui incombe donc de promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes³. »

Dans la réforme actuelle, un des enjeux les plus importants est donc la socialisation de l'élève et sa formation comme citoyen. Pour ce faire, l'école a intégré une dimension culturelle aux disciplines. La révision des programmes d'études favorise dorénavant une approche culturelle de l'enseignement et les savoirs disciplinaires se voient investis d'une valeur formatrice nouvelle par le rehaussement de leur contenu culturel.

« Les savoirs que l'école doit faire acquérir ne sont pas le fruit d'une génération spontanée. Ce sont les productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques, mode de vie. Si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, monde d'une extrême complexité où il lui faut vivre. Mais, c'est aussi pour qu'il assimile cette culture, pour qu'il construise par elle une identité intellectuelle et personnelle afin qu'à partir de cette base il soit à son tour innovateur et même créateur. » (Rapport Corbo, 1994⁴.)

L'ambition du ministère de l'Éducation de vouloir rétablir les liens entre éducation et culture, de vouloir réhabiliter le rôle des savoirs eux-mêmes dans les diverses disciplines

2 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, ministère de l'Éducation 1997.

3 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise* Québec, ministère de l'Éducation, 2000, p. 3.

4 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Préparer les jeunes au 21e siècle*, Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, Québec, ministère de l'Éducation, 1994, p. 15.

et selon une perspective culturelle est impérieuse. L'élève, dans sa formation, sera convié aux grands univers de la connaissance et de la culture, ces savoirs essentiels qui sont liés aux langues, au champ de la technologie, de la science et des mathématiques, à l'univers social, aux arts et au développement personnel. Ces savoirs constituent un ensemble de connaissances et de pratiques formant le noyau de la culture.

LA COMPÉTENCE CULTURELLE DES JEUNES DU PRIMAIRE

Malgré cette avancée dans le domaine des savoirs, la réforme en cours souscrit également à l'idée non négligeable que l'intégration d'une perspective culturelle dans l'enseignement et dans l'apprentissage sera d'autant plus significative pour les élèves qu'elle s'inscrira d'abord et avant tout dans la compréhension et la reconnaissance de leur culture.



En effet, l'élève du primaire ou du secondaire est déjà initié à une certaine compétence culturelle qui est à la fois « une identité culturelle et une ouverture sur le monde » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1989, p. 4⁵), et ce, grâce à son milieu familial, à son milieu scolaire et à ses loisirs. Or, malgré certaines disparités culturelles d'ordre ethnique, social ou régional, tous les enfants qui fréquentent l'école primaire ou secondaire ont une assise culturelle commune qui, par l'entremise de la conscience de leur identité, indissociable d'une ouverture à l'autre et au monde, façonne un « profil culturel » que le CSE a tenté de définir il y a plus de dix ans, mais dont les grandes lignes réactualisées restent aujourd'hui pertinentes.

Le profil culturel des jeunes se caractérise d'abord par une quantité et une variété impressionnantes de connaissances dans divers domaines, stimulant leurs goûts et leurs préférences. Ces connaissances restent toutefois superficielles, peu articulées. Bombardés d'informations, ayant accès à toutes les cultures, plongés dans le passé comme dans le futur, côtoyant le meilleur et le pire, les jeunes manquent de perspective et d'outils d'analyse de la réalité.

5 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les enfants du primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 1989.

L'accès à la connaissance se fait essentiellement par la télévision, Internet et les médias. Ce ne sont pas seulement des contenus qui sont véhiculés, mais aussi des processus et des manières de penser. Ces outils médiatiques proposent un mode de connaissance par l'image, cultivent la pensée fragmentaire. Tout s'équivaut. Les savoirs se juxtaposent, les informations s'additionnent sans hiérarchisation, sans structuration logique. La télévision en particulier impose une approche de la réalité fondée sur l'instantané, magnifiant le spectaculaire, le sensationnel, séduisant par la forme aux dépens du contenu. Pour appréhender la réalité, la structurer et interagir avec elle, le jeune a besoin d'une relation de médiation que ne lui offre plus guère la vie familiale. Ce rôle est désormais dévolu à l'école.

Le profil culturel de l'enfant d'aujourd'hui se manifeste également par une expression de soi plus vive due en particulier à l'expansion du monde des loisirs. Une image personnelle plus positive de même qu'une meilleure perception de soi et de son potentiel s'instaurent grâce aux activités physiques ou à celles qui relèvent du domaine artistique, grâce également aux relations sociales ou à l'éveil intellectuel et spirituel. Nombre d'activités parascolaires et familiales ou d'occasions d'implication dans la vie de l'école lui sont offertes. Dans sa quête de structures et d'encadrement, il apprend des règles de comportement, des démarches de résolution de conflits interpersonnels. Il développe ainsi le sentiment d'avoir prise sur sa vie et de devenir une personne responsable. Mais en même temps, cela peut favoriser le culte de la performance, la compétition au détriment du simple plaisir, du geste gratuit, de la solidarité, des valeurs de partage et de coopération.

Sur ce chapitre, nous pourrions ajouter la fréquentation assidue des jeux informatiques tels que le Nintendo, qui développent la créativité aussi bien qu'une pensée technique et procédurale ou qu'un savoir pratique, le sentiment d'appartenance à un groupe aussi bien que les sentiments de solitude et d'isolement, la ténacité aussi bien que la fuite en avant.

Le profil culturel de l'élève est marqué ensuite par un horizon social élargi allant de pair avec le degré d'ouverture au monde. L'élève appartient à un univers qui évolue très rapidement. Il doit sans cesse faire face à la nouveauté, au changement, à la différence. Internet et la télévision y sont pour beaucoup. Il s'ouvre donc à la tolérance, au respect. La liberté, l'authenticité, la créativité deviennent pour lui des valeurs privilégiées. Par

contre, comme nous le mentionnions précédemment, le caractère instantané, fugace et fragmenté de l'information laisse souvent les jeunes dans l'incapacité de contextualiser les événements et de leur attribuer une signification.

On remarque aussi la capacité des jeunes à communiquer avec les autres. Entre autres choses, ils utilisent facilement la langue pour exprimer leurs pensées, leurs goûts, leurs sentiments et leurs émotions. Toutefois, facilement ne signifie pas aisément, et la qualité de cette langue laisse souvent à désirer. La liberté, l'authenticité et la créativité évoquées préalablement n'impliquent pas nécessairement de dire n'importe quoi n'importe comment.

Le profil culturel des jeunes se caractérise également par une sensibilité et une imagination accrues, influencées spécialement par la quantité et la variété des stimulations. La sensibilité peut cependant s'éteindre en raison de trop d'émotions intenses, banalisant les perceptions, engourdissant la conscience. Quant à l'imagination, elle est si foisonnante qu'elle en est débridée parfois.

Le profil culturel se distingue enfin par des normes de conduite diversifiées, caractérisées par une pluralité de codes et de modèles de comportement ainsi que d'échelles de valeurs. Ces normes s'inscrivent de plus dans une diversité socioculturelle reflétant bien la société actuelle. Cette pluralité n'est pas sans lien avec l'éclatement de la cellule familiale et les familles reconstituées ou élargies qui en découlent, offrant une certaine liberté de choisir des modèles de personnes plus authentiques, mais engendrant aussi beaucoup d'insécurité et un fort sentiment de non-appartenance. Les jeunes sont véritablement en quête de liens affectifs durables, mais cette pluralité influe sur leur intériorité et leur conscience éthique.

Le profil éthique des jeunes d'aujourd'hui présenterait donc les traits suivants : l'autonomie dans le choix des règles de conduite, le contexte actuel gommant la convergence des codes, bien que les médias imposent un modèle dominant; la distance et la tolérance liées à la diversité des référents; le désarroi et la confusion par rapport au système de valeurs devant une telle multiplicité de modèles, pouvant conduire à l'anomie, c'est-à-dire à l'incapacité de s'imposer des normes de conduite; l'absence de points de repère, de référentiel, nuisant à l'affirmation d'une identité éthique.

Le contexte actuel de l'accès à une multitude de connaissances, de la pluralité des informations sur le monde et de la diversité des codes de comportement mène les jeunes à un questionnement fondamental, voire métaphysique, jusqu'au cœur même de leur intériorité.

Les jeunes acquièrent donc une certaine compétence culturelle par ce qu'ils vivent au regard de l'accès à la connaissance, marqué par la globalité et l'instantanéité, de l'expression de soi spontanée et diversifiée, de l'horizon social élargi et diversement habité, de la sensibilité et de l'imagination abondamment stimulées et ouvertes sur la création et la libre expression, de même que des normes de conduite multiples et éclatées régissant leurs comportements et leur conscience éthique.

« Le cheminement vers cette compétence réside, d'une part, dans l'édification graduelle d'une identité et, d'autre part, grâce à la capacité de relativiser ses propres modèles, normes et valeurs, dans une ouverture élargie sur le monde » (CSE, 1989, p. 30).

Paradoxalement, les jeunes, tout en faisant preuve d'une plus grande ouverture au monde, se retrouvent souvent privés des axes de référence qui construisent l'identité individuelle et collective.

LA QUÊTE DU SENS AU CŒUR DES SAVOIRS DISCIPLINAIRES

Malgré cette orientation majeure que prend l'école en vue de réaffirmer son projet socialisateur, pour que les jeunes trouvent du sens à l'école et à leur vie, un des dangers potentiels est paradoxalement de partir d'eux, de leur proposer des apprentissages « signifiants », c'est-à-dire liés à leur réalité quotidienne, à leur environnement, à leur culture, aux domaines d'expérience de vie. Cette idée, déjà fortement ancrée dans le monde scolaire, est très présente dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, dans le sens même des diverses compétences ainsi que dans leurs composantes et leurs manifestations. D'un côté, on assiste à une volonté de rehaussement du niveau culturel des disciplines et, de l'autre, on sous-estime leur apport au sens de la vie, à la lecture qu'elles offrent de l'humanité, on minimise les réponses qu'elles proposent aux questions existentielles qu'on se pose. Et pourtant, les disciplines trouvent leur sens dans la culture.



Ces dernières décennies, on a privilégié une certaine technicité pédagogique au détriment de la finalité culturelle de l'école, en partie sans doute en réaction à la culture savante tant décriée comme étant élitiste et la cause directe de l'échec scolaire d'élèves venant de milieux socioéconomiques défavorisés. Une « logique d'enseignement » s'est peu à peu éclipsée au profit d'une « logique d'apprentissage » (Boillot, 1999⁶). Les savoirs sont devenus secondaires dans la formation des élèves. L'important dorénavant est de leur faire

prendre conscience de leurs opérations cognitives dans une tâche donnée, de leur apprendre à apprendre, de les outiller de stratégies et d'autres démarches méthodologiques qu'ils pourront transférer dans leur vie personnelle et professionnelle. Il ne s'agit donc plus « d'un rapport réfléchi au savoir où se construit un rapport de sens », mais d'une objectivation du savoir (Boillot, 1999, p. 62). Se pourrait-il qu'il y ait alors perte du sens des apprentissages pour les élèves?

Nous ne nions pas l'importance de doter les élèves de tels savoir-faire, voire de telles compétences. En fait, ces deux logiques, celle de l'apprentissage et celle de l'enseignement, ne devraient pas s'opposer. Elles ont des rapports de sens au savoir complémentaire. Ainsi, le point de vue socioconstructiviste, adopté dans le nouveau programme, est lié à l'apprentissage certes, mais il confère du sens au savoir comme construction ou comme pratique. L'élève prend part activement à la construction de la connaissance.

D'autre part, dans une logique d'enseignement, le sens est à l'intérieur du savoir. On développe chez l'élève un intérêt pour le savoir en découvrant du sens dans les contenus mêmes à apprendre. L'acquisition de connaissances est valorisée et fait sens chez lui. La visée culturelle de l'enseignement est dès lors primordiale. Il faudra donc veiller à ce que la mission de socialisation de l'école s'institue au cœur même de la construction des savoirs.

6 BOILLOT, Hervé. « La démocratisation simulacre de démocratie », dans *Comment enseigner? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*, sous la dir. de Joëlle Plantier, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 47-81.

Pour conclure, citons d'abord Bruner (1996, p. 36⁷) :

« La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme. »

Apprenons donc à nos jeunes à utiliser ces outils d'élaboration de la signification, donc de la réalité, pour qu'ils puissent s'adapter au monde et l'améliorer.

Enfin, inspirons-nous de Dumont (1994, p. 67⁸), qui considère que la finalité de socialisation de l'école inclut la « culture comme milieu », dont fait partie la culture des jeunes, et la « culture comme horizon »,

« ce qui amène l'individu à décrocher de son milieu immédiat, à se donner une vision du monde plus large, une conscience historique, pour accéder aux œuvres de l'esprit, à la littérature, à l'art, à la science. Donc, la culture, c'est ce qu'on pourrait appeler l'univers en autant qu'il a un sens. Ce qu'on appelle les œuvres de culture, c'est l'incarnation, pour ainsi dire, de la signification du monde. »

Les disciplines trouvent ici leur vraie raison d'être et la formation culturelle des jeunes donne tout son sens à l'avenir.

(Photos: Denis Garon)

Tous les droits, en particulier le droit à la reproduction et à la diffusion de même qu'à la traduction, sont réservés. Aucune partie de l'ouvrage ne doit être ni reproduite et sous aucune forme (photocopie, microfilm ou autres procédés) ni modifiée, diffusée ou

7 BRUNER, Jérôme. *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.

8 DUMONT, Fernand. « De la culture appelée québécoise », propos recueillis par Aurélien Boivin et Cécile Dubé, *Québec français*, no 94, été 1994, p. 64-68. Photo : Denis Garon

propagée par l'emploi d'un système électronique, sans l'autorisation écrite du détenteur des droits.