

Culture en mouvement



Réflexions sur la
pédagogie hip-hop en
Belgique francophone

Axel Gossiaux



C.D.G.A.I.

Groupe & Société
Publication pédagogique d'éducation permanente

Réflexions sur la pédagogie hip-hop en Belgique francophone

Axel Gossiaux

Collection : *Culture en mouvement* - CDGAI 2018

Coordination et conception : Marie Anne Muyshondt

Design et mise en page : Alain Muyshondt

Éditeur responsable : CDGAI asbl, Parc Scientifique du Sart Tilman, Rue Bois St-Jean, n°9, 4102 Seraing, Belgique

ISBN : 978-2-39024-126-3

Le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle (C.D.G.A.I.)

Le C.D.G.A.I. est une A.S.B.L. pluraliste d'Education permanente reconnue et subsidiée par la Fédération Wallonie–Bruxelles et la Région wallonne. Il a été créé en 1972, au sein du Service de Psychologie Sociale de l'Université de Liège afin de promouvoir l'action, la formation et la pédagogie par le groupe ainsi que l'analyse scientifique des processus et des techniques d'animation de groupes.

En instituant un éventail de formations accessibles à tout.e adulte intéressé.e, son fondateur, Pierre De Visscher, entendait intégrer une approche originale, de niveau universitaire, à la vie sociale.

La dénomination choisie insiste sur trois dimensions :

- *Centre* : lieu de rassemblement et d'échange, pôle d'attraction.
- *Dynamique des groupes* : discipline scientifique et mode d'activités privilégiant l'action du groupe restreint, conçu comme une totalité dynamique, un champ de forces au sein duquel se produisent des phénomènes différents des processus psychologiques individuels.
- *Analyse institutionnelle* : souci d'appliquer l'analyse psychosociale aux processus institutionnels traversant les formations sociales : groupes et mouvements sociaux, collectivités, organisations.

Outre un *programme d'activités de formation* ayant lieu dans ses locaux dont une formation longue à l'animation de groupes, le C.D.G.A.I. *répond à des demandes* d'associations et d'organisations publiques et privées afin d'y effectuer interventions, animations, formations et accompagnements, dans et par l'action sur les groupes restreints. Il publie aussi des *livrets pédagogiques* liant « Groupe et Société ». Enfin, son *Centre de Ressources* met à disposition du public livres, revues et outils pédagogiques.

La convergence entre la démarche véhiculée par l'Education permanente et celle du C.D.G.A.I. est manifeste : contribuer à la formation du citoyen critique, actif et responsable en vue de forger une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire.

A cette fin de changement social, dans les champs d'action développés, proposer des savoirs, ouvrir à la poursuite de la réflexion (principe de non-clôture), s'abstenir de dire à autrui ce qu'il doit penser, être ou faire (principe de non-substitution) sont, parmi d'autres, autant de ferments qui portent l'association.

Les publications pédagogiques

Dans cette perspective de science–action psycho-sociale, le C.D.G.A.I. invite des acteurs et actrices de terrain à prendre la plume et à exposer, transmettre et partager leurs expériences, perceptions et connaissances des réalités sociales qui sont les leurs ouvrant ainsi des pistes de réflexions à leurs propos.

Au public lecteur, les livrets pédagogiques ainsi conçus, dévoilent des pans de réalités sociales obscurs jusque–là, ou en élargissent la perception ou encore l'affinent en vue de stimuler et mobiliser la curiosité, la réflexion, l'esprit critique et l'action.

Chacune de nos quatre collections – *Travail en action*, *Culture en mouvement*, *Mobilisations sociales*, *Méthodologie* – en présentant des échanges de regards et de savoirs, a pour finalité de contribuer à poser les jalons d'une société plus humaine et plus reliante que celle qui domine actuellement.

La collection *Travail en action*

Champ hautement investi aussi bien au niveau sociétal qu'institutionnel, organisationnel, groupal et individuel, le travail, ou notre absence de travail, s'impose dans l'environnement comme une manière de nous définir, de structurer nos vies, notre temps, nos espaces.

Il peut être source d'emprisonnement mental et physique ou terrain propice à l'épanouissement et à l'émancipation.

Ces publications proposent une analyse critique du travail notamment sous le prisme de la souffrance qui peut en résulter. Tout en dénonçant des mécanismes structurels qui produisent cet état, elles convoquent également des grilles de lecture reposant sur l'expérience vécue ou perçue et enrichie de leurs connaissances, par des acteurs et actrices des secteurs sociaux, de la santé et de l'économie sociale, dans l'intention d'initier ou de renforcer des issues et des pistes possibles.

La collection *Culture en mouvement*

Coiffant ce monde inégalitaire et modélisé par des standards de production et de consommation de masse, émergent des initiatives individuelles, groupales ou collectives comme en témoignent les livrets de cette collection.

Identité et récit, narration, rencontres multiculturelles, problématique de la création culturelle, atelier d'écriture, identité en création, dimension politique de la musique, sentiment d'appartenance, slam, radios associatives, partenariats, graffiti et Street Art, Arts urbains, langues maternelles... sont autant de thèmes portés par des intervenants où affluent souvent,

en filigrane du texte, l'implication, l'investissement voire la passion qui les habitent.

Ces thèmes se révèlent comme étant autant d'exceptions qui bousculent et tentent de faire basculer les offres dictées par les lois du marché.

La collection *Mobilisations sociales*

Débusquer manipulations, assujettissements, aliénations, discriminations, déterminations, pressions sociales possibles : tel est notamment le propos des thèmes abordés par cette collection ; s'y côtoient des illustrations éclairantes de modes de fonctionnement qui semblent tellement évidents, aller de soi, que leur portée, leur effet, leur impact en deviennent invisibles à nos yeux.

Les regards avisés et critiques posés par les auteurs.es que ce soit relativement à l'emprise, l'engagement, le genre, le complot, la propagande, l'exclusion,... cherchent à déconstruire des schémas que nous avons tendance à véhiculer, bien malgré nous. Ils nous ouvrent à plus de clairvoyance, de lucidité, affûtent nos capacités de perception et d'analyse critique et revigorent notre élan dans l'action.

La collection *Méthodologie*

Les publications de cette collection abordent prioritairement les pratiques professionnelles d'animateurs et de formateurs de l'Education permanente.

En exposant leur approche et en précisant leurs avantages et leurs limites, les auteurs.es nous livrent là soit leur propre recherche exploratoire et créative et l'outil qui en jaillit, soit la synthèse de méthodes héritées dont ils usent, soit la découverte ou la redécouverte de principes et méthodes d'action innovantes sur lesquelles se fondent les mouvements alternatifs actuels.

Ce panel élargit notre connaissance et notre compréhension critique des pratiques ; il nous incite et nous convie à aller de l'avant !

Intentions du livret

Étant moi-même issu du hip-hop liégeois (*DJ*, *beatmaker*, organisateur d'événements) et ayant décidé de consacrer ma recherche doctorale à la culture hip-hop, ce livret s'inscrit dans une dynamique de développement de l'étude du hip-hop en Belgique. Il propose d'interroger de manière générale la « pédagogie hip-hop » en centres de jeunes belges francophones au regard des enjeux et des finalités du secteur d'une part, et de certaines réflexions théoriques des études du hip-hop et de la pédagogie hip-hop, d'autre part.

Il apporte une contribution aux réflexions suivantes: « Comment expliquer l'intérêt du secteur jeunesse pour le hip-hop? » et « quels enjeux peuvent émerger de l'utilisation à vocation pédagogique de la culture hip-hop? ».

Publics visés

Toute personne intéressée par la thématique.

En particulier,

- les acteurs et actrices de la culture, de l'animation, de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, du social, de l'accompagnement psychosocial, de l'encadrement institutionnel, etc.
- les artistes, publics et acteurs et actrices de la production et de la diffusion artistique.

Table des matières

Introduction	11
La « pédagogie hip-hop » (<i>Hip-Hop Based Education</i>)	13
Éléments d'analyse autour de la pédagogie hip-hop en centres de jeunes belges francophones	23
En guise de conclusion	35
Notes	37
Bibliographie	39



Introduction

En Belgique francophone, le secteur jeunesse s'est très rapidement intéressé à la culture hip-hop et joua un rôle de premier plan dans son émergence et sa diffusion dans le Royaume. Ainsi, elle fut, et reste, utilisée comme outil pédagogique par ce réseau associatif, motivé par l'éducation permanente, la démocratie culturelle ou encore l'action socioculturelle. Dans le cadre de sa collection « Culture en mouvement », le CDGAI a publié plusieurs livrets interrogeant la réception des cultures « urbaines » en Belgique francophone¹. Les réflexions formulées ici se focalisent sur la culture et les arts du hip-hop et s'articulent autour de plusieurs questionnements, ainsi comment expliquer l'intérêt du secteur jeunesse pour le hip-hop ? Comment peut-il se concrétiser dans celui-ci ? Ou encore, quels enjeux peuvent sous-tendre et émerger de l'utilisation à vocation pédagogique de la culture hip-hop ?

Il ne s'agit pas de faire l'inventaire de pratiques pédagogiques basées sur la culture et les arts du hip-hop en Belgique francophone mais bien de formuler une réflexion générale sur la réception du hip-hop en centres de jeunes à travers les acquis de la « pédagogie hip-hop » (« *hip-hop based education* »), un champ de recherches spécifique des études du hip-hop.

La « pédagogie hip-hop » (« *Hip-Hop Based Education* »)

Études du hip-hop (*Hip-Hop Studies*)

Au milieu des années 1980 aux États-Unis, quand les premiers tubes du hip-hop certifiaient déjà l'existence de celui-ci comme un ensemble culturel à part entière, beaucoup de critiques le considéraient encore comme un phénomène de mode passagère qui vivait ces dernières années d'existence dans les médias et les lieux culturels publics (Miller *et al.*, 2014, p. 6). Que nenni ! Près de 45 ans après son explosion dans le Bronx, le rapport annuel 2017 de Nielsen Music sur l'état de la musique² avance que la catégorie « R&B/Hip-Hop » est devenue pour la toute première fois « le genre musical le plus consommé » aux États-Unis, avec notamment 9 artistes R&B/Hip-Hop parmi le top 10 des artistes les plus *streamés* (c'est-à-dire les plus écoutés et téléchargés sur les plateformes de *streaming*), même si le genre « rock » est toujours celui qui domine le classement des ventes physiques et digitales d'albums³ (Louis, 2017).

Ces chiffres et statistiques de l'industrie musicale permettent d'attester de l'importance du hip-hop comme phénomène artistique, culturel, médiatique et industriel mondialisé qui s'est vu approprié par une multitude de populations et qui a pu prendre une place considérable dans la socialisation et le parcours de vie de centaines de millions de personnes. Le hip-hop reste pour beaucoup un espace d'expression légitimé et contextualisé qui offre un moyen de faire entendre leur voix :

« La culture hip-hop a vraisemblablement transcendé son trope initial de "mode passagère" et s'est développé en quelque chose de plus que seulement un genre musical : c'est une voix ; c'est une identité ; c'est un mouvement ; c'est une force ; c'est une communauté de personnes réclamant justice et une éducation supérieure ; c'est un environnement pour ceux cherchant un apaisement spirituel et une libération cathartique ; c'est un art de la performance ; c'est, comme KRS-One l'a affirmé, un lieu où les voix marginales et grand public peuvent toutes deux être entendues et s'épanouir » (d'après Miller *et al.*, *op cit.*).

Au regard de ces quelques développements, on comprend mieux pourquoi l'équipe éditoriale du *Journal of Hip-Hop Studies* rappelle dans son premier numéro que le domaine de recherche multidisciplinaire consacré à l'étude du hip-hop s'est développé concomitamment à l'intégration de celui-ci comme élément central de la culture populaire et recouvre plus de vingt ans de recherches depuis les premiers travaux académiques états-uniens à son propos au début des années 1990 (*ibid.*). De multiples travaux ont également été conduits en dehors des États-Unis et permettent de souligner la forte pertinence du hip-hop comme phénomène culturel global majeur de ces trente dernières années. Aussi, le guide bibliographique de Gray, *Hip-Hop Studies : An International Bibliography and Resource Guide* (2016), particulièrement bien documenté et fourni, offre un aperçu global des recherches interrogeant la culture hip-hop à travers le monde.

En effet, comme beaucoup d'auteurs le montrent depuis les années 2000, le champ des études du hip-hop se comprend comme « un conglomérat d'une diversité [de disciplines scientifiques] qui continue de se développer à la fois en termes de cadrage, de contenu et de forme. » (Miller *et al.*, *op cit.*, p. 9) Et vu la grande variété et complexité des problématiques sociétales qui peuvent se cristalliser au sein du hip-hop, de plus en plus de disciplines s'intéressent à lui dans le cadre de réflexions académiques. La discipline scientifique des études du hip-hop existe donc bel et bien comme champ de recherche à part entière et particulièrement foisonnant. La création du *Journal of Hip-Hop Studies* en 2014, la première revue scientifique américaine spécifiquement consacrée aux études du hip-hop, s'inscrit donc dans une dynamique d'institutionnalisation de celles-ci et vise à donner un espace de réflexion propre aux chercheurs et praticiens du hip-hop afin de continuer à développer son étude, son analyse et sa pratique. Par ailleurs, comme le souligne Forman dans l'introduction d'un ouvrage collectif intitulé *That's The Joint! The Hip-Hop Studies Reader*, « [a]nalyser, théoriser, et écrire à propos du hip-hop sont également des formes d'activité culturelle et devraient par conséquent être considérées comme des aspects importants du hip-hop. » (2004, p. 3) D'autant plus que les premiers chroniqueurs n'étaient pas des observateurs « froids » et extérieurs mais bien des personnes pleinement impliquées dans l'émergence de la culture du hip-hop qui évoluaient dans les mêmes cercles sociaux que ses premiers

créateurs et entrepreneurs. Les dynamiques, processus et activités d'institutionnalisation des études du hip-hop cherchent donc à proposer un espace interstitiel qui fasse converger les travaux de toutes les personnes intéressées par sa culture et ses arts.

À l'intérieur de ce champ d'études du hip-hop, un sous-champ de recherches consacré à son analyse comme outil pédagogique et comme outil d'éducation et de formation s'est rapidement développé. En effet, dès les années 1990, une communauté de professionnels de l'éducation et de chercheurs ont rapidement commencé à interroger et à expérimenter l'usage du hip-hop dans des contextes d'apprentissage formels et informels, comme des classes de primaire, de secondaire ou d'enseignement supérieur, des activités extrascolaires ou encore dans le domaine de la petite enfance ou dans le cadre de travail communautaire et social de quartier (Powell, 1991 ; Smitherman, 1997 ; Ibrahim, 1999). Les conclusions théoriques et méthodologiques de ces travaux ont alors permis l'émergence de ce champ de recherches spécifiques des hip-hop studies appelées « *hip-hop based education* (HHBE) » et que l'on peut traduire en français par « pédagogie hip-hop » ou « pédagogie basée sur le hip-hop » (Hill, 2009).

Émergence et structuration de la pédagogie hip-hop

La culture hip-hop est rapidement devenue pertinente dans le domaine de l'éducation d'abord à travers ses potentialités de compréhension de pratiques linguistiques et de processus d'apprentissage ainsi que de construction identitaire. Cette dynamique s'est concrétisée à travers des études consistant majoritairement en des analyses historiques de la culture hip-hop et en des comptes-rendus descriptifs de pratiques pédagogiques autour de paroles de chansons rap. Ces travaux permirent aux professionnels de l'éducation de se familiariser à cette culture et de diffuser des premières idées autour de ses possibilités dans le domaine de l'éducation. Aujourd'hui, surtout en Amérique du Nord, de plus en plus d'institutions d'éducation s'intéressent au hip-hop et dispensent des cours et formations le mobilisant dans de multiples disciplines scientifiques et dans le cadre de toutes

sortes de recherches, conférences, séminaires, ateliers, etc. Par ailleurs, « [c]e travail préalable a également permis une contre-lecture au débat public dominant à propos du hip-hop, qui se focalisait principalement sur les conséquences sociales corrosives du prétendu "rap gangster", particulièrement au cours de l'apogée du sous-genre dans les années 1990. » (Hill, Petchauer, 2013, p. 1) La « pédagogie hip-hop » fut et reste donc utilisée pour promouvoir l'éducation et la participation citoyenne, le dialogue critique et la conscientisation sociale chez les jeunes, particulièrement des jeunes racisés et minorisés vivant en contextes urbains. Car, en effet, la critique des conséquences du racisme institutionnel explicite ou implicite n'avait pas été prise en compte par le système scolaire public américain afin de répondre concrètement aux inégalités sociales qui traversent les expériences de vie et les conditions d'existence de ces jeunes (Love, 2014).

Dans un ouvrage collectif publié en 2013, *Schooling Hip-hop: Expanding Hip-hop Based Education Across the Curriculum*, Hill et Petchauer expliquent que la pédagogie hip-hop se trouve désormais à un carrefour dont le choix des directions à prendre devra permettre l'émergence de nouvelles interrogations théoriques, le déploiement de nouvelles approches méthodologiques et l'identification de nouvelles unités d'analyse. Il s'agirait pour eux de concrétiser tout le potentiel de l'éducation à travers le hip-hop par la mise en œuvre de pratiques pédagogiques précises et explicites, majoritairement basées sur la culture hip-hop et ses expressions artistiques. Au-delà du fait que ce champ d'étude a majoritairement été développé dans le contexte des Amériques, l'importance de la conduite et de la diffusion de recherches empiriques menées dans d'autres configurations nationales, régionales ou sous-régionales se voit renforcée par cette nécessité de participer à l'approfondissement théorique, méthodologique et expérimental du champ de la pédagogie hip-hop (*ibid.*, pp. 1-5).

Trois catégories...

Dans un exercice de structuration de la recherche pédagogique autour du hip-hop, Petchauer relève dans un premier temps trois catégories d'approches analytiques dans la littérature consacrée au phénomène hip-hop.

La première catégorie concerne des approches relatives à l'analyse « historique et textuelle » du hip-hop (« *historical and textual* »). Comme dit précédemment, les études s'inscrivant dans ces approches ont permis d'attester de la pertinence du hip-hop comme champ d'investigation et comme objet social (sociologique, politologique...) à part entière. Néanmoins, les conclusions et explications de ces travaux autour de la pédagogie et de l'éducation ont été limitées par le fait que leur production s'est faite séparément des expériences vécues des artistes et de ceux se revendiquant du hip-hop. À titre d'exemple, des confirmations empiriques attestant du fait que des textes de chansons rap ont la même signification pour les professionnels de l'éducation que pour les acteurs locaux à qui ils sont présentés font souvent défaut à ces études (2009, p. 950) Ces « acteurs locaux » désignent les jeunes à qui ces textes sont présentés en contextes éducatifs divers. L'analyse de la convergence potentielle pourrait, par exemple, éclairer des dynamiques et processus de construction identitaire en permettant de relever des cadres de références différents entre les deux groupes.

La deuxième catégorie identifiée par Petchauer est celle du « commentaire social » (« *social commentary* »). Cette catégorie conserve certaines caractéristiques des approches de la première, à la différence que la plupart de ces travaux ont été conduits à l'extérieur des institutions académiques et se destinent à un public plus large. Des travaux de George (1998), Kitwana (2002) ou encore Chang (2005/2015 ; 2006) en sont une illustration. En effet, la contribution très importante de ces études à l'analyse du hip-hop se comprend notamment à travers la place privilégiée que leurs auteurs avaient dans le milieu et qui leur permit d'accéder à des informations et données de terrain inaccessibles pour des personnes de l'extérieur. Cependant, certains obstacles à l'utilisation de ces études en contexte éducatif et dans une perspective pédagogique ont émergé à cause d'un manque de rigueur méthodologique et de l'absence de définition de protocoles de recherche précis lors de leur réalisation (*ibid.*, p. 951).

La troisième et dernière catégorie identifiée par Petchauer est celle des études « de terrain » (« *grounded* »). En effet, l'auteur relève que « [l]es études de terrain comblent le vide généré par les approches historiques et textuelles parce qu'elles se basent sur les acteurs locaux et les créateurs du hip-hop plutôt

que sur les productions ou les paroles» (*ibid.*). Ainsi, cette catégorie désigne des approches focalisées sur les processus de production plutôt que sur les productions en elles-mêmes, cette dynamique permettant alors l'utilisation de ces recherches dans un cadre pédagogique. Car la pédagogie hip-hop ne se limite pas à l'instrumentalisation d'un contenu ou d'un produit dans une perspective d'apprentissage ou de formation quelconque. En effet, étant donné qu'il s'agit d'une expression culturelle productrice de ses propres idées, épistémologies et dilemmes, elle peut également être utilisée par les éducateurs, animateurs, médiateurs, professeurs et chercheurs comme un moyen d'information utile à propos du public visé dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage (*ibid.*, p. 952; Hill, Petchauer, *op cit.*, p. 28).

... et trois courants

À travers «[c]es trois catégories [qui] servent comme une heuristique pour organiser le champ florissant de la recherche autour du hip-hop et de ses importantes implications pédagogiques.» (Petchauer, *op cit.*, p. 950), on peut également identifier trois courants majeurs de travaux pertinents pour le champ de l'éducation. Le premier courant est celui de la «pédagogie basée sur le hip-hop» («*hip-hop-based education*»⁴). Cette tendance se concrétise par l'utilisation du hip-hop, particulièrement des chansons ou paroles de rap, dans des salles de classe en tant que programme pédagogique en lui-même pour la rencontre d'objectifs divers et variés autour de formations à la lecture et à la pensée critique, ou de réflexions à propos de la notion de citoyenneté par exemple. Elle considère que l'articulation de cursus et de pratiques pédagogiques autour des cultures, des réalités et des méthodes d'apprentissage que les étudiants amènent eux-mêmes en classe présente des bénéfices et des facilités pédagogiques sur lesquelles il est opportun de se baser. En effet, les travaux s'inscrivant dans le cadre de ce courant ont très majoritairement été influencés par la «pédagogie critique» (*critical pedagogy*) (Freire, 1970) et «l'enseignement culturellement réceptif» (*culturally responsive teaching*) (Ladson-Billings, 2009/1994). Ainsi, des travaux ont pu montrer comment l'utilisation de textes de chansons rap dans un environnement académique et scolaire enrichissant et épanouissant pour tous les étudiants, indépendamment de leurs origines, pouvait permettre l'enseignement et l'acquisition de

contenus et compétences scolaires (Morrell, Duncan-Andrade, 2002 ; Akom, 2009 ; Hallman, 2009).

Le deuxième courant, relatif aux « signification(s) et identités du hip-hop » (« *hip-hop meaning(s) and identities* »), s'intéresse à la relation dynamique qui existe entre, d'un côté, les jeunes et les jeunes adultes et d'un autre, les textes de rap auxquels ils sont confrontés dans leur cursus scolaire et à travers leurs propres pratiques sociales et culturelles dans et à l'extérieur de l'école. En effet, l'un des postulats principaux de ce courant avance que « [m]algré que les professionnels de l'éducation utilisent ces textes [de rap] pour des objectifs pédagogiques particuliers, les étudiants peuvent les mobiliser pour autres choses. » (*Ibid.*, p. 956) En effet, par exemple, des études ont montré comment la connaissance de musiques rap, de textes et de clips vidéos, pouvait s'articuler en tant que capital culturel et être un vecteur important de construction identitaire (Dimitriadis, 2001 ; Forman, 2001 ; Hill, 2009). Aussi, des travaux de ce courant ont montré comment certains groupes d'auditeurs vivant en contextes urbains donnent une signification à des textes de rap qui peut être inattendue ou même indésirable pour les enseignants. Quant à la construction identitaire dans le cadre d'un capitalisme globalisé qui marchandise certaines expressions culturelles comme le hip-hop, il apparaît que ce courant a reçu plus d'attention que les autres en dehors des frontières états-uniennes étant donné la capacité du hip-hop à s'ériger en ressource particulièrement importante dans la socialisation de millions de jeunes à travers le monde.

Le troisième et dernier courant identifié par Petchauer est celui des « formes esthétiques du hip-hop » (« *hip-hop aesthetic forms* »). L'intérêt principal de ce courant est de se focaliser spécifiquement sur un ensemble de pratiques esthétiques du hip-hop génératrices de diverses configurations de créations et de façons de faire localisées, et non plus seulement sur des paroles de chansons ou des clips vidéos de musique rap (2009, p. 961). À partir des disciplines et des expressions artistiques du hip-hop (*performances DJ*, rap, danse, graffiti, vidéo...), il s'agit donc de mettre en lumière des pratiques esthétiques et créatives à haut potentiel pédagogique (Cooks, 2004 ; Mahiri, 2006). Plus précisément, à titre d'exemple, Rice s'est essayé à la théorisation de pratiques pédagogiques hip-hop sur la base de la pratique du *sampling* (échantillonnage) et de son utilisation en classe dans le cadre de modules d'apprentissage de l'argumentation. En effet,

cette approche autour du *sampling* est focalisée autour de « la manière dont le hip-hop construit un discours, la manière dont il produit un sens rhétorique à travers ses méthodes complexes d'échantillonnage numérique, et comment une telle rhétorique fonctionne à l'intérieur du champ de l'argumentation. » (2003, p. 454). Dans le même ordre d'idées, Pennycook (2007) s'est intéressé aux pratiques linguistiques de rappeurs anglophones au Sénégal, en Tanzanie et en Malaisie pour montrer comment des pratiques linguistiques anglophones pouvaient être adaptées et réinventées par ces rappeurs en fonction de leurs propres pratiques linguistiques locales et des réalités de leur contexte culturel quotidien. Ce mélange conscient de traditions et styles linguistiques divers témoignerait alors d'une sensibilisation de ces artistes aux usages de la linguistique et d'une volonté de réappropriation et de réadaptation localisée des codes du rap américain.

Ces trois catégories et ces trois courants se sont donc construits tant sur les acquis que sur les écueils qu'ils avaient pu générer les uns les autres. Ainsi, d'une part, si l'on peut mobiliser une certaine chronologie et schématisation de ceux-ci, il convient de les saisir de manière relativement transversale en gardant à l'esprit qu'ils se complètent les uns les autres. D'autre part, cette tentative de structuration n'est bien sûr pas immuable et continue d'être interrogée et approfondie par l'ensemble des recherches et des projets menés autour de la question à travers le monde, comme Hill et Petchauer le soulignent en introduction de leur ouvrage collectif sur la pédagogie hip-hop (cf. *supra*).

L'un des points d'attention les plus explicites ayant pu être mis en lumière par les approches qui viennent d'être mentionnées est relatif à la compréhension de la culture et du mouvement hip-hop dans les termes qui lui sont propres. Le concept de « *cypher* » (cercle)⁵ permet de saisir plus concrètement la mise en œuvre de cette nécessité de compréhension de la culture et des disciplines artistiques du hip-hop dans ses propres termes. En effet, le *cypher* peut être défini comme

« [l']espace commun, circulaire, dans lequel les artistes hip-hop s'expriment individuellement et collectivement à travers la danse, le rap, la compétition (c'est-à-dire les battles) sur de la musique souvent jouée par un DJ qui les accompagne. Le terme est également utilisé symboliquement pour représenter et prolonger la communauté des artistes hip-hop » (Petchauer, *op cit.*, p. 967 ; Hill, Petchauer, *op cit.*, p. 9 ; Spady *et al.*, 2006).



Éléments d'analyse autour de la pédagogie hip-hop en centres de jeunes belges francophones

En Belgique francophone, le secteur jeunesse, compétent pour la mise en œuvre de la politique culturelle de jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles, s'est très rapidement intéressé à la culture hip-hop et joua un rôle de premier plan dans son émergence et sa diffusion dans le pays. En effet, la culture hip-hop, « [i]nterculturelle par essence, profondément émancipatrice, attachée à des valeurs d'authenticité et de socialisation » (Lapiower, 2017, p. 40), fut vite remarquée par le réseau pour les potentialités qu'elle lui offrait quant à la rencontre de ses objectifs et à la poursuite de ses missions. Les maisons de jeunes, motivées par l'éducation permanente, la démocratie culturelle ou encore l'action socioculturelle, ont alors rapidement commencé à user de la culture et des arts du hip-hop comme outils pédagogiques (Lapiower, 1997 ; 2017 ; Stiers 2007).

Les centres de jeunes sont donc les premières structures belges reconnues institutionnellement et subsidiées à avoir ouvert leurs portes au hip-hop. Avant d'interroger la réception et l'utilisation du hip-hop dans ces structures, il convient de rappeler très brièvement les grandes lignes de l'histoire et des enjeux du secteur.

Bref historique des centres de jeunes en Belgique francophone

On considère que la « première » maison de jeunes (MJ) belge fut créée en 1949 et officialisée en 1950 avec la publication de ses statuts au Moniteur belge. Elle s'appelait, sobrement, La Maison des Jeunes et était située à Bruxelles dans le quartier des Marolles. Les années 1950 et 1960 se caractérisent par une évolution lente du secteur des MJ, notamment au travers

des premières subventions publiques ponctuelles qui furent accordées aux structures existantes. À partir du début des années 1970, le secteur gagnera en autonomie suite à la première réforme de l'État belge qui consacre l'existence de trois « Communautés culturelles », à l'époque « néerlandaise », « française » et « allemande ». L'une des premières lois spéciales de l'histoire de l'État belge (21 juillet 1971)⁶ définit les compétences de ces Communautés culturelles qui comprennent notamment les politiques de jeunesse. Il faudra attendre le 22 octobre 1971 pour que le premier instrument légal en Belgique, un arrêté royal⁷, ne définisse les conditions d'octroi et de subventions aux maisons de jeunes et associations assimilées afin d'organiser le secteur⁸. Cet arrêté royal introduisit également le concept d'« éducation permanente » et d'« action socioculturelle » dans ses considérations préliminaires ainsi que la notion de « citoyens actifs, responsables et critiques au sein de la société »⁹ (Broché, 2016, pp. 28, 36-41, 59, 62-64 ; Corongiu, 2010, pp. 17, 18 ; Dehousse, 1986, pp. 3-7). Né d'une vision pluraliste et témoignant de l'influence de l'éducation permanente¹⁰, cet arrêté permit aux maisons de jeunes et associations assimilées de développer leurs activités : « Aux critères d'ordre quantitatif (activités, heure d'ouverture, nombre de participants...) vont désormais se superposer des exigences d'ordre qualitatif (prise de responsabilité, développement d'une citoyenneté active et critique...). » (Broché, *op cit.*, p. 64)

L'adoption de l'arrêté de 1971 a été sensiblement marquée par les événements et le mouvement contestataire étudiant de « Mai 68 » en France. Ainsi, au début de la décennie septante, « il ne s'agit plus de faire de l'animation "culturelle" mais bien "socioculturelle" et de mettre davantage l'accent sur les dynamiques expressives et créatives, ainsi que sur la participation collective en amenant les jeunes à prendre des responsabilités et à participer activement à la citoyenneté. » Dans une dynamique de remise en question de la domination culturelle de la bourgeoisie, la logique de démocratisation de la culture est remise en cause par celle de démocratie culturelle. On assiste alors au passage d'une perspective préventive et occupationnelle à une logique de participation et d'éducation permanente. En effet, les initiatives de démocratisation culturelle auraient échoué à atteindre leurs objectifs pour deux raisons : « l'absence de prise en compte de la spécificité culturelle des différents groupes qui composent la société et l'absence de participation active de ces groupes à

la mise en forme de la société. » (*Ibid.*, p. 77) Marcel Hicter¹¹, directeur général de la Jeunesse et des Loisirs, de 1963 à 1979, au sein de l'ancien ministère de l'Éducation nationale et de la Culture (qui s'appelait jusqu'en 1961 « ministère de l'Instruction publique »), défendait alors l'idée que l'éducation conduit à la démocratie. Ainsi, les associations de jeunesse doivent être subsidiées par l'organisation étatique tout en leur laissant une totale autonomie (Corongiu, *op cit.*, p. 18). En effet, pour Hicter, la démocratisation de la culture et son slogan « Culture pour tous » se traduisaient en réalité par une démocratisation de la culture bourgeoise et du corpus de valeurs et d'images de la classe sociale détentrice du pouvoir, et non par l'accession de tous à la production culturelle dans son intégralité (Broché, *op cit.*, pp. 77-78). Soulignant les échecs des politiques de « démocratisation culturelle », il définit alors la notion de « démocratie culturelle » de la manière suivante :

« Mon option est donc : ni la culture pour tous, ni la culture pour chacun mais la culture par chacun et avec chacun dans une optique de développement de tous. [...] Il n'y a pas de culture extérieure à l'homme, pas de matière culturelle à quoi il faut faire accéder le peuple, qu'il faut porter au peuple, que l'on puisse contreplaquer. [...] C'est le sens des responsabilités au sein de nos diverses communautés : cette culture-là [...] exige envers les autres une attitude d'accueil, de dialogue ; [...] il s'agit de contester la notion patrimoniale de la culture pour la remplacer par la définition de la culture par la population elle-même. » (cit. d'après Nossent, 2009, p.2)

C'est dans cet esprit que fut adopté l'arrêté royal de 1971. En 1979, un arrêté royal de modification ouvre la reconnaissance et l'octroi de subsides aux Centres d'Information pour Jeunes (CIJ) et aux Centres de Rencontres et d'Hébergement (CRH). Les trois types de structures (MJ, CIJ, CRH) sont désormais dénommées « centres de Jeunes » (CJ)¹². En 1980, une enquête de la Fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone (FMJ)¹³ recensait plus d'une centaine de CJ en activité en Belgique francophone (Broché, *op cit.*, pp. 67-68, 164).

La crise économique des années 1970 faisant suite aux « chocs pétroliers » de la même décennie confronte les MJ à un public directement impacté par cette crise. Au grand dam de certaines

fédérations, « [b]eaucoup de MJ vont (re)basculer vers le travail social [...] Certaines MJ font le choix de devenir [des Services d'Aide en Milieu Ouvert (AMO)], d'autres ferment. Cette tension entre le social et le culturel culminera avec l'émergence de politiques de "prévention" et de "sécurité" dans les années 80 et 90. » La décennie quatre-vingt voit aussi l'arrivée au pouvoir des gouvernements Martens-Gol qui incarnent le début d'une ère très agressive du libéralisme qui aura notamment pour conséquence une diminution de la masse salariale globale du secteur public¹⁴. Les années 1990 témoigneront particulièrement d'un accroissement de l'ampleur du discours politico-médiatique sur l'« insécurité » : « On voit arriver les premières émeutes. Le monde politique fait le choix de la surveillance, du contrôle, du sécuritaire et de la prévention. Les contrats de sécurité (devenus plus tard de société) apparaissent. » (Corongiu, *op cit.*, p. 19) Sur le terrain, un imbroglio émerge alors de la superposition de dispositifs relevant de missions et de niveaux de pouvoir différents et mis en œuvre sans concertation entre ces derniers ; cette complexité et cette incohérence entraînant alors certaines tensions, certains conflits et une certaine forme de concurrence (*ibid.*; Broché, *op cit.*, pp. 157-158).

Dans ce contexte où

« [l]es politiques de jeunesse entretiennent dès lors la confusion entre politique culturelle et politique d'insertion, entre politique sécuritaire et politique de prévention, entre globalité et morcellement, entre sécurité et participation-autogestion, entre services à la jeunesse et mouvements de critique sociale, entre encadrement de l'expression et production culturelle »,

l'adoption du décret du 20 juillet 2000¹⁵, « outre un refinancement du secteur, réaffirme avec force les principes d'éducation non-formelle, de pédagogie active des Maisons et Centres de Jeunes contre toute dérive d'instrumentalisation sociale voire sécuritaire. » (Corongiu, *op cit.*, p. 20) Voté à l'unanimité par le parlement de la Communauté française, ce texte législatif résulte d'une longue mobilisation du secteur et d'un consensus d'une grande majorité de ses acteurs, du ministère et des partis politiques de l'époque. Modifié à deux reprises (2004 et 2008) afin de rester cohérent avec les réalités de terrain, l'article 1^{er} du décret introduit un nouvel élément essentiel pour ce qui est

du principe fondateur : celui de « pratiques de création ». Si l'on devait identifier trois axes de travail principaux en MJ, il s'agirait donc du socioculturel, du politique et de l'artistique (Broché, *op cit.*, pp. 190-192, 200).

En Belgique, l'orientation des politiques de jeunesse en Communauté française (appelée aujourd'hui « Fédération Wallonie-Bruxelles ») trouve donc sa source dans les années 1960 et 1970 lorsque les politiques culturelles de la même communauté émergent et se développèrent dans leur spécificité propre. En effet, on constate que ces politiques se sont développées « à partir d'un référentiel dialectisant voire opposant démocratisation de la culture et démocratie culturelle [...], une opposition jouant clairement en faveur de la démocratie culturelle plutôt qu'en faveur de la démocratisation de la culture. » La spécificité des politiques culturelles belges francophones se cristallise donc notamment à travers « l'importance donnée à l'éducation permanente, dénomination alors renouvelée de ce qui auparavant s'appelait "éducation populaire". » Contrairement à la politique culturelle de la France, influencée par André Malraux¹⁶ et « centré[e] sur la démocratisation de la culture et sur l'hypothèse que la confrontation aux "grandes œuvres" produisait un "choc culturel" », les politiques culturelles développées en Belgique francophone voulaient « étendre largement le spectre de ce que recouvrait le mot "culture" », notamment en y incluant les cultures « populaires » (Genard, 2014, pp. 2-3).

Une pédagogie hip-hop dans les centres de jeunes belges francophones ?

« Si le Hip Hop fait déjà partie intégrante de certaines universités américaines, aujourd'hui, en France et en Belgique, les universités et les écoles s'emparent à leur tour de cette rhétorique du discours. Pourtant, cette culture est toujours considérée pour beaucoup comme une "sous-culture" parce qu'elle n'est pas une pratique artistique sortant des institutions officielles (académies, conservatoires, Beaux-Arts). On la considère plutôt comme "populaire", marginale, tout en l'associant directement à la cité, à la banlieue, créant alors une image indélébile dans l'inconscient collectif. » (Company, 2017, p. 57)

L'institutionnalisation du hip-hop en Belgique francophone a donc débuté par le secteur Jeunesse. Une question relative aux processus de légitimation artistique à travers des logiques institutionnelles émerge alors de ce constat. En effet, tant l'étude que la pratique du hip-hop nécessitent une acception non-élitiste du terme de « culture », bien que celle-ci puisse encore souvent se voir divisée, voire clivée, entre le « légitime » et le « populaire ». Par exemple, dans leur étude interrogeant l'institutionnalisation de la danse hip-hop en France, Garcia et Faure (2005) éclairent la complexité des processus d'institutionnalisation et de légitimation de pratiques artistiques considérées comme populaires afin d'analyser des mécanismes permettant des passages du « populaire » au « légitime ». Ainsi, l'institutionnalisation de la danse hip-hop en France s'est notamment concrétisée au travers de la « construction de cadres spécifiques de socialisation » des danseurs hip-hop. Ces instances et actions de socialisation ont alors eu pour effet de légitimer une pratique artistique issue de formes d'expressions culturelles dites populaires, tout en renforçant certaines lignes de partage entre le « populaire » et le « culturel » (Garcia, 2015).

En ce qui concerne la Belgique francophone, les quelques éléments mentionnés plus haut permettent de comprendre pourquoi « [p]ar essence, les Maisons de Jeunes sont des lieux qui ressemblent aux jeunes et qui leur permettent donc d'investir des espaces et des "objets" diversifiés » (Mammo, Debras, 2008, p. 36). Ainsi, si les MJ ont été les premières structures subsidiées à ouvrir leurs portes au hip-hop, c'est qu'elles étaient certainement parmi les seules à pouvoir le faire réellement vu qu'il s'agissait là de répondre à leurs finalités et à leurs missions. Car la culture hip-hop représente des codes et des styles familiers pour beaucoup de jeunes dans lesquels ils se reconnaissent et qui peuvent converger avec leurs sensibilités propres. En effet, comme le démontrent les acquis de la pédagogie hip-hop, « [l]es pratiques créatives du hip-hop et les messages construits dans la musique sont attachés aux processus de formation identitaire par lesquels les jeunes et les jeunes adultes se perçoivent eux-mêmes, et le monde autour d'eux (Chang, 2006 ; Dimitriadis, 2001 ; Ginwright, 2004 ; Petchauer, 2007). » (Petchauer, *op cit.*, p. 949) Dès lors, « les lieux du Hip-Hop en dehors de l'école à proprement parler peuvent fonctionner comme des espaces alternatifs d'éducation » (Pardue, 2013, p. 139). En Belgique francophone, ces lieux se sont donc constitués d'abord

principalement dans les MJ, les seules institutions qui étaient en mesure d'avoir un minimum d'ouverture et un minimum de disponibilité et qui furent ainsi les premiers interlocuteurs et les premiers endroits où trouver une forme de soutien à la création et à l'expression publique, sur scène ou à travers d'autres formats de performance et de prestation. Et lorsqu'il n'y avait encore pas de MJ pour accueillir le mouvement hip-hop dans certains endroits, ses artistes restaient dans la rue, là où tout avait commencé, dans l'espace public, sur les places, dans les parcs, dans des halls de sport ou de gare, dans les couloirs du métro, dans des galeries commerçantes, dans des couloirs de bâtiments scolaires et même dans des hôpitaux pour certains danseurs particulièrement chevronnés (Lapiower, 1997 ; Stiers, 2007, pp. 59-61).

C'est donc bien cette dynamique de construction identitaire et de socialisation dans le cadre d'activités artistiques et créatives autour du hip-hop qui s'est vue premièrement considérée comme ayant le potentiel de constituer de puissants outils pédagogiques sur la base d'un engagement fort pour l'expression artistique et culturelle. Comme l'explique Farid Berki¹⁷, «[n]ous avons aussi poursuivi parce que nous étions persuadés que ce mouvement était un mouvement de transformation sociale, de conscience identitaire, de conscience politique. C'est lui qui nous a permis de nous construire.» Pour les pionniers en France et en Belgique, le hip-hop s'imposait comme la seule référence culturelle authentique qui devint alors un véritable mode de vie et de pensée (d'après Stiers, 2007, p. 39). Appréhendé comme un cadre qui peut informer à propos de la façon dont les jeunes se représentent et négocient des aspects de leurs identités socioculturelles, «le hip-hop est plutôt mieux compris comme un ensemble de pratiques et de formations en réseau que simplement comme une ligne de produits. Cette théorie sous-jacente a engendré un dialogue entre ceux engagés dans la culture et l'éducation.» (Pardue, 2013, p. 138; Low *et al.*, 2013, p. 119) En effet, comme le rappelle Philippe Fourmarier-Garfinkels, *alias* Fourmi¹⁸:

« Cette culture est une arme [...] Et elle aide à survivre dans la société. Un danseur va se discipliner grâce à la culture hip hop parce qu'il voudra aller plus loin dans les spectacles. Un MC qui aime tchatcher au micro va un jour s'asseoir pour écrire des textes. Un graffeur qui

n'aime que certains dessins peut commencer à étudier les différentes façons de peindre. Apprendre, c'est se discipliner. J'ai toujours dit aux jeunes : "Les gars, utilisez cette culture hip hop à bon escient. Utilisez vos différentes disciplines pour vous discipliner vous-même et vivre dans cette société". Prenons, aux Etats-Unis, ceux qui vivent de la culture hip hop grâce à leurs disques par exemple. Des gens comme Puff Daddy ou Jay Z sont devenus des businessmen parce qu'ils se sont disciplinés. On aime ou n'aime pas, c'est autre chose, car finalement, n'est-ce pas le but de chacun d'arriver à vivre de ce qu'on aime ? » (cit. d'après Stiers, 2007, pp. 128- 129)

Si la puissance du hip-hop en tant que force et révolution culturelle s'imposait d'emblée pour ses premiers artistes et pour certains acteurs du monde associatif, il n'en était pas de même pour tous, loin de là. En effet, « le "Circuit Culturel" (en ce compris les pouvoirs publics!) se révéla fermé, méprisant même, au mieux condescendant, face à ces nouveaux artistes en casquettes et baskets dont il avait souvent peur et face à qui il ne manifestait, sauf rares exceptions, aucune curiosité. » (Lapiower, 2017, p. 41) Ignoré et méprisé de la sphère culturelle, ce hip-hop qui évoluait en MJ est alors d'une certaine façon resté coincé dans celles-ci. Car ces artistes hip-hop et leurs équipes aspiraient à bien plus que ce que pouvait leur donner le secteur. Ils cherchaient la reconnaissance de leur art dans toute son authenticité et la professionnalisation qui s'imposait d'elle-même (Panther, 2000). Ainsi,

« [a]utour de l'an 2000, on assista à l'émergence d'une première génération de collectifs artistiques et/ou d'organisateur, suffisamment structurés pour monter les premiers événements autonomes importants frappés du sceau hip hop ou pour publier les premiers albums autoproduits, et s'impliquer dans les premières créations de danse à ambition professionnelle. Souterrain, Zulu Nation et 9mm à Bruxelles, Starflam à Liège, NBS à Namur et d'autres, allaient constituer les premiers noyaux qui finiraient par arracher, quelques années plus tard, une forme de reconnaissance et un début de soutien de la part des pouvoirs publics [...]. Plusieurs maisons de jeunes [...] furent des creusets pour cette nouvelle émergence

[...]. Mais de façon générale, c'est toujours la grande frustration qui domine et le manque de moyens pour se développer ou simplement exister. » (Lapiower, *op cit.*, p. 42)

Lors d'un débat traitant notamment du développement artistique de la culture hip-hop organisé dans le cadre du festival « Printemps Hip-Hop 1999 », Panther¹⁹ souligna ce qu'il considérait comme « le cœur du problème » lorsque l'on interroge la reconnaissance du hip-hop par les institutions culturelles: « On refuse de regarder le hip hop comme de la création purement artistique [...]. On ne dira jamais d'un rappeur que c'est un gars qui a reconfiguré la langue française, qui a resitué la syntaxe, qui a un nouveau langage et qui a vraiment travaillé un texte. Non, on dira "c'est un jeune des banlieues qui s'en sort". » (Fondation Jacques Gueux, 2000, p. 113)

Cette question de la reconnaissance de la culture hip-hop et de ses disciplines, expressions et pratiques artistiques comme art et culture à part entière et non pas seulement « populaire », traverse la dynamique des mouvements hip-hop dans le monde entier. En Belgique francophone, si le secteur Jeunesse a usé et use des pratiques pédagogiques du hip-hop pour la rencontre de ses objectifs spécifiques, aussi louables soient-ils, la scène hip-hop et le hip-hop lui-même ne pouvaient se permettre d'y rester cantonnés, cloisonnés. Les artistes se sont rapidement professionnalisés, et ils ont également œuvré à transmettre leurs acquis et leurs expériences aux plus jeunes (j'en profite pour les remercier!) qui aspiraient aussi à faire vivre le truc, à bouger, à le prolonger, à en rappeler l'histoire et les *vibes*²⁰ initiales tout en essayant de le faire évoluer, tournés vers le futur. Bref, à mettre en place des projets artistiques et culturels pour faire la fête et/ou dénoncer, projet par projet, sans autre forme de prétention, sans stratégie marchande perverse ou désincarnée. Cette sorte d'authenticité intrinsèque au hip-hop qui s'impose *in fine* dans de multiples formes à tous ces artistes fut donc bien utile au secteur Jeunesse, qui permit en retour au hip-hop belge de continuer à évoluer et à se structurer, jusqu'au moment où les limites de cette sorte de partenariat commença à restreindre le potentiel créatif du hip-hop et, partant, sa reconnaissance totale. Car la reconnaissance passe aussi par les marchés. L'actualité de la scène hip-hop belge et de beaucoup de scènes de par le monde le montre ; l'histoire du hip-hop américain en témoigne de manière

criante. Depuis longtemps d'ailleurs, des disciplines du hip-hop se sont elles-mêmes autonomisées au point de faire émerger certaines nouvelles formes de clivages dans le mouvement, ou plutôt, diront certains, « dans ce qu'il en reste ». Les questions qui émergent demeurent finalement les mêmes et peuvent être formulées très simplement : « Pour quelle reconnaissance, à quel prix, dans quel cadre, quels impacts sur les expressions du hip-hop et ses diverses scènes ? »

Pour en revenir plus spécifiquement à la réflexion générale autour de la « pédagogie hip-hop » et ses usages en CJ, rappelons d'abord que les ambitions de l'action socioculturelle sont de « former des citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires. » (Service de la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012, p. 10) Si la pertinence de l'association du hip-hop à des réflexions autour de la démocratie reste mal connue pour beaucoup, certains acquis et certains résultats de travaux théoriques et empiriques de la pédagogie hip-hop ont pu montrer tout l'intérêt de cette association. Ainsi, en Belgique francophone, comme aux États-Unis ou en France, certains professionnels de l'éducation ont rapidement accueilli et utilisé le potentiel créatif et critique du hip-hop dans leurs méthodologies de mises en projet et dans la poursuite de leurs objectifs et missions. L'analyse de la mise en œuvre de ces pratiques pédagogiques pourrait ainsi enrichir significativement le champ de la recherche autour de la pédagogie hip-hop, tout comme celle-ci pourrait enrichir l'implémentation de ces pratiques dans le secteur jeunesse. En effet, rappelons encore que « les éléments du hip-hop représentent des "modes critiques d'expression de soi" des jeunes, qui reflètent leur désir d'être entendu et inclus dans le processus démocratique [...]. En d'autres mots, le hip-hop façonne leur connaissance sociale, culturelle et politique. » (Love, 2014, p. 54) Car le hip-hop est plus qu'un genre musical, ce qui explique pourquoi Petchauer plaide pour sa prise en compte dans son ensemble et à travers tous ses éléments lorsqu'il est employé à la rencontre d'objectifs pédagogiques déterminés, particulièrement dans le cadre de projets relevant du troisième courant de la pédagogie hip-hop, celui des formes esthétiques du hip-hop :

« Parce-que le hip-hop est conceptualisé comme un ensemble de pratiques interconnectées avec une esthétique commune [...], cet axe de recherche sera plus prometteur si les chercheurs considèrent le hip-hop

globalement avec des pratiques connectées les unes aux autres plutôt que de les séparer les unes des autres.» (2009, p. 965)

Si les MJ sont effectivement des lieux qui doivent « permettre des espaces, des interstices où les jeunes vont pouvoir saisir le sens de ce qu'ils viennent vivre » (Mammo, Debras, 2008, p. 82), cette prise en considération de l'ensemble du cadre de références que propose le hip-hop à ses praticiens pourrait s'avérer particulièrement utile pour la rencontre d'objectifs liés à la construction socioculturelle des jeunes dans la société : « la musique et la culture hip-hop est là où ils [peuvent trouver] leur voix pour participer et défier l'injustice au sein de la société démocratique. » (Love, *op cit.*, p. 57) En Belgique francophone, il apparaît que les MJ, et plus particulièrement certaines d'entre elles, ont en quelque sorte pu se constituer en forme de *cyphers* (cf. *supra*) qui concourent au développement de la scène hip-hop belge. Comme tout *cypher*, ceux des MJ répondent à des configurations matérielles et symboliques ainsi qu'à des dynamiques relationnelles propres. Évidemment, la spécificité de ceux-ci est qu'ils sont censés permettre la rencontre des objectifs et finalités du secteur; ils ne sont donc pas authentiquement hip-hop et imposent un cadre d'expression limité aux artistes et praticiens de ce dernier.

Comme pour l'enjeu de la reconnaissance, la question qui émerge alors est celle du « pourquoi? »: s'agit-il d'essayer de sensibiliser un public à des problématiques sociétales pour favoriser la construction d'un esprit critique à travers l'expression artistique ou s'agit-il d'instrumentaliser un ensemble de références culturelles et artistiques dans une perspective occupationnelle afin d'attirer les jeunes dans les structures et de remplir les objectifs quantitatifs que les instruments juridiques organisant le secteur attendent ? Par ailleurs, si la culture et les arts du hip-hop sont des outils à haut potentiel pédagogique, les artistes hip-hop restent les seuls souverains pour définir *in fine* de quoi est fait leur art, pour adopter, abroger ou modifier les règles, conventions et codifications esthétiques le régissant, même si l'élaboration de ces us et coutumes se fait de manière intersubjective et interdépendante avec l'ensemble des acteurs des mondes de l'art (Becker, 1982/2010). Pour les professionnels de l'éducation, il semble alors que l'enjeu

méthodologique et pédagogique se cristallise dans une forme d'équilibre à adopter entre orientation vers les finalités du secteur et respect de la liberté artistique, de création et d'expression dans un mode d'intervention articulé autour de l'encadrement et l'accompagnement de l'expression artistique et critique des jeunes.



En guise de conclusion

Cette réflexion générale autour de la pédagogie hip-hop en Belgique francophone permet de réinsister sur la pertinence de celle-ci comme outil de construction et de socialisation des jeunes. Elle éclaire le constat que les expériences et expérimentations de pratiques pédagogiques hip-hop dans les centres de jeunes belges francophones permettent d'approfondir ce champ de recherches dans son ensemble et participent de la reconnaissance de la culture et des arts du hip-hop dans leurs spécificités propres. Elle pose aussi la question des limites de l'intervention et de l'orientation de l'encadrant dans la dynamique créative et expressive des jeunes. Enfin, elle évoque les limites de cette institutionnalisation et des enjeux d'équilibrage entre liberté artistique et catégorisation dans le chef des politiques publiques reconnaissant ces pratiques artistiques.

Qui plus est, je pense que la pédagogie hip-hop peut grandement participer au décloisonnement de "mondes" qui ne se parlent, ne dialoguent et n'échangent peut-être ou certainement pas encore assez en Belgique (Martiniello, entretien par Henrard, 2016). Comme brièvement mentionné au début de ce livret, ce sont précisément ce décloisonnement et cette collaboration entre personnes évoluant dans des réseaux différents qui permettent à la pédagogie hip-hop d'émerger, de se structurer et de se développer aux États-Unis. Dès lors,

« [i] nous semble aujourd'hui essentiel de continuer à rattacher la culture aux réalités sociales pour dénoncer les rapports de domination, en impliquant jeunes, intellectuels et animateurs dans une relation favorisant la co-construction des savoirs et des représentations. Notre travail commun est d'analyser les tensions, les injustices en conservant leur caractère d'incertitude et ensuite de laisser se dévoiler l'inventivité, la créativité des jeunes pour critiquer et se justifier. » (Vandijck, 2017, p. 18)

Notes

1. Entre autres, Muysshondt Marie-Anne, *Paroles de slameurs, rappeurs et autres poètes*, n°1, 2012, n°2 et 3, 2013; Sterkendries Simon, *Graffiti et Street Art, quelles expressions de qui, pourquoi?*, 2013; Brausch Géraldine, *Réflexions sur l'appropriation de l'espace*, 2014; Cools Fred, *Arts urbains. Découverte d'un (e) mode d'intervention*, 2014.
2. Nielsen est une société d'étude américaine (The Nielsen Company) spécialisée notamment dans les études marketing et les études d'audience. Elle est considérée comme la source principale d'informations et de connaissances de données de l'industrie musicale aux États-Unis et publie annuellement un rapport sur l'état de la musique.
3. Nielsen Music, *2017 Year-end Music Report U.S.*, Nielsen, 2017, pp. 9 et 31 [traduction, comme pour les autres citations de sources anglophones traduites en français dans ce livret].
4. Je rappelle qu'il s'agit ici de la terminologie utilisée par Petchauer en 2009 pour désigner l'un des trois grands courants de la recherche pédagogique autour du hip-hop dans le cadre de son exercice de structuration de celle-ci. De manière générale, je considère, notamment à la suite de Hill et Petchauer (2013), de Love (2014; 2015) ou encore de Durand et Milon (2018), que le champ de la « pédagogie hip-hop » concerne effectivement au moins les trois catégories et les trois courants présentés dans cette section.
5. Voir, à titre d'exemple, la chanson *Step Into Da Cipher* du groupe Brand Nubian (1994).
6. *Loi du 21 juillet 1971 relative à la compétence et au fonctionnement des Conseils culturels pour la communauté culturelle française et pour la communauté culturelle néerlandaise* (M. B. du 23 juillet 1971).
7. En Belgique, un arrêté royal est un acte du gouvernement fédéral. Relevons qu'à l'époque, les Communautés culturelles n'avaient pas encore de gouvernements, il faudra attendre la deuxième réforme de l'État à partir de 1980 pour que ces Communautés se voient dotées d'un pouvoir exécutif propre.
8. *Arrêté royal du 22 octobre 1971 établissant les conditions d'agrément et d'octroi des subventions aux Maisons de Jeunes et associations assimilées* (M. B. du 24 décembre 1971).
9. Depuis lors, cette notion est devenue particulièrement importante pour le secteur : « Depuis près de trente ans, le but de former des citoyens actifs, responsables et critiques au sein de la société définit comme un vieux slogan les grandes lignes de l'activité [des Maisons et Centres de Jeunes]. » (Valentin, 1999, p. 18) Elle est consacrée à l'article 1^{er} du décret du 20 juillet 2000 (cf. *infra*), ainsi qu'à l'article 4 du décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse (M. B. du 16 décembre 2009) qui y ajoute le qualificatif de « solidaire » (« favoriser le développement d'une citoyenneté responsable, active, critique et solidaire chez les jeunes [...] »).

10. Pour une revue des enjeux de l'éducation permanente et de son secteur en Belgique francophone, voir Service général de la Jeunesse et de l'Éducation permanente, 2012.
11. Marcel Hicter (1918-1979) est un homme politique socialiste et écrivain. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, il fut nommé conseiller en charge de la création du Service national de la Jeunesse (1946-1954) qui était rattaché au cabinet du ministre de l'Instruction publique. Il fut aussi membre-fondateur de l'Assemblée mondiale de la Jeunesse (World Assembly of Youth) et président de la Fédération internationale des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation active. « Sa vie est consacrée à la mise en place d'un système d'éducation démocratique, permanente et en profondeur de la jeunesse. » (Broché, *op cit.*, p. 24 ; Centre Culturel Marcel Hicter – La Marlagne).
12. *Arrêté royal du 1er août 1979 portant modification de l'arrêté royal du 22 octobre 1971 établissant les conditions d'agrément et d'octroi des subventions aux Maisons de Jeunes et associations assimilées* (M. B. du 26 octobre 1979).
13. En Belgique francophone, 7 ASBL sont reconnues comme Fédérations de centres de jeunes (cf. Chapitre II du décret du 20 juillet 2000) : la Fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone (FMJ), la Fédération des Centres de Jeunes en Milieu Populaire (FCJMP), la Fédération des Maisons de Jeunes et Organisation de Jeunesse (FOR'J), la Fédération de Centres d'Information et de Documentation pour Jeunes (CIDJ), la Fédération Infor Jeunes (Infor Jeunes), le Service d'Information sur les Etudes et les Professions (SIEP) et Les Auberges de Jeunesse (LAJ).
14. Au niveau international, l'offensive néolibérale se cristallise notamment lors de l'arrivée au pouvoir de la Première ministre Thatcher au Royaume-Uni puis du Président Reagan aux États-Unis : « le débat fait rage en Occident entre les défenseurs des pouvoirs publics comme facteur de régulation des inégalités face à un marché mondial de plus en plus incontrôlable et les partisans du néolibéralisme économique [...] qui prônent la libre entreprise et la redéfinition du rôle de l'État, "coupable de tous les maux". » (Broché, *op cit.*, p. 154)
15. *Décret déterminant les conditions d'agrément et de subventionnement des maisons de jeunes, centres de rencontre et d'hébergement et centres d'information des jeunes et de leurs fédérations* (M. B. du 26 août 2000).
16. (1901-1976) Ecrivain et homme politique français. Il fut notamment ministre d'État chargé des Affaires culturelles (1959-1969) sous les gouvernements du Président de Gaulle. Opposé à la contestation estudiantine de « Mai 68 » et fidèle au Général de Gaulle, il plaida pour la restauration de l'« ordre ».
17. Pionnier de la danse hip-hop en France ayant également connu l'aube du *break* en Belgique, fondateur de la compagnie Melting Pot.
18. Pionnier du mouvement hip-hop en Belgique, co-fondateur de la Zulu Nation Belgian Chapter et membre de l'équipe de TARMAC, *The New Playground*.
19. Coordinateur de l'ASBL Afrokore qui était située à Liège et dont le champ d'action était les cultures « urbaines », en particulier la culture hip-hop.
20. « *Vibes* » peut être traduit par les ondes, l'atmosphère...

Bibliographie

Ouvrages

- BECKER Howard S., *Les Mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 2010 [1982], 384 p.
- BROCHÉ Anne, *Histoire des maisons de jeunes en Belgique francophone (1949-2016)*, Bruxelles/Liège, Service de la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles/IHOES, 2016, 260 p.
- CHANG Jeff, *Can't Stop Won't Stop. Une histoire de la génération hip-hop*, Paris, Allia, 2015 [2005], 660 p.
- CHANG Jeff, *Total Chaos: The Art and Aesthetics of Hip-Hop*, New-York, Basic Civitas Books, 348 p.
- DIMITRIADIS Greg, *Performing Identity/Performing Culture: Hip-hop as Text, Pedagogy, and Lived Practice*, New-York, Peter Lang, 2001, 148 p.
- Fondation Jacques Gueux, *Les cultures urbaines*, Bruxelles, coll. « Rue des Usines », n°45, 46, 47, 2000, 176 p.
- FORMAN Murray et NEAL Mark Anthony (eds.), *That's the Joint!: The Hip-Hop Studies Reader*, Abingdon-on-Thames, Routledge, 628 p.
- FREIRE Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, New-York, Londres, Continuum, 2005 [1970], 183 p.
- GARCIA Marie-Carmen et FAURE Sylvia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute, 2005, 216 p.
- GEORGE Nelson, *Hip Hop America*, Londres, Penguin Books, 1998, 238 p.
- GINWRIGHT Shawn, *Black in School: Afrocentric Reform, Urban Youth, and the Promise of Hip-Hop Culture*, New York, Teachers College Press, 2004, 168 p.
- GRAY John, *Hip-Hop Studies: An International Bibliography and Resource Guide*, Nyack, African Diaspora Press, 1115 p.
- HILL Marc Lamont, *Beats, Rhymes, and Classroom Life: Hip Hop Pedagogy and the Politics of Identity*, New-York, Teachers College Press, 2009, 192 p.
- HILL Marc Lamont et PETCHAUER Emery, *Schooling Hip-hop: Expanding Hip-hop Based Education Across the Curriculum*, New-York, Teachers College Press, 2013, 208 p.
- KITWANA Bakari, *The Hip-Hop Generation: Young Blacks and the Crisis in African-American Culture*, New-York, Basic Civitas Books, 2002, 230 p.
- LADSON-BILLINGS Gloria, *The Dreamkeepers: Successful Teachers of*

- African American Children*, San Fransisco, Jossey-Bass, 2009 [1994], 256 p.
- LAPIOUER Alain, *Total respect. La génération hip-hop en Belgique*, Bruxelles, Fondation Jacques Gueux – Vie Ouvrière, 1997, 288 p.
 - MAMMO Carmelo et DEBRAS Eric, *Espace en chantier. Pratiques artistiques et citoyennes en Maison de jeunes*, Bruxelles, Service de la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles/Luc Pire, 2009, 142 p.
 - PENNYCOOK Alastair, *Global Englishes and Transcultural Flows*, Londres, Routledge, 2006, 189 p.
 - Service de la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *13 Pratiques culturelles, trajectoires sociales et constructions identitaires*, Charleroi, Couleur livres, 2012, 159 p.
 - SPADY James G., ALIM H. Sami et MEGHELLI Samir, *The Global Cipa: Hip-Hop Culture and Consciousness*, Philadelphie, Black History Museum Press, 2006, 704 p.
 - STIERS Didier, *Flashback: Histoire (s) de la danse hip hop en Belgique*, Bruxelles, Lezarts Urbains/Couleur livres, coll. «Rue des Usines», n°49, 2007, 143 p.

Articles

- AKOMA A. A., Critical Hip-Hop Pedagogy as a Form of Liberatory Praxis, *Equity & Excellence in Education*, Vol. 42, n°1, pp. 52-66.
- Centre Culturel Marcel Hicter – La Marlagne, Présentation : Historique : Marcel Hicter, disponible à l'adresse suivante : <http://www.lamarlagne.cfwb.be/index.php?id=5171> (consultée en novembre 2018).
- COMPANY Magali, Le rap, le monde ou rien..., *Swap Magazine*, n°1, «Le Hip-Hop», 2017, pp. 54-63.
- COOKS Jamal A., Writing for Something: Essays, Raps, and Writing Preferences, *English Journal*, Vol. 94, n°1, 2004, pp. 72-76.
- CORONGIU Antoinette, Les pratiques des maisons de jeunes: entre continuité et rupture. Essai d'analyse évolutive des pratiques, *L'Antre'Toise*, n°98, 2010, pp. 17- 21.
- DEHOUSSE Franklin, Apparences et réalités de la réforme de l'État belge, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n°1138, 1986, pp. 1-38.
- FORMAN Murray, "Straight Outta Mogadishu": Prescribed Identities and Performative Practices among Somali Youth in North American High Schools, *TOPIA: Canadian Journal of Cultural Studies*, Vol. 5, n°5, 2001, pp. 33-60.
- GARCIA Marie-Carmen, La légitimation artistique de la danse hip-hop et du cirque contemporain, un effet de l'institutionnalisation de pratiques culturelles « populaires », *Informations sociales*, n°190, 2015, pp. 92-97.

- GENARD Jean-Louis, Cultures urbaines et politiques culturelles, *SociologieS*, «Dossiers : Diversification artistique et politiques culturelles», 2014, 14 p.
- HALLMAN Heidi L., «Dear Tupac, you speak to me»: Recruiting Hip-Hop as Curriculum at a School for Pregnant and Parenting Teens, *Equity & Excellence in Education*, Vol. 42, n°1, pp. 36-51.
- HENRARD Gaëlle, Entretien avec Marco Martiniello, *Aide-mémoire*, n°76, p. 5.
- IBRAHIM Awad El Karim M., Becoming Black: Rap and Hip-Hop, Race, Gender, Identity, and the Politics of ESL Learning, *TESOL Quarterly*, Vol. 33, n°3, 1999, pp. 349-369.
- LADSON-BILLINGS Gloria, Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy, *American Educational Research Journal*, Vol. 32, n° 3, 1995, pp. 465-491.
- LAPIOWER Alain, Hip-hop : les enjeux de la reconnaissance, *Swap Magazine*, n°1, «Le Hip-Hop», 2017, pp. 38-45.
- LOUIS Jean-Philippe, Le hip-hop est désormais la musique dominante aux États-Unis, *Les Échos*, 2017, disponible à l'adresse suivante: https://www.lesechos.fr/19/07/2017/lesechos.fr/010152295559_le-hip-hop-est-désormais-la-musique-dominante-aux-etats-unis.htm# (consultée en octobre 2018).
- LOVE Bettina L., How Storyboarding, Moviemaking, and Hip-Hop-Based Education Can Promote Students' Critical Voice, *The English Journal*, Vol. 103, n°5, 2014, pp. 53-58.
- LOVE Bettina L., What Is Hip-Hop-Based Education Doing in Nice Fields Such as Early Childhood and Elementary Education ?, *Urban Education*, Vol. 50, n°1, 2015, pp. 106-131.
- LOW Bronwen, TAN Eloise et CELEMENCKI Jacqueline, The Limits of "Keepin' It Real": The Challenges for Critical Hip-Hop Pedagogies of Discourses of Authenticity, in HILL Marc Lamont and PETCHAUER Emery, *Schooling Hip-hop: Expanding Hip-hop Based Education Across the Curriculum*, New-York, Teachers College Press, 2013, pp. 118- 136.
- MAHIRI Jabari, Digital DJ-ing: Rhythms of Learning in an Urban School, *Language Arts*, Vol. 84, 2006, pp. 55-62.
- MILLER Monica, WHITE HODGE Daniel, COLEMAN Jeffrey et CHANEY Cassandra D., The Hip in Hip Hop: Toward a Discipline of Hip Hop Studies, *The Journal of Hip-Hop Studies*, Vol. 1, n°1, 2014, pp. 6-12.
- MORRELL Ernest et DUNCAN-ANDRADE Jeffrey M. R., Promoting Academic Literacy With Urban Youth Through Engaging Hip-Hop Culture, *English Journal*, Vol. 91, n°6, pp. 88-92.
- Nielsen Music, 2017 Year-end Music Report U.S., *Nielsen*, 2017, 33 p., disponible à l'adresse suivante: <https://www.nielsen.com/content/dam/corporate/us/en/reports-downloads/2018-reports/2017-year-end-music-report-us.pdf> (consultée en octobre 2018).
- NOSENT Jean-Pierre, Pratique de la démocratie culturelle : une méthode de l'égalité ?, *Les analyses de l'IHOES*, 2009, 4 p.

- PANTHER, Le Hip-hop est condamné, in Fondation Jacques Gueux, *Les cultures urbaines*, Bruxelles, coll. « Rue des Usines », n°45, 46, 47, 2000, pp. 26-37.
- PARDUE Dereck, «Who Are We? Hip-Hoppers» Influence in the Brazilian Understanding of Citizenship and Education, in HILL Marc Lamont and PETCHAUER Emery, *Schooling Hip-hop: Expanding Hip-hop Based Education Across the Curriculum*, New-York, Teachers College Press, 2013, pp. 137-154.
- PETCHAUER Emery, Framing and Reviewing Hip-Hop Educational Research, *Review of Educational Research*, Vol. 79, n°2, 2009, pp. 946-978.
- PETCHAUER Emery, African American and hip-hop cultural influences, in ROVAL Alfred P., GALLIEN JR. Louis B. et STIFF-WILLIAMS Helen R. (eds.), *Closing the African American Achievement Gap in Higher Education*, New York, Teachers College Press, 2007, pp. 20-38.
- PETCHAUER Emery, «I Feel What He Was Doin'»: Urban Teacher Development, Hip-Hop Aesthetics, and Justice-Oriented Teaching, in HILL Marc Lamont et PETCHAUER Emery, *Schooling Hip-hop: Expanding Hip-hop Based Education Across the Curriculum*, New-York, Teachers College Press, 2013, pp. 28-46.
- POWELL Catherine Tabb, Rap music: An education with a Beat from the Street, *Journal of Negro Education*, Vol. 60, n°3, 1991, pp. 245-259.
- RICE Jeff, The 1963 hip-hop machine: Hip-hop pedagogy as composition, *College Composition and Communication*, Vol. 54, n°3, 2003, pp. 453-471.
- SMITHERMAN Geneva, "The Chain Remains the Same": Communicative Practices in the Hip-Hop Nation, *Journal of Black Studies*, Vol. 28, n°1, 1997, pp. 3-25.
- VALENTIN Jacques, Le projet artistique en MJ: un outil au service de qui et de quoi?, in Fondation Jacques Gueux, *De la pratique artistique en Maisons de jeunes*, Bruxelles, coll. « Rue des Usines », n°42, 43, 44, 1999, pp. 18-22.
- VANDIJCK Vanessa, Quand la cité populaire croise la cité intellectuelle, *Swap Magazine*, n°1, « Le Hip-Hop », 2017, pp. 6-19.

Conférences

- DURAND Alain-Philippe et MILON Alain, Pédagogie Hip-Hop / Hip-Hop Based Education (HHBE), colloque international, Paris, 29-30 mars 2018.
- Service général de la Jeunesse et de l'Éducation permanente, Éducation permanente: enjeux et perspectives, Bruxelles, publications des actes de la journée éducation permanente du 17 juin 2011, coll. « Culture Éducation permanente », 2012, 132 p.

Normes juridiques

- *Loi du 21 juillet 1971 relative à la compétence et au fonctionnement des Conseils culturels pour la communauté culturelle française et pour la communauté culturelle néerlandaise*, Moniteur belge, 23 juillet 1971.
- *Arrêté royal du 22 octobre 1971 établissant les conditions d'agrément et d'octroi des subventions aux Maisons de Jeunes et associations assimilées*, Moniteur belge, 24 décembre 1971.
- *Arrêté royal du 1er août 1979 portant modification de l'arrêté royal du 22 octobre 1971 établissant les conditions d'agrément et d'octroi des subventions aux Maisons de Jeunes et associations assimilées*, Moniteur belge, 26 octobre 1979.
- *Décret déterminant les conditions d'agrément et de subventionnement des maisons de jeunes, centres de rencontres et d'hébergement et centres d'information des jeunes et de leurs fédérations*, Moniteur belge, 26 août 2000.
- *Décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse*, Moniteur belge, 16 décembre 2009.

Discographie

- Brand Nubian, « Step Into Da Cipher », *Everything Is Everything*, Elektra, 1994.

Intéressé.e par :

- d'autres publications ?
- des ateliers ?
- des formations ?
- des interventions ?
- des accompagnements ?

**Centre de Dynamique
des Groupes et d'Analyse
Institutionnelle ASBL**

→ Parc Scientifique du Sart Tilman
Rue Bois Saint-Jean, 9
B-4102 Seraing
Belgique

www.cdgai.be

+32 (0)4 366 06 63

info@cdgai.be

Réflexions sur la pédagogie hip-hop en Belgique francophone

Si la « pédagogie hip-hop », (« *hip-hop based education* »), un champ de recherches spécifique des études du hip-hop (« *hip-hop studies* »), est peu connue en Europe, elle n'en reste pas moins mise en œuvre à travers une multitude de projets divers dans certains secteurs institutionnalisés. Ainsi, en Belgique francophone, le secteur jeunesse s'est très rapidement intéressé au potentiel pédagogique de la culture hip-hop et joua un rôle de premier plan dans son émergence et sa diffusion dans le pays. Ce livret pédagogique propose donc une réflexion générale sur la réception du hip-hop en centres de jeunes belges francophones à travers les acquis de la pédagogie hip-hop.



Ce livret est un outil d'éducation permanente réalisé
avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES