

**Favoriser le rapport à soi et à l'autre en
contexte scolaire pluriculturel : analyse des
pratiques de quatre enseignantes en arts
plastiques de la CSDM**

Par

Mona Trudel, Ph.D., École des arts visuels et médiatiques, UQAM

**Recherche réalisée avec l'appui financier du Programme d'aide financière à la
recherche et à la création
Volet 1-Nouvelles chercheuses, nouveaux chercheurs
Faculté des arts**

**Université du Québec à Montréal
Commission scolaire de Montréal**

Août 2010

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	04
RÉSUMÉ	05
SECTION 1 : MISE EN CONTEXTE	07
1.1 LA PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS EN REGARD D'UN CONTEXTE SCOLAIRE PLURICULTUREL	
1.1.1 Un contexte scolaire en changement.....	07
1.1.2 Les jeunes issus de l'immigration : une réalité complexe et diversifiée	07
1.1.3 La personne enseignante au cœur des changements	08
1.1.4 Introduction au projet de recherche.....	09
SECTION 2: MÉTHODOLOGIE	
2.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE PRIVILÉGIÉE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	11
2.1.1 Recrutement des participantes.....	11
2.1.2 Déroulement	12
2.1.3 Cueillette des données.....	13
2.2 MÉTHODE D'ANALYSE ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES	14
2.3 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	14
SECTION 3 PRÉSENTATIONS DES COLLABORATRICES	
3.1 ARTISTES INVITÉS	16
3.1.1 Ginette Bernier	16
3.1.2 José Luis Torres	18
3.2 ENSEIGNANTES COLLABORATRICES.....	21
3.1.1 Évelyne	22
3.1.2 François	23
3.1.3 Pauline	24
3.1.4 Lucie	24

SECTION 4: PRATIQUES ENSEIGNANTES

4.1 VALEURS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT DES ARTS À L'ÉCOLE.....	25
4.1.1 Évelyne	25
4.1.2 François.....	25
4.1.3 Pauline	25
4.1.4 Lucie	26
4.2 APPROCHES PRIVILÉGIÉES DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ..	26
4.2.1 Évelyne	26
4.2.2 François.....	27
4.2.3 Pauline	27
4.2.4 Lucie	28

SECTION 5 : RETOUR RÉTROSPECTIF SUR L'EXPÉRIENCE

5.1 DESCRIPTION DES PROJETS.....	29
5.1.1 Évelyne : La maison un chez-soi chez les autres	29
5.1.2 François : Le passage de soi à l'autre en contexte scolaire pluriculturel	
5.1.3 Que transportes-tu dans tes bagages?	31
5.1.4 Le parcours migratoire.....	32

SECTION 6 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

6.1 LES ÉLÉMENTS FACILITANTS.....	34
6.1.1 Des rencontres pour briser l'isolement des spécialistes en arts plastiques	34
6.1.2 La communauté de pratique comme outil de développement professionnel	35
6.1.3 La collaboration avec les artistes.....	35
6.2 LES OBSTACLES	36
6.2.1 La création de liens entre la démarche de l'artiste, les élèves et la proposition de création	36
6.2.2 L'engagement de l'élève dans une démarche de création	37
6.2.3 La transposition pédagogique des savoirs savants dans une situation d'apprentissage signifiante	38
6.3 LES POINTS FORTS DE L'EXPÉRIENCE.....	39
6.3.1 Créer un environnement pédagogique propice aux échanges interculturels.....	39
6.3.2 Sortir de sa zone de confort	40

SECTION 7 : CONCLUSION	42
-------------------------------------	-----------

7.1 LA CONDUITE DE PROJETS D'ART QUI S'INSCRIVENT DANS UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE	42
7.2 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	43
7.3 L'APPORT DE L'ÉTUDE	44
7.4 LES RECOMMANDATIONS	45
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	48

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la précieuse collaboration de nombreuses personnes. Nous ne saurons jamais être assez reconnaissante à l'endroit des quatre enseignantes¹ collaboratrices qui nous ont ouvert avec confiance la porte de leur classe. La générosité avec laquelle elles ont partagé avec nous leur expérience a grandement été appréciée. Nous tenons aussi à remercier Madame Nicole Sorel, Conseillère pédagogique en arts plastiques à la Commission scolaire de Montréal pour son intérêt et son appui dans l'élaboration du projet. Un remerciement tout spécial s'adresse à Madame Élyse Mathieu, Conseillère pédagogique en arts plastiques à la Commission scolaire de Montréal pour sa participation à toutes les étapes du projet de recherche. Ses commentaires éclairés ont contribué à enrichir les échanges entre les participantes. Nous sommes aussi reconnaissante envers Monsieur Alain Pilon, responsable du Comité de la recherche de la Commission scolaire de Montréal qui s'est chargé d'acheminer notre demande dans les différents établissements scolaires. Nous tenons à remercier très sincèrement les artistes Ginette Bernier et José Luis Torres pour leur contribution au projet. Le plaisir qu'ils ont eu à transmettre leur démarche a sans aucun doute contribué à faire briller de nombreuses étincelles dans les yeux des élèves de la CSDM. Finalement, nos remerciements vont aux assistantes de recherche Nadine Guesdon, Stéphanie Gaudet et Maryse Élie pour leur efficacité, la qualité de leur implication et de leur travail.

¹ Puisque la majorité des personnes qui ont participé à l'étude sont des femmes nous avons opté pour la féminisation des termes qui les désignent. Toutefois, nous avons choisi de désigner les enseignants et les auteurs par le genre spécifique.

RÉSUMÉ

Cette recherche exploratoire a été réalisée auprès de quatre enseignantes spécialistes en arts plastiques de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), au cours de l'hiver 2009. Elle avait pour but de les soutenir dans le développement de projets pédagogiques qui favorisent le développement identitaire, les échanges et la communication interculturelle en contexte scolaire pluriculturel. L'étude fait écho aux recommandations ministérielles en terme d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) et à la politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Dans le cadre de cette recherche, nous avons invité les enseignantes collaboratrices à développer un projet s'adressant à une de leurs classes à partir de la démarche d'un artiste avec lequel elles ont été jumelées. Les artistes invités avaient à leur actif des expériences de création axées sur les rencontres humaines et une pratique qui témoigne d'un intérêt pour les dimensions individuelles et collectives de l'identité, de la mémoire et du territoire, sujets qui, croyions-nous, pouvaient interpeller les élèves, quelque soit leur origine.

Les enseignantes ont participé à toutes les étapes de cette recherche collaborative comprenant quatre rencontres de groupe. L'objectif général de cette étude était de développer les prémices de nouveaux modes de pratiques qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle. De façon plus spécifique, nous avons voulu décrire la façon dont les enseignantes allaient se réapproprier la démarche de l'artiste ainsi que le sens que l'expérience allait prendre pour elles. Nous avons finalement voulu identifier et analyser les éléments pouvant constituer un obstacle ou pouvant faciliter la réalisation de tels projets pédagogiques. Des entrevues semi dirigées avant et après le projet, des rencontres collectives de travail ainsi que des périodes d'observation participante en classe constituent les principales sources à partir desquelles nous avons effectué notre analyse.

Les résultats de l'étude indiquent que les enseignantes en arts plastiques, qui sont souvent isolées dans leur milieu, bénéficient de rencontres de groupe qui leur permettent de s'engager dans une démarche réflexive de développement professionnel en regard de la diversité ethnoculturelle qui caractérise leurs classes. L'adaptation de leur enseignement à cette diversité est vécue de façon positive, lorsque leur expertise et leur créativité sont sollicitées. La visite de l'artiste constitue une occasion pour les enseignantes d'enrichir leur pratique et d'amener leurs élèves à comprendre la place qu'occupe l'art dans la société et dans notre vie. Les résultats de l'étude montrent toutefois que la capacité de faire des liens entre la démarche de l'artiste et l'expérience des élèves constitue un défi pour certaines des enseignantes qui sont tributaires de modèles d'enseignement centrés principalement sur les aspects formels et, secondairement, sur les contenus et le sens. Des liens plus étroits avec la démarche de l'artiste et davantage de temps accordé à une réflexion sur le rapport à

soi et à l'autre auraient sans doute permis aux élèves de traiter la proposition de création de façon plus signifiante.

Un des points forts de cette étude a trait à la capacité des enseignantes à développer des stratégies diversifiées et originales permettant de mettre en valeur la diversité ethnoculturelle de la classe et de créer des échanges favorisant des liens positifs marqués de respect face à la différence. L'engagement des enseignantes et leur capacité à quitter leur zone de confort professionnel sont également remarquables. Cette étude a permis aux enseignantes, qui avaient un intérêt variable pour l'éducation interculturelle, d'apprécier les retombées positives d'une pédagogie interculturelle dans leur classe. Elle leur a aussi permis de mieux connaître leurs élèves et de prendre conscience de la richesse de la diversité ethnoculturelle pour leur classe mais aussi pour leur enseignement. Plus encore, la participation à cette recherche collaborative leur a donné envie de poursuivre dans cette voie.

Finalement cette recherche met en lumière l'importance d'impliquer les enseignants dans un processus plus large de réflexion et de conception de projets pédagogiques qui permettent, avec les moyens de l'art, de favoriser les croisements des différentes appartenances culturelles des jeunes. De plus, nous croyons que ces enseignants, qui possèdent déjà une expertise dans leur domaine, devraient bénéficier de programmes de formation continue en partenariat avec les universités, leur permettant d'actualiser et d'enrichir leur pratique. Une collaboration étroite entre les conseillers pédagogiques, les enseignants et les professeurs universitaires ne peut que réduire l'écart entre la théorie et la pratique et enrichir le regard que chacun des partenaires porte sur l'éducation artistique.

Section 1 Mise en contexte

[...] c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer. (Maalouf, 1998, p.32)

1.1 LA PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS EN REGARD D'UN CONTEXTE SCOLAIRE PLURICULTUREL

1.1.1 Un contexte scolaire en changement

L'école montréalaise accueille depuis de nombreuses années des élèves issus de l'immigration. Ces élèves de première ou de deuxième génération aux origines, aux histoires et aux parcours migratoires diversifiés font partie de notre paysage éducatif francophone principalement depuis la fin des années 70. L'adoption de la charte de la langue française (Loi 101) en 1977 ainsi que le passage, à la fin des années 90, des commissions scolaires confessionnelles (catholique, protestante) à des commissions scolaires linguistiques (francophone, anglophone) sont à l'origine de cette transformation de l'école montréalaise. Afin de favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration, le Québec propose un modèle éducatif indissociable de l'éducation à la citoyenneté, qui met de l'avant des valeurs reliées à la communication, aux échanges et aux points de rencontre entre les individus de cultures différentes, ou entre les cultures des différentes sociétés (Legendre, 2005; Mc Andrew, 2001). Dans le but de favoriser la cohésion sociale et un sentiment d'appartenance à la société québécoise, le Ministère de l'Éducation du Québec (1998) incite le personnel scolaire à «... susciter chez l'ensemble des élèves, et spécialement chez les élèves immigrants et immigrantes ou nés de parents immigrants, l'adhésion aux valeurs communes de la société » (p.27). Le personnel scolaire est donc appelé à répondre à ce double défi, soit mettre en œuvre des moyens pour favoriser l'intégration des élèves à la société québécoise et faire preuve de façon concrète d'ouverture à la culture des élèves. Les enseignants d'art sont particulièrement invités à enseigner la discipline de façon plus inclusive en présentant des référents culturels diversifiés, en faisant connaître le travail d'artistes québécois d'origines diverses et en intégrant à l'enseignement des arts une « compréhension internationale et interculturelle » (p.29).

1.1.2 Les jeunes issus de l'immigration : une réalité complexe et diversifiée

Les jeunes issus de l'immigration ne forment pas un groupe homogène et les raisons qui ont amené leurs parents à immigrer sont diversifiées. L'attachement à la culture d'origine et à la façon dont ils la vivent en privé varie d'une famille à l'autre. Plusieurs immigrants, particulièrement dans les années suivant leur arrivée,

maintiennent des liens très forts avec leur culture d'origine. Pour des raisons économiques, ils habiteront des quartiers où ils peuvent côtoyer leurs pairs, recevoir le support de centres communautaires, temples, églises ou mosquées. Certains parents s'assureront que leurs enfants restent en contact avec la culture d'origine en leur faisant suivre des cours de langue ou en les inscrivant à des activités culturelles de leur communauté. D'autres tenteront de s'intégrer le plus rapidement possible à la société d'accueil et omettront de transmettre la culture d'origine à leurs enfants. (Richard et Trudel, 2008). La plupart des jeunes immigrants n'ont pas fait le choix d'immigrer et se trouvent forcés d'accepter une décision prise par leurs parents. Ils doivent également assumer, souvent malgré eux, les défis et les difficultés rencontrées par ces derniers dans le pays d'accueil. L'expérience migratoire des adultes, on s'en doute, comporte son lot de difficultés. Fronteau (2000) a associé cette expérience à une traversée déstabilisante du miroir dans laquelle «... l'individu va devoir faire ses preuves en traversant toutes sortes d'épreuves et nombre de crises» (p.3). Perreault et Bibeau (2003) soulignent que les gens immigreront dans le but d'améliorer leur condition de vie. «Aussi, entre les attentes du début et la réalité, le désenchantement est parfois très grand et difficile à vivre» (p.226). Ceci, soulignent les auteurs, a de réelles implications pour ces jeunes qui portent en eux la désillusion de leurs parents qui sont souvent confrontés à des emplois sous-payés et à statut professionnel inférieur que celui occupé dans le pays d'origine. Certains jeunes issus de l'immigration «... héritent, parfois à leur insu, de la tâche de poursuivre et d'accomplir ce processus même lorsqu'ils sont nés dans le pays d'accueil» (*Ibid*). Ils se retrouvent rapidement coincés entre deux mondes : celui de leur famille et des valeurs qui y sont associées et celui dans lequel ils ont été projetés.

1.1.3 La personne enseignante au cœur des changements

Quoique l'éducation interculturelle fasse partie de notre paysage éducatif depuis la fin des années soixante-dix, force est de constater que les enseignants qui sont les plus directement touchés par la diversité ethnoculturelle du milieu scolaire ont peu modifié leur pratique en regard de cette question (Mujawamarya, 2002; Hohl, 1996; Ghosh, 1996). C'est ce que nous avons aussi constaté dans une étude (Trudel, 2006) portant sur les représentations des étudiants de premier cycle en enseignement des arts visuels et médiatiques en regard de l'enseignement de leur discipline dans un contexte scolaire pluriculturel. Les résultats indiquent clairement que la majorité des candidats à l'enseignement de l'art possède peu d'outils leur permettant d'établir des liens signifiants entre les contenus enseignés (culture scolaire) et la culture des élèves. De plus, ils manquent de repères pédagogiques et artistiques qui leur permettraient de modifier leurs représentations et leur pratique d'enseignement de leur discipline en regard de cette question. Cette difficulté est en bonne partie due à leurs croyances voulant que l'art à l'école soit centré sur l'élève créateur et sur le travail en atelier (faire et vivre l'art) de même que sur l'apprentissage de techniques et de notions de langage plastique et ce, au détriment de contenus socioculturels ou sociaux que l'on

retrouve dans la pratique de nombreux artistes contemporains. Malgré l'accès à des référents culturels diversifiés et des politiques culturelles et éducatives qui prônent un enseignement signifiant, inclusif et ouvert sur le monde, force est de constater que la prise en compte de l'expérience, des intérêts et de la culture des élèves dans le cursus scolaire reste à faire.

Afin d'améliorer l'enseignement des arts plastiques en regard de la diversité ethnoculturelle qui caractérise le tissu urbain et d'aborder les problématiques identitaires rencontrées par les jeunes issus de l'immigration, nous avons voulu travailler, avec des enseignants professionnels, au développement de projets pédagogiques susceptibles d'explorer de nouvelles avenues dans notre champ disciplinaire. L'application des principes de l'éducation interculturelle dans le contexte du cours d'art reste vague. Les quelques recommandations émises par les rédacteurs de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Ministère de l'Éducation, 1998) ne sont pas très éloignées des approches préconisées par les tenants du multiculturalisme² qui consistent à proposer aux élèves des thématiques, des techniques et des productions artistiques non occidentales (Mason, 1996). La rencontre directe avec des artistes constitue une voie privilégiée par le Ministère de la culture et des communications (2003) pour intégrer la dimension culturelle à l'école. Les œuvres d'art sont porteuses de sens, elles symbolisent une vision du monde, expriment des traditions diversifiées. Ce contact direct avec des créateurs permet aux élèves de prendre conscience des préoccupations qui sous-tendent une pratique artistique et donne accès à «... la vision de l'artiste au regard de problématiques ou de courants sociaux universels et contemporains» (p.35). La rencontre avec deux artistes dont les démarches portent sur l'identité, le déracinement, la mémoire et le territoire nous sont apparues comme étant un terreau fertile permettant aux enseignantes collaboratrices de proposer à leurs élèves des projets pouvant être signifiants parce que reliés à leurs intérêts, expérience et culture.

1.1.4 Introduction au projet de recherche

Cette recherche exploratoire a été réalisée auprès de quatre enseignantes spécialistes en arts plastiques de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), au cours de l'hiver 2009. Le projet de recherche s'articule autour de l'un des volets de l'éducation à la citoyenneté, soit celui qui traite de la diversité ethnoculturelle. Ce projet s'inscrit dans la politique interculturelle de la CSDM³ qui souhaite :

² La grande majorité des écrits sur l'enseignement des arts dans une perspective d'ouverture à l'autre viennent de pays anglophones qui ont adopté l'idéologie multiculturelle.

³ Commission scolaire de Montréal. Politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) Adoptée le 21 juin 2006.

[...] développer davantage des pratiques qui traduisent les valeurs éducatives de respect de l'autre dans sa différence, d'accueil de la pluralité, de maintien de rapports égalitaires entre les personnes et de rejet de toute forme d'exclusion et de violence.

Dans le cadre de la recherche, nous avons invité ces enseignantes à développer un projet s'adressant à une de leurs classes à partir de la démarche d'un artiste avec qui elles ont été jumelées. Les artistes invités avaient à leur actif des expériences de création axées sur les rencontres humaines et une pratique qui témoignent d'un intérêt pour les dimensions individuelles et collectives de l'identité, de la mémoire et du territoire, sujets qui, croyions-nous, pouvaient interpeller les élèves quelque soit leur origine. Ce projet vise à combler une lacune importante dans le domaine de l'enseignement des arts au Québec tant au niveau de la formation continue des enseignants spécialistes en arts plastiques que de la formation des candidats à l'enseignement de l'art. Les résultats de l'étude nous permettront de poursuivre nos travaux de recherche tout en adaptant davantage nos interventions aux besoins de ces professionnels de l'enseignement des arts plastiques.

Section 2 Méthodologie

2.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE PRIVILÉGIÉE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Nous avons privilégié une méthodologie qualitative parce qu'elle s'intéresse à l'expérience humaine et aux interactions entre les individus dans un contexte réel. Ce type de méthodologie est davantage préoccupé par la création de sens que par la recherche de vérité (Eisner et Peskin, 1990). Elle est «...animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience» (Savoie-Zajc, 2000, p.172). Cette approche nous a ainsi permis de recueillir les préoccupations des enseignantes collaboratrices telles qu'elles les ont exprimées durant la planification et la réalisation du projet pédagogique (Deslauriers et Kérisit, 1997).

La notion de recherche collaborative nous a semblé particulièrement appropriée à ce type d'étude qui implique la contribution de praticiens du milieu scolaire à l'élaboration de projets pédagogiques (Desgagnés, 1997). Ce type d'approche implique la construction «[...] d'un objet de connaissance entre le chercheur et des praticiens». Elle comporte «[...] à la fois des activités de production de connaissances et de développement professionnel. Finalement, elle vise une médiation entre une communauté de recherche et communauté de pratique» (*Ibid*, p. 383-384).

Les enseignantes ont contribué activement à toutes les étapes de cette recherche collaborative dont l'objectif général était de développer les prémices de nouveaux modes de pratiques qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle. De façon plus spécifique nous avons voulu :

- Décrire la façon dont les enseignantes allaient se réapproprier la démarche de l'artiste.
- Décrire le sens que prend l'expérience pour les enseignantes
- Identifier et analyser les éléments pouvant constituer un obstacle ou un élément facilitant dans la réalisation de tels projets pédagogiques.

2.1.1 Recrutement des participants

Les enseignantes collaboratrices étaient des volontaires qui ont été sollicités par l'entremise de la conseillère pédagogique en arts plastiques de la CSDM au cours d'une journée de formation sur la culture des élèves qui fréquentent la CSDM, au mois de juin 2008, et par stratégie de chaîne (Miles et Huberman, 2003). Douze enseignantes oeuvrant en contexte scolaire pluriculturel ont manifesté leur intérêt

pour la recherche. Ces enseignantes ont été sélectionnées selon quatre critères : a) enseigner dans une école où le projet allait être accepté par la direction d'établissement et l'équipe-école; b) avoir un intérêt pour le projet; c) avoir un poste d'enseignant en arts plastiques pour toute la durée du projet dans une école primaire ou secondaire à forte densité multiethnique; d) avoir trois ans et plus d'expérience comme enseignant en arts plastiques. Les noms des enseignantes qui étaient toujours intéressées, disponibles et qui répondaient aux critères que nous nous étions fixés ont été acheminés au responsable de la recherche de la CSDM qui s'est chargé d'établir le contact avec les directions d'école afin que le projet soit soumis à l'approbation des conseils d'établissement.

2.1.2 Déroulement

Nous avons rencontré chacune des enseignantes, à leur école, avant le début du projet afin de les informer verbalement et par écrit du contenu et des objectifs de recherche. Nous leur avons expliqué la nature de la recherche collaborative qui implique une participation active à toutes les étapes par l'ensemble des différents acteurs impliqués. Elles ont signé les formulaires de consentement en étant informées qu'elles étaient libres de se retirer de l'étude en tout temps. Nous leur avons présenté la démarche de chacun des artistes collaborateurs tout en les invitant à choisir celui avec lequel elles souhaitaient être jumelées. Trois rencontres consécutives de travail se sont tenues à partir de la fin du mois de janvier 2009. Les quatre enseignantes collaboratrices, la conseillère pédagogique de la CSDM, les deux assistantes de recherche, une stagiaire et la chercheuse principale ont assisté à chacune des rencontres.

La première rencontre était consacrée à un échange entre les deux artistes invités et les enseignantes collaboratrices. Les artistes y ont présenté leur travail et les enseignantes le contexte scolaire dans lequel elles évoluent. Un document pédagogique a été remis à toutes les participantes. Ce document comprenait : les aspects théoriques reliés à la pédagogie et à l'éducation interculturelle; un dossier faisant état de la démarche des deux artistes collaborateurs et présentant des pratiques artistiques qui intègrent une préoccupation pour la culture. Le document pédagogique constituait une référence vers laquelle les enseignantes collaboratrices pouvaient revenir tout au long du projet. La deuxième rencontre a été entièrement consacrée à une réflexion sur le travail des deux artistes et à la façon dont les enseignantes pensaient pouvoir s'approprier cette démarche en regard des objectifs du projet et de la spécificité de leurs élèves. Pour ce faire, nous avons travaillé à partir d'une carte conceptuelle où les membres de l'équipe ont été invités à écrire des mots que leur inspirait le travail de chacun des artistes. Dans un deuxième temps, ils ont été invités à choisir les mots qui leur semblaient les plus importants et à les associer à certains énoncés traitant de l'éducation et de la pédagogie interculturelle. Nous avons ensuite

partagé ces premières réflexions et établi des croisements avec les projets qu'elles souhaitent réaliser en classe. Un partage au sujet de la planification du projet, de la démarche, de l'intention éducative, des techniques, des matériaux utilisés et du vocabulaire plastique à développer a fait l'objet de la troisième rencontre. Finalement, à la demande des enseignantes, une quatrième rencontre de groupe s'est déroulée à la fin du projet. Les enseignantes souhaitent présenter les projets réalisés à l'ensemble des participants.

2.1.3 Cueillette des données

La cueillette de données a été effectuée à partir des sources suivantes : a) entrevues individuelles semi-structurées avec les enseignantes collaboratrices avant le début du projet; b) Observation participante en classe et au cours de la rencontre bilan à la fin du projet; c) Entrevues individuelles semi-structurées avec les enseignantes collaboratrices après la réalisation du projet pédagogique; d) Enregistrement sonore de la rencontre bilan à la fin du projet.

a) Entrevues individuelles semi-structurées avec les enseignantes au début et à la fin du projet

Toutes les entrevues individuelles ainsi que la rencontre de bilan à la fin du projet ont été enregistrées sur bandes audio. Les premières entrevues, avant que le projet ne débute, ont été retranscrites mot à mot. La durée approximative de chaque entretien était d'environ quarante minutes. Les thèmes abordés traitaient de divers aspects dont l'expérience d'enseignement, la représentation de l'enseignement de leur discipline en regard de la diversité ethnoculturelle de leurs classes ainsi que les raisons qui les motivent à s'engager dans le projet. Nous avons traité, au cours de la deuxième entrevue, de thèmes reliés à la façon dont elles avaient vécu cette expérience ainsi qu'aux retombées du projet sur leurs élèves et sur leur propre pratique professionnelles.

b) Observation participante en classe et durant la rencontre bilan à la fin du projet

Les séances d'observation ont été effectuées dans chacune des classes à trois ou quatre moments clés, soit lors de la présentation de l'artiste en classe, de la présentation du projet pédagogique par l'enseignante ou à tout autre moment jugé opportun par l'enseignante. Différentes méthodes d'observation ont été utilisées lors des séances d'observation : notes écrites, prises de photos, captations vidéo. Les captations vidéo et les photos sont des données importantes qui nous permettent de saisir la façon dont les enseignantes se sont réappropriées la démarche artistique de

l'artiste collaborateur, notamment les aspects sur lesquels elles mettent l'emphase, les liens établis avec l'éducation interculturelle et l'expérience de leurs élèves. La rencontre bilan à la fin du projet a fait l'objet d'un enregistrement sonore.

2.2 MÉTHODE D'ANALYSE ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES

Tel que proposé par Boutin (2000), L'Écuyer (1987) et Paillé et Mucchielli (2003), nous avons utilisé une méthode qualitative d'analyse de contenu qui consiste à réduire les données et à les classer en catégories. L'approche privilégiée a fait appel tant à des catégories préexistantes qui correspondaient aux objectifs de recherche qu'à de nouvelles catégories qui ont émergé tout au long du processus (L'Écuyer, 1987). Afin de systématiser la démarche d'analyse, nous avons privilégié les trois étapes suivantes : a) l'immersion dans les données; b) la thématization en continu; c) la catégorisation et la classification des données de recherche.

Pour nous imprégner de nos données nous avons lu la transcription de l'entrevue réalisée avant le début du projet. Nous avons ensuite écouté à plusieurs reprises l'enregistrement des entrevues réalisées à la fin du projet et au cours de la rencontre bilan. Nous avons retranscrits les passages qui nous apparaissaient révélateurs (Boutin, 2000) et fait de même en visionnant les bandes vidéo. Nous avons également relus à plusieurs reprises les notes prises au cours de l'observation participante dans les classes. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une thématization en continu (Paillé et Mucchielli, 2003). Tout en relisant, en écoutant et en visionnant le matériel nous avons identifié de façon ininterrompue des thèmes qui semblaient se dégager. Dans un troisième temps, nous avons procédé à la catégorisation et à la classification de ces thèmes. Afin de valider le regard que nous portions sur le matériel, nous avons soumis, à quelques reprises, la première phase d'analyse aux deux assistantes de recherche. Nous avons ensuite fait parvenir une version plus étayée de l'analyse des données aux enseignantes collaboratrices pour une validation finale.

2.3 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Ce projet a été soumis au Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM et au Comité de la recherche de la CSDM. Les enseignantes ont été informées du contenu et des objectifs de l'étude verbalement et par écrit. Nous avons également discuté de leur rôle et de leur responsabilité dans le cadre d'une recherche collaborative. Elles ont aussi été informées qu'elles étaient libres de se retirer de l'étude, en tout temps. Les entrevues individuelles se sont déroulées à un moment et dans un lieu qui convenait aux enseignantes. Les données recueillies ont été présentées de manière à préserver, dans la mesure du possible, l'anonymat des participantes.

Comme la collecte des données impliquait la prise de photographies et de captations vidéo en classe, nous avons remis un formulaire de consentement aux parents des élèves des quatre classes dans lesquelles s'est déroulé le projet. Nous avons également prévu un formulaire spécifique pour les élèves de la classe des raccrocheurs qui sont en grande majorité des adultes.

Section 3 Présentation des collaboratrices

3.1 ARTISTES INVITÉS

Les artistes qui ont collaboré au projet de recherche ont tous deux une pratique qui traite de questions se référant à l'identité culturelle et à la capacité des individus à se faire *un chez-soi chez les autres*, comme le souligne Serfaty-Garzon (2006). Nous avons pensé que ces thèmes pouvaient donner lieu à des propositions de création ouvertes sur soi et sur l'autre en contexte scolaire pluriculturel.

3.1.1 Ginette Bernier

Ginette Bernier est originaire de Matane. Elle est détentrice d'une maîtrise en arts plastiques de l'Université du Québec à Montréal. Elle a vécu à Montréal de nombreuses années. Depuis 1999, elle vit à Gatineau et enseigne à l'École multidisciplinaire de l'image de l'Université du Québec en Outaouais. L'artiste possède à son actif de nombreuses expositions solo et de groupe, au Québec et en Europe. Plus récemment, elle a renoué avec la performance dont les traces se retrouvent dans ses œuvres picturales.



Ginette Bernier. 1998. Val D'or Crayon et pastel sur papier asphalté Minerai, branche, hameçon

Depuis 1997, elle s'intéresse à la notion de territoire comme fondement de l'identité. Le territoire lui permet de toucher l'intime, de traduire la géographie physique des

lieux, de cerner l'impact que le territoire peut avoir sur l'identité de ses habitants. Telle une cueilleuse, elle parcourt plusieurs lieux de prédilection où elle rassemble des éléments naturels, culturels, industriels ou patrimoniaux qui en font partie. Ces éléments lui servent de point de départ pour réaliser ses dessins, ses installations et ses performances. Plus récemment, l'exposition *D'Est en Ouest : parcours aquatique* présentée au Centre d'exposition l'Imagier à Aylmer en 2008, était composée d'œuvres qui se réfèrent à la géographie physique et humaine de la Gaspésie et de l'Outaouais. Dans cette exposition, l'eau du fleuve et de la rivière devient le fil conducteur permettant le déplacement entre le lieu d'origine et le lieu d'adoption.



Ginette Bernier, 2008. *Il Fait beau comme jamais* Impression numérique, gouache et crayon sur papier Arches 26 X 43 po

Le travail de Ginette Bernier nous convie à réfléchir à une problématique contemporaine, soit le déplacement des individus et des populations. Nous ramenant tous à l'état de migrant, elle nous confronte aux difficultés inhérentes du parcours migratoire marqué par le passage d'un quartier ou d'une ville à l'autre, d'un lieu d'origine et d'attachement vers un lieu d'adoption, dans lequel il a fallu se refaire des racines et développer un sentiment d'appartenance. Elle soulève des interrogations quant à ce qui contribue à ce que l'on se sente bien dans le lieu où on est obligé de vivre ou vers lequel on a choisi d'immigrer.

Immigrer, même dans son propre pays, nous dit l'artiste, c'est partir avec une valise pleine tout en étant perméable à de nouvelles expériences. Dans cette perspective, l'artiste nous offre l'opportunité d'engager les élèves dans une démarche qui dresse des passerelles entre deux rives qui, forcément, se font écho.

3.1.2 José Luis Torres

Le sculpteur **José Luis Torres** est originaire d'un village côtier en Argentine. Il est titulaire d'un baccalauréat en arts visuels de l'École des Beaux-Arts Roberto Viola (Cordoba, Argentine), d'une maîtrise de l'École supérieure des Beaux-Arts Dr. José Figueroa Alcorta (Cordoba, Argentine), et possède une formation en architecture de l'Université Nationale d'architecture de Cordoba. Il vit et travaille à Montmagny. José Luis Torres a obtenu plusieurs résidences d'artiste aux États-Unis et au Québec. Il a participé à de nombreux symposiums et a fait l'objet de plusieurs expositions individuelles et de groupe, au Québec et à l'étranger. Son travail a fait l'objet de plusieurs prix et de distinctions

Son travail artistique s'articule autour des notions de territoire, de mémoire et de mobilité. Ses matériaux de prédilection sont les objets trouvés, l'argile et le bois. Avec l'installation *En tránsito*, José Luis Torres partage avec le spectateur ses réflexions sur l'expérience physique reliée au déplacement et au changement d'environnement ainsi que sur l'expérience intime et intérieure du déracinement et de l'adaptation. Les notions de mémoire et d'identité occupent une place toute particulière dans le travail de Torres. Elles constituent «... les uniques bagages du nomade. À partir de là, découvrir, s'ouvrir, se créer, au long du voyage qui mène à de nouvelles racines et pour y arriver sans se perdre soi-même, l'émigré s'accroche à un outil puissant, son regard».⁴

⁴ Geneviève Caron- Centre d'exposition Circa, Montréal-2008.



José Luis Torres *Pucara*, Bois, métal et terre crue Dimension : 300 X 90 X 40 cm. Galerie d'art de Matane, 2008.

Le travail de José Luis Torres nous convie à réfléchir à la mobilité du migrant et à ce qu'il transporte avec lui dans ses bagages. Les *Paysages portatifs* sous forme de «caisses moules», une fois déployées, dévoilent des paysages fictifs qui constituent des réinterprétations d'espaces réels que l'artiste a déjà fréquentés. Les maisonnettes en terre cuite installées dans des endroits publics forment de petites agglomérations que l'artiste déploie dans l'espace urbain et que le public peut réorganiser à sa guise. Plus qu'une réflexion sur l'espace public et l'espace privé, ces maisonnettes constituent une forme d'appropriation de son territoire d'adoption.



Mis casitas 600 petites maisons de terre cuite. Dimensions : 10 X 5 X5cm PEEP show, «Paysage Éphémères», Montréal-2008.

Tel José Louis Torres, les élèves dans nos classes, qu'ils soient nés ici ou ailleurs, transportent dans leurs bagages une histoire et une mémoire reliées à un territoire. Ils transportent une mémoire nourrie par les récits des ancêtres, par les images contenues dans les albums de photographies familiales et par les retours sporadiques au quartier, à la ville ou au pays d'origine. Ils transportent aussi, parfois, la mémoire d'une histoire que personne ne leur a racontée et qu'ils finissent par s'inventer ou vouloir retrouver. Ils transportent avec eux leurs racines qui se transforment, s'enrichissent et se multiplient au contact du monde dans lequel ils vivent et auquel ils doivent s'adapter. Car si nombre de nos élèves viennent d'ailleurs, ils sont porteurs d'une culture qui se conjugue tant au passé, au présent, au futur et qui fait partie de leur propre *paysage portatif*.

3.2 ENSEIGNANTES COLLABORATRICES

Trois femmes et un homme ont participé à l'étude. Trois d'entre elles enseignent au niveau secondaire et la quatrième au primaire. Tous les quatre sont détenteurs d'un baccalauréat en enseignement des arts soit de l'université du Québec à Montréal (L'UQAM), de l'université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ou de l'Université Laval. Deux enseignantes ont obtenu un diplôme de maîtrise, la première en enseignement des arts et la seconde en éducation. Un troisième enseignant est en voie d'obtenir son diplôme de maîtrise en arts visuels et médiatiques. Une dernière a commencé la scolarité de la maîtrise dans les années quatre vingt dix, mais n'a pas poursuivi. Elles ont entre huit et vingt-quatre ans d'expérience d'enseignement dans le milieu scolaire.

Tableau I		
Participants à l'étude		
Portrait sociodémographique		
Sexe		
	Femmes	3
	Hommes	1
Formation		
	Baccalauréat en enseignement des arts plastiques	4
	Maîtrise complétée en enseignement des arts plastiques (profil enseignement)	1
	Maîtrise complétée en éducation	1
	Maîtrise en voie d'être complétée en arts visuels et médiatiques	1
Expérience d'enseignement		
	Enseignante Évelyne	8
	Enseignant François	18
	Enseignante Pauline	17
	Enseignante Lucie	24
Origine ethnique		
	Québécoise francophone	4

3.2.1 Évelyne

Évelyne enseigne dans une école primaire de l'ouest de Montréal depuis huit ans. Ses nombreux voyages l'ont amenée à développer un intérêt marqué pour la diversité culturelle du milieu scolaire. Le milieu dans lequel l'école est située est diversifié au niveau socioéconomique et culturel. Cette école compte peu d'élèves ayant des problèmes de comportement. Plusieurs proviennent de familles défavorisées. Certains des élèves arrivent des classes d'accueil et sont intégrés dans les classes régulières. Pour plusieurs de ces jeunes, la maîtrise du français n'est pas acquise. Évelyne ne rencontre pas de difficulté à interagir dans des classes où 80% des élèves sont allophones et parlent plus d'une quinzaine de langues différentes. Son

intérêt pour la diversité ethnoculturelle et son goût pour les voyages lui permettent de composer plus facilement avec «... cet éventail de différences linguistique, religieuse, culturelle, personnelle et familiale.».

Évelyne s'est engagée dans ce projet car, à l'instar de plusieurs enseignants d'art, elle aimerait adapter ses contenus d'enseignement à la diversité de sa classe, mais se sent dépourvue. Ce projet pourrait donc lui permettre de créer des ressources pouvant aider les enseignants qui ont déjà un intérêt et sensibiliser ceux qui en n'ont peu. La diffusion des projets réalisés doit se faire tant en contexte urbain qu'en régions où la population est plus culturellement homogène. C'est une façon de «... sensibiliser les enfants à d'autres réalités pour éviter les dérapages racistes». Son désir d'ouvrir ses élèves sur le monde l'a amenée à s'associer à l'artiste d'origine argentine José Luis Torres.

3.2.2 François

François enseigne les arts plastiques dans une école secondaire pluriculturelle de l'ouest de la ville à des élèves en adaptation scolaire. Dans cette école, le «pluriculturalisme se conjugue avec la pauvreté extrême». Ses élèves rencontrent différents défis allant de la pauvreté à la sous-scolarisation, en passant par les déficits de l'attention et les troubles de comportement. Selon François, « les disparités économiques renforcent l'isolement et retardent l'intégration. La honte et l'échec sapent le sentiment d'appartenance qu'il souhaiterait voir ses élèves développer ». L'école est située dans un quartier où se côtoient une multitude de groupes culturels différents dont plusieurs proviennent de l'Asie du Sud-Est, du Moyen-Orient et des Caraïbes. Si le français est de mise à l'école, les élèves vivent en anglais à la maison et dans le quartier.

François souligne qu'il doit enseigner ce qu'est le Québec à ses élèves, ce qu'il n'avait pas à faire lorsqu'il enseignait dans des écoles presque entièrement québécoises. Pour cette raison, il a choisi de s'associer à l'artiste Ginette Bernier qui va partager avec les élèves son parcours migratoire de Matane à Montréal et de Montréal à Gatineau. François pense que le contact avec l'artiste va sans doute contribuer à valoriser les jeunes et les amener à découvrir quelque chose de signifiant pour eux.

3.2.3 Pauline

Pauline enseigne dans une école de raccrocheurs de la CSDM depuis quatre ans. Ses élèves, ont entre 16 et 22 ans, et ont interrompu leurs études à cause de problèmes d'apprentissages, sociaux ou familiaux. Plusieurs travaillent pour subvenir à leurs besoins. C'est une école de passage et les élèves, viennent d'un peu partout dans l'espoir d'obtenir leur diplôme d'études secondaires afin d'amorcer des études collégiales ou d'aller sur le marché du travail. La population scolaire y est culturellement diversifiée. Comme il s'agit d'une école où les élèves se connaissent peu ils ne forment pas de clan. Pauline adore enseigner dans cette école.

Pauline a voulu participer au projet de recherche par intérêt personnel. Le projet la stimule parce qu'elle a l'impression de s'engager dans une démarche de résolution de problème dans laquelle elle va se questionner davantage quant aux processus d'apprentissage des élèves. Elle souligne que les enseignants d'art sont souvent isolés et que cette expérience va lui permettre, comme lorsqu'elle reçoit une stagiaire, de partager avec d'autres spécialistes. Elle a choisi de s'associer à l'artiste José Luis Torres parce que c'est un homme et il y a beaucoup de garçons dans sa classe. L'artiste est également sculpteur ce qui devrait amener une approche différente de la sienne.

3.2.4 Lucie

Lucie enseigne les arts plastiques depuis vingt-quatre ans. Elle travaille dans une école pluriculturelle située dans l'est de la ville de Montréal depuis quinze ans. L'école accueille depuis quelques années des élèves provenant d'une quarantaine de communautés culturelles différentes. Les élèves de confession musulmane y sont nombreux et il n'est pas rare de retrouver des jeunes filles portant le hijab en classe. Le passage d'une école monoculturelle à pluriculturelle n'a pas été sans heurt. Entendre parler anglais ou une autre langue dans la classe et se confronter à d'autres valeurs et attitudes, notamment en ce qui a trait à la question des genres, a bousculé le corps enseignant. La diversité au niveau de la provenance des élèves et de la scolarisation reçue a également complexifié l'enseignement des arts plastiques. Cette situation l'amène à composer avec des élèves ayant des retards importants au plan graphique comparativement à d'autres qui ont atteint un niveau de développement correspondant à leur âge.

La participation au projet va permettre à Lucie de recevoir une artiste dans une de ses classes. Elle n'a pas d'attentes précises par rapport au projet, mais le processus lui semble stimulant et le contexte facilitant. Elle a choisi d'être jumelée à l'artiste Ginette Bernier dont le travail sur les cartes et le territoire l'interpelle.

Section 4 Pratiques enseignantes

4.1 VALEURS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT DES ARTS À L'ÉCOLE

4.1.1 Évelyne

Évelyne a voulu travailler dans une école multiethnique afin de développer des liens entre les gens et les arts et sensibiliser ses élèves à différentes cultures. La classe d'art doit être un lieu d'ouverture, de communication et d'échange. Elle tente de créer une ambiance pour que les élèves soient curieux d'apprendre de nouvelles choses et découvrir de nouvelles images. «La communication et le respect des idées des autres sont essentiels si l'on veut que les élèves puissent échanger, se sentir à l'aise de produire, mettre leurs idées en commun, communiquer et parler de ce qu'ils font». La spécificité de la classe d'art permet aux élèves de développer cela puisqu'ils sont regroupés entre quatre et cinq par table. «Ils ont à partager du matériel, à circuler en classe et à travailler avec d'autres. Ils sont donc constamment en équipe même si le travail est individuel ».

4.1.2 François

L'intégrité et l'honnêteté sont des valeurs importantes pour François. Un enseignant ne peut pas faire semblant et enseigner des choses auxquelles il ne croit pas. Il doit amener ses élèves à faire un choix et à porter un jugement sur la surabondance d'images présentes dans l'environnement. Un enseignant doit savoir parler aux élèves et aborder les réalités sociales qui les entourent. François considère qu'il est important d'alphabétiser visuellement ses élèves, de les amener à décoder les images et de développer une sensibilité esthétique qui leur permet d'apprécier l'univers dans lequel ils évoluent.

4.1.3 Pauline

Pauline privilégie des valeurs humaines reliées à l'épanouissement et au respect dans la classe. Pour elle, l'important est que chacun se sente bien dans sa petite bulle, en sécurité et accueilli tel qu'il est. Ses élèves raccrocheurs vivent beaucoup de pression à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Le cours d'art doit donc leur permettre de s'évader et de se détendre, ce qui, n'enlève pas le sérieux du travail accompli dans l'atelier. Créer une ambiance agréable dans le seul cours manuel de l'école permet aux élèves de «relaxer intellectuellement». Pauline se définit comme une bricoleuse qui apprécie la matière. Elle est très ouverte à la réforme de

l'enseignement et a suivi plusieurs formations sur le nouveau pédagogique. Toutefois, elle constate que la tâche d'enseignement est de plus en plus lourde et qu'il est parfois difficile de concilier les demandes du MELS et de la CSDM avec sa pratique quotidienne d'enseignement. Elle s'inquiète du côté plus théorique associé au nouveau pédagogique. Travailler sur des grilles d'évaluation de compétences lui apparaît abstrait, plus théorique et ainsi moins près de l'action. Elle souhaiterait travailler beaucoup plus de concert avec des artistes de son milieu à partir de leurs propres démarches.

4.1.4 Lucie

Lucie soutient que sa vision de l'enseignement des arts est très éloignée de ce qui est actuellement proposé dans le nouveau pédagogique. Ce qui est actuellement demandé aux enseignants est jugé trop lourd et complexe. Dans son travail quotidien elle a à développer trois compétences⁵ avec des élèves provenant de 9 groupes dont le ratio varie de 24 à 32. Elle voit chaque groupe d'élèves une fois par semaine et somme toute, les connaît peu. Malgré cela, elle doit faire le bilan de ces trois compétences à la fin de l'année puisque la discipline est dorénavant sanctionnée pour l'obtention du diplôme. La matière est vue de façon plus superficielle, ce qui a pour effet d'affaiblir dangereusement l'enseignement des arts dans le milieu scolaire. Lucie considère qu'elle manque de temps pour bien mener à terme les projets. Elle se sent obligée d'enseigner certains contenus pour lesquels elle est insuffisamment outillée. Elle souhaite développer la créativité, la confiance en soi de ses élèves, leur conscience écologique et leur sens critique. Lucie considère que pour être une bonne enseignante en art, elle doit travailler dans un environnement stimulant qui lui donne envie d'être créative. Elle a actuellement l'impression qu'on veut transformer les enseignants d'art en fonctionnaire de l'éducation.

4.2 APPROCHES PRIVILÉGIÉES DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

4.2.1 Évelyne

Évelyne prépare ses cours à partir d'une image qu'elle a vue, d'un thème qu'elle a envie d'explorer, d'une exposition visitée ou encore de photos qu'elle a prises au cours de ses voyages. Sa préoccupation est toujours d'exposer ses élèves à

⁵ Les enseignants d'art ont à développer trois compétences : Créer des images personnelles; Créer des images médiatiques; Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques (Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation, 2001, 2004, 2005).

quelque chose qu'ils ne connaissent pas et à différentes formes d'art à travers le monde. Ses élèves n'ont pas une très grande culture visuelle et artistique. Ils ont peu l'occasion d'aller au musée ou au théâtre sauf lorsque l'école les y amène. Une à deux fois par année, elle leur propose un projet à partir de référents culturels qui leur sont familiers et, plus récemment, elle s'assure de faire connaître à ses élèves l'art québécois et canadien, ce qu'elle avoue avoir négligé jusqu'à maintenant. Évelyne tient aussi compte des suggestions de ses élèves dans la préparation de ses contenus. Les projet d'art proposés par Évelyne peuvent aider les autres enseignants, mais aussi les enfants, à mieux expliquer certaines traditions telle l'ornementation des mains avec du henné. Ces derniers peuvent ainsi éviter les moqueries de la part des autres enfants.

4.2.2 François

François considère que son enseignement est à 25% technique, 25% consacré à comprendre, décoder et critiquer les images et 50% voué à l'apprentissage du savoir vivre et du savoir être. L'enseignant accorde une grande importance à l'éducation aux médias et présente des films et des publicités pour faire comprendre à ses élèves que les images ne sont pas innocentes. Pour François, c'est le rôle de l'enseignant de créer une ouverture dans sa classe. Deux axes sont privilégiés lorsqu'il conçoit des projets pour ses élèves : a) faire connaître la culture québécoise; b) amener ses élèves à faire connaître leur culture. Le projet des *arpilleras* réalisé l'année dernière s'inscrit dans cette lignée. Les *arpilleras* sont de petits tableaux faits de tissus par des femmes chiliennes dont les enfants, les conjoints, les sœurs ou les frères sont disparus sous le régime dictatorial de Pinochet. François a demandé à ses élèves de faire un travail similaire en écrivant un message pour leur pays. Les élèves qui le voulaient pouvaient écrire dans leur langue d'origine. Il a grandement été impressionné par un de ses élèves Montagnais qui a brodé le contour du Canada en y inscrivant « Je veux ravoir le pays qu'on m'a volé. ».

4.2.3 Pauline

Pauline se définit comme une enseignante dont la démarche et l'approche de contenu sont davantage associées au programme scolaire des années 80. La particularité de ses élèves et leur manque de créativité l'amène à privilégier une approche plus technique. L'année scolaire est planifiée à partir de projets de collage, de dessin, de peinture, de modelage, d'impression et de façonnage. Elle favorise l'apprentissage de notions du langage plastique telles la couleur, la forme ou la perspective et l'exploration de techniques. Un thème est ensuite proposé aux élèves. Cette thématique est parfois reliée à la démarche d'un artiste lorsque des liens peuvent être faits avec les apprentissages techniques faits en classe. Pauline invite parfois des artistes dans sa classe dans le cadre du volet « Culture à l'école ». Elle amène parfois ses élèves au musée, comme ce fût le cas pour l'exposition sur Andy

Warhol. La visite a ensuite donné lieu à un projet «à la Andy Warhol». L'important, pour elle, est de susciter l'intérêt des élèves.

4.2.4 Lucie

Lucie a participé, avec ses élèves, à plusieurs projets d'envergure proposés par la CSDM ou par le milieu universitaire. Elle reçoit souvent des artistes dans sa classe dans le cadre du projet «Culture à l'école». Elle s'intéresse particulièrement à l'art contemporain et élabore les projets pédagogiques autour de questions telles que l'identité, l'autoreprésentation et le carnet de vie. Ses cours sont préparés de façon intuitive. Elle travaille beaucoup à partir de matériaux de récupération, d'objets chinés au *dollarama* ou à partir de la démarche d'artistes qui l'inspire. Habituellement, elle fait une petite enquête en début d'année afin de cerner le profil de ses élèves tant au niveau de leurs compétences artistiques, de leurs pratiques culturelles, de leurs intérêts et de leur milieu familial.

Section 5 Retour rétrospectif sur l'expérience

5.1 DESCRIPTION DES PROJETS

5.1.1 Évelyne : La maison, un chez-soi autour du monde

a) L'intention pédagogique

L'enseignante a voulu profiter du passage de l'artiste José Luis Torres pour amener un groupe d'élèves de 6^e année à s'intéresser à la «maison» à travers le monde et à réfléchir à l'objet comme incarnation d'un chez-soi. S'inspirant des maisons mobiles créées par José Luis Torres, Évelyne a proposé à ses élèves un projet de façade de maison en pâte de bois. Les élèves devaient prévoir, dans leur façade, une ouverture par laquelle on pourrait apercevoir l'objet qui leur était cher et dont ils auraient besoin pour les aider à créer un «chez-soi» ailleurs en cas de départ subit.

b) La démarche

L'enseignante a, en premier lieu, proposé une activité préparatoire à la visite de l'artiste dans laquelle les élèves ont exploré le vocabulaire en lien avec la maison et fait une recherche d'images de maisons à travers le monde. Ils ont commencé leur croquis de façade suite à la présentation de José Luis Torres en classe. L'artiste est resté durant toute la période du cours et a pu ainsi partager son expertise comme architecte avec les élèves. Le croquis devait servir de point de départ à la réalisation de la façade de maison, réelle ou imaginaire, en fonction des goûts des élèves et des images vues en classe. Les élèves avaient ensuite à façonner cette maison, la peindre et l'assembler. Finalement, l'enseignante, a amené les élèves à auto évaluer leur travail en se questionnant sur leur intention de départ, les difficultés rencontrées ainsi que les moyens choisis pour les surmonter. Les élèves devaient également établir des liens entre leur travail et ce qu'ils avaient retenu de la visite de l'artiste. Les maisons ont ensuite été exposées dans l'école.

c) Le point de vue de l'enseignante sur le projet

Le projet a suscité des échanges interculturels avec un artiste, qui est porteur d'un bagage culturel et artistique et qui est disponible pour échanger avec les élèves. La visite de José Luis Torres a été grandement appréciée par les élèves et a contribué à favoriser leur engagement dans le projet jusqu'à la fin. Le projet a également suscité des échanges interculturels chez les élèves qui ont, de façon formelle et informelle, partagé leur expérience personnelle de voyages et ont échangé

sur l'esthétique des maisons dans leur pays d'origine et à travers le monde. Le projet a contribué à une ouverture sur le monde et à une réflexion sur soi, sur ses origines et sur l'objet qui permettrait à l'élève de se sentir bien ailleurs. L'expérience a confirmé et renforcé son intention d'inviter des artistes dans sa classe. La participation à des rencontres avec d'autres enseignantes en art lui a de plus donné la possibilité de donner son opinion, de justifier ses points de vue, d'écouter le point de vue de l'autre et de trouver de l'inspiration dans le travail des collègues.

5.1.2 François: Le passage de soi à l'autre en contexte scolaire pluriculturel

a) L'intention pédagogique

François a travaillé avec une classe de premier cycle du secondaire en cheminement particulier de formation (CPF). Ses élèves proviennent de différents pays et rencontrent des difficultés académiques importantes. Le parcours migratoire de leurs parents laisse des traces chez eux, ce qui a amené François à vouloir les amener à investiguer leur propre parcours. François a proposé à ses élèves un projet de dessin dans lequel ils avaient à réaliser un dépliant touristique.

b) La démarche

L'artiste a su créer un bon contact avec ses élèves puisque, d'entrée de jeux, elle a pris le temps de demander le nom de chacun d'entre eux tout en leur serrant la main et en les regardant dans les yeux. L'enseignant a ensuite proposé un projet de dépliant touristique. Pour ce faire, il a photocopié sur de grandes feuilles, d'un côté la carte du monde et de l'autre un plan de la ville de Montréal. L'élève était invité à présenter le parcours migratoire qui l'a mené au Québec d'un côté et, de l'autre, la ville où il habite, les quartiers et les endroits qu'il fréquente. Il devait réaliser cette face du dépliant touristique en pensant à la façon dont il allait présenter son quotidien à des membres de sa famille ou à des amis qui ne connaissent ni Montréal, ni le Québec. À la fin du projet, les élèves avaient à présenter le parcours devant leurs pairs.

c) Le point de vue de l'enseignant sur le projet

François aurait souhaité collaborer davantage avec l'artiste et est mitigé quand aux résultats esthétiques du projet de dépliant touristique. Néanmoins, le projet a eu pour mérite de susciter la curiosité des élèves les uns par rapport aux autres. «Quand les élèves expliquaient leur parcours, les autres écoutaient. Je ne pensais pas que les élèves sortiraient à ce point de leurs bulles pour regarder celle de l'autre». Le projet a changé la dynamique de la classe et a permis aux élèves d'apprécier un de leurs pairs rejeté par le groupe : «Les élèves ont découvert qu'il venait de quelque part, que

c'était vraiment quelqu'un». François dit être satisfait des résultats humains de l'expérience qui lui ont permis de questionner l'individualité de ses élèves et de mieux connaître leur univers, ce qui est rarement possible dans le milieu scolaire qui lui apparaît trop normatif et interpersonnel. François considère avoir à peine entrouvert une porte sur les histoires de ses élèves dans ce projet, histoires qui mériteraient d'être racontées dans un projet de création interdisciplinaire avec l'enseignant en français. Le projet lui a fait aussi découvrir la perception que ses élèves ont d'une école pluriculturelle qu'ils voient comme une tour de Babel, comparativement à une classe aux Philippines qui n'accueille que des Philippins. Ce constat a semé les germes d'un projet sur le web permettant à la famille vivant à l'extérieur du pays d'apprécier la diversité des classes au Québec ainsi que la capacité des élèves à se respecter les uns et les autres. Une autre façon, selon François, d'atteindre le «Vivre ensemble».

5.1.3 Pauline: Que transportes-tu dans tes bagages?

a) L'intention pédagogique

Pauline a travaillé en étroite collaboration avec une stagiaire en arts visuels et médiatiques de l'UQAM qui réalisait alors un stage III au niveau secondaire. Dans ce projet, elles ont voulu que les élèves amorcent une réflexion personnelle sur leur culture. En lien avec la démarche de José Luis Torres, elles ont invité les élèves à aborder le thème du bagage culturel que l'on transporte avec soi et qui se transforme au contact des autres. Elles souhaitaient ainsi que les élèves prennent leur place parmi les autres et échangent au sujet de ce qu'ils transportent dans leur bagage.

b) La démarche

Les élèves ont d'abord été invités à réaliser un autoportrait culturel sous forme de questionnaire. Ils avaient à y décrire l'héritage qui leur a été transmis par leur famille ainsi que les référents culturels qui font partie de leur environnement quotidien. Ils ont ensuite réalisé, à l'aide d'images tirées d'atlas, un collage en lien avec cet autoportrait. La réflexion sur le bagage culturel se voulait une étape préliminaire dont le but était d'amener les élèves à créer un objet modelé qui les représentaient et qui serait ultérieurement inséré dans leur bagage. Cet objet serait ensuite présenté à l'artiste au moment de sa visite. Ce dernier était également invité à présenter un objet signifiant pour lui aux élèves. José Luis Torres a choisi de présenter une boîte dans laquelle se trouvait un moulage de terre avec un coffrage en bois. Les élèves ont ensuite réalisé des dessins d'observation de différentes valises ou sacs disposés sur une table, qui serviraient de point de départ à la réalisation du bagage. Différents matériaux étaient ensuite disponibles pour que les élèves réalisent la version finale du bagage. Avant que cette dernière étape ne soit complétée, les enseignantes ont préparé une activité sur le risque dans laquelle les élèves devaient intervenir, d'une façon ou d'une autre, sur le bagage d'un autre élève. Pour briser la

glace, les enseignantes ont fait un jeu de cadavre exquis dans lequel les élèves, à tour de rôle, se faisaient bander les yeux et étaient guidés pour dessiner un personnage collectif.

c) Le point de vue de l'enseignante sur le projet

La réalisation de l'autoportrait culturel et du collage ont constitué des activités préparatoires intéressantes, pas tant au niveau de leur finalité que de l'échange créé autour de la table. Les élèves sont peu familiers avec la création artistique et ont eu de la difficulté à saisir la démarche de l'artiste. L'exercice du cadavre exquis a cependant permis aux élèves de développer une relation de confiance entre eux et a favorisé une autre sorte d'échange. L'enseignante constate à cet effet que, dans l'ensemble, le projet a suscité des échanges entre des élèves qui ne se parlent pas habituellement. Toutefois, le moment fort du projet, pour elle, a été sans contredit celui où les élèves ont présenté l'objet représentatif à José Luis Torres et ce, tant au niveau de l'interaction avec l'artiste que par le fait que des élèves, qui habituellement parlent fort peu de sujets qui leur sont personnels, aient pris la parole. Pauline a particulièrement apprécié de pouvoir échanger avec d'autres personnes dans ce projet, que ce soit avec sa stagiaire ou avec d'autres au moment des rencontres préparatoires. Pauline dit avoir adoré son expérience, malgré qu'elle déplore que la partie du projet consacrée à la création du bagage ait été moins signifiante pour ses élèves qu'elle ne l'aurait souhaité.

5.1.4 Lucie : Le parcours migratoire

a) L'intention pédagogique

L'enseignante a choisi de faire un projet de parcours migratoire avec une classe de secondaire II. C'est une classe hétérogène au plan culturel et il y a plusieurs jeunes filles qui portent le voile. Elle est intriguée par l'origine culturelle de ses élèves et le projet lui a semblé être une occasion de mieux les connaître.

b) La démarche

Lucie s'est d'abord informée auprès de ses élèves de leur origine ethnoculturelle. Cet exercice lui a permis de prendre conscience que la majorité de ses élèves étaient nées à l'étranger. Elle a ensuite donné à ses élèves une carte du Québec, une carte du Canada et une carte du monde. Elle voulait que les élèves questionnent leurs parents au sujet du parcours migratoire qui les ont amenés jusqu'au Québec. La plupart des élèves avaient des parcours étonnants et diversifiés. Elle a ensuite remis un questionnaire aux élèves en prévision de la création de leur carte d'identité. Lucie a fait une boîte en papier marbré dans laquelle allaient être

disposées les cartes d'identité à remettre à l'artiste après sa visite. L'enseignante et l'artiste devaient également préparer leur propre carte d'identité devant être remises à l'artiste. Des images de magazines, du papier marbré et des extraits du questionnaire ont constitué la base d'un collage recto verso de la carte d'identité. Lors de sa visite, l'artiste a présenté un diaporama de ses travaux et a apporté plusieurs œuvres afin que les élèves puissent apprécier la matière. Une carte du monde était affichée au fond de la classe et les élèves avaient à y tracer leur parcours migratoire. Suite à la présentation de l'artiste, Lucie a procédé à un retour sur la visite. Pour ce faire, elle a utilisé un exercice que nous avons fait au cours de l'une des rencontres de travail et qui consistait à écrire cinq mots clés relatifs à la présentation de Ginette Bernier. Lorsque la carte d'identité a été terminée, elle a jumelée les élèves en équipe de deux. Chaque élève devait présenter la carte d'identité de sa partenaire.

c) Le point de vue de l'enseignante sur le projet

La visite de l'artiste a particulièrement été intéressante pour les élèves qui en ont profité pour poser plusieurs questions. Le tracé sur la carte du monde a également donné lieu à de nombreux échanges informels. Les élèves de sa classe ont tendance à se regrouper par groupes ethniques. Le jumelage des élèves au moment de la présentation de la carte d'identité a permis de tisser des liens entre des élèves qui, autrement, ont peu de contact. Lucie considère avoir appris sur ses élèves en ayant l'opportunité d'entrer dans leur monde. Elle a aussi amené ses élèves à prendre conscience de la richesse culturelle de la classe. Toutefois, elle considère qu'elle aurait dû orienter différemment ses questions ce qui aurait permis aux élèves de se raconter plus en profondeur. La participation à ce projet est considérée comme l'élément le plus stimulant de son année scolaire. D'une part, elle a pu être créative et d'autre part elle s'est sentie écoutée et respectée dans ce processus. Elle a réalisé ce projet parce qu'elle y tenait beaucoup. Il y a quelque chose de l'échange et du don dans le travail de Ginette Bernier qu'elle voulait transposer dans sa classe.

Section 6

Discussion des résultats

Il sera question dans cette section des éléments pouvant constituer un obstacle ou un élément facilitant dans la réalisation de projets pédagogiques en arts qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle. Nous terminerons la discussion des résultats de recherche par la mise en valeur de certains éléments qui nous ont semblé particulièrement porteurs dans ce projet.

6.1 LES ÉLÉMENTS FACILITANTS

6.1.1 Des rencontres pour briser l'isolement du spécialiste en arts plastiques

L'analyse des données révèle que la plupart des enseignantes n'avaient pas d'attentes précises au moment de prendre la décision de s'engager dans ce projet de recherche collaborative, si ce n'est que le processus leur a semblé stimulant. Ces enseignantes oeuvrent dans des écoles pluriculturelles de la CSDM depuis plusieurs années et leur intérêt pour la diversité ethnoculturelle de leur classe et pour l'éducation interculturelle sont variables. L'une des enseignantes est fortement intéressée par la question tandis que les autres se sont engagées dans le projet par intérêt personnel, sachant qu'elles en retireraient quelques bénéfices au plan professionnel. Les enseignants en arts plastiques sont souvent isolés dans leur commission scolaire, voire dans leur école. La possibilité de réfléchir, discuter et penser collectivement à un projet pédagogique avec des pairs est certainement un des aspects considérés comme le plus positif par les enseignantes dans cette recherche. La force et la pertinence de la recherche collaborative ont sans contredit été de contribuer à briser l'isolement des enseignantes, mais également de leur permettre de partager réussites, découvertes et déceptions rencontrées durant le processus de réalisation du projet.

6.1.2 La communauté de pratique comme outil de développement professionnel

La notion de communauté de pratique se réfère à une démarche de formation alternative qui regroupe des enseignants. Ces professionnels de l'éducation se rencontrent de façon régulière dans le but de construire de nouveaux savoirs et d'enrichir leur pratique éducative. Les communautés de pratique offrent un environnement propice à l'émergence de nouvelles idées et stratégies où les compétences professionnelles peuvent être développées (Lieberman et Miller, 2008).

Les résultats obtenus concernant l'étape préparatoire à la réalisation du projet en classe mettent en valeur les retombées positives des échanges avec les pairs au moment des trois rencontres. Certaines des enseignantes se sont réappropriées des exercices réalisés ou des idées de projets émises par les collègues avec leurs propres élèves. Les participantes se sont engagées dans une démarche réflexive dans laquelle elles ont eu à partager et à confronter leurs idées auprès de leurs pairs. Elles y ont vu de plus une opportunité de se développer au plan professionnel. Les exigences ministérielles reliées au nouveau pédagogique et à l'implantation des nouveaux programmes de formation paraissent parfois déroutantes pour des enseignants qui oeuvrent depuis longtemps dans le milieu scolaire. Les propos recueillis au cours de la première entrevue individuelle, soulèvent un questionnement quant à la façon dont le nouveau pédagogique est présenté aux enseignants. Devant l'ampleur des nouvelles tâches à effectuer, certaines des enseignantes ont manifesté des résistances importantes face aux exigences du MELS en regard de leur pratique éducative. L'intérêt de cette présente recherche, qui s'inscrit dans l'esprit du nouveau pédagogique, est d'avoir fait confiance aux savoirs et à l'expérience des enseignantes dans le développement de nouveaux modèles de pratique. Les enseignantes ont eu l'impression d'aborder la question du *Vivre ensemble et citoyenneté* à partir d'une perspective disciplinaire pour laquelle elles ont été formées et dont l'issue était étroitement reliée à leur pratique quotidienne. Comme ces enseignantes l'ont mentionné, la façon de présenter le nouveau pédagogique dans le cadre des formations leur semble parfois instrumentalisée et très éloignée de la discipline des arts plastiques. Ces enseignantes sont sans aucun doute prêtes à adapter leur pratique éducative aux exigences ministérielles et à de nouvelles réalités rencontrées sur le terrain, mais à condition qu'on respecte leur expertise et qu'elles soient mises à contribution dans le processus de changement. Explorer le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* et développer la compétence transversale *Actualiser son potentiel* à travers la pratique des deux artistes collaborateurs n'ont pas été perçus comme des tâches imposées mais comme une occasion d'être créatives au plan pédagogique.

6.1.3 La collaboration avec les artistes

Les orientations les plus récentes en éducation mettent l'emphase sur le rehaussement culturel du programme de formation par un plus grand enracinement culturel des apprentissages. On y souligne que les apprentissages faits par l'élève doivent comporter «... des ancrages culturels qui lui permettent d'élargir sa vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action». (MELS, 2001, p.1). L'une des avenues privilégiées pour favoriser l'intégration de la dimension culturelle à l'école implique de mettre en contact les élèves avec les artistes et les lieux de diffusion de l'art, ce qui leur permettra de mieux comprendre «... que les arts ont une place dans la société et dans leur milieu de vie» (Rémigny, 2001, p.46). Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignantes avaient à se

réappropriier certains aspects de la démarche d'un artiste dans l'élaboration de la proposition de création. Afin de soutenir les enseignantes dans l'élaboration de ce projet, nous avons cru bon d'organiser une première rencontre avec les artistes et les quatre enseignantes collaboratrices. Les résultats révèlent que cette rencontre a été bénéfique tant pour les artistes que pour les enseignantes. Elle a permis aux artistes de parler de leur travail et aux enseignantes de présenter un portrait des classes dans lesquelles ils allaient avoir à intervenir. Les enseignantes ont eu alors l'occasion de faire part de leurs inquiétudes quant à la façon dont les artistes avec lesquels elles étaient jumelées allaient parler de leur travail à leurs élèves. L'intérêt que peut comporter la présence d'un artiste en classe est relié à sa propre capacité à adapter sa présentation au niveau des élèves concernés. Le contact personnalisé que l'artiste Ginette Bernier a réussi à établir avec les élèves en leur serrant tous la main, en leur demandant leur nom et en les regardant dans les yeux mérite qu'on s'y arrête. Cette approche relationnelle qui s'inscrit dans la démarche performative de l'artiste a sans aucun doute contribué à l'écoute et à l'intérêt manifesté par les élèves dans les deux classes visitées. Il en va de même pour José Luis Torres qui a apporté en classe des maisonnettes en terre cuites et des moules, ce qui a favorisé une plus grande compréhension de son travail. Les élèves d'Évelyne ont pu manipuler ces maisonnettes au cours de la présentation de l'artiste et le questionner amplement sur son métier d'architecte et d'artiste. La rencontre des élèves avec un artiste est également fructueuse lorsque l'enseignante a pu s'entendre au préalable avec l'artiste quant à la façon dont pourrait se dérouler la visite. Notons le dialogue entre les élèves de Pauline et José Luis Torres autour d'un objet représentatif ainsi que l'échange de cartes d'identités entre la classe de Lucie et l'artiste Ginette Bernier. À cet égard, soulignons que les artistes et les enseignants ne font pas le même métier. Si l'artiste est d'abord soucieux de partager avec les élèves son travail, il en va autrement de l'enseignante qui elle, est «... responsable d'abord des apprentissages des élèves qu'[elle] connaît, des processus d'apprentissage des savoirs et de leur contextualisation» (Ardouin, 1997, p.33).

6.2 LES OBSTACLES

6.2.1 La création de liens entre la démarche de l'artiste, les élèves et la proposition de création

Une problématique liée à façon dont certaines enseignantes ont articulé la visite de l'artiste dans la classe au regard de la conduite du projet pédagogique a été observée. Bien préparer sa classe à la visite d'un artiste suscite la curiosité des élèves et nourrit leur intérêt. C'est ainsi que les élèves d'Évelyne n'ont pas hésité, à la pause, à faire la queue pour demander à José Luis Torres d'autographier leur carnet de traces et que ceux de François, habituellement peu bavards, ont osé poser quelques questions à Ginette Bernier. Toutefois, force est de constater qu'en soi, la visite d'un

artiste dans une classe n'est pas suffisante pour que les élèves puissent comprendre le rôle de l'art dans la société et établir des liens entre la démarche de l'artiste, leur propre expérience et le projet à faire. Le rôle de l'enseignant est à cet égard déterminant. L'analyse de nos observations en classe révèle que certaines enseignantes se sont montrées très proactives durant et après la visite de l'artiste tandis que d'autres ne sont pas intervenues durant sa présentation et ont sans doute fait un retour trop bref suite à sa visite. Les enseignantes se sont amplement questionnées sur ce que l'artiste pouvait apporter à leurs élèves, mais peut-être un peu moins sur leur propre rôle de «*porteur culturel*». Ce guide, comme le souligne Zakhartchouk (1999), a pour mission d'amener ses élèves sur une autre rive et de leur permettre de goûter les fruits d'un monde plus grand et plus vaste que ce qu'ils connaissent. L'enseignante, à titre de «*porteur culturel*», se devait d'établir des liens entre le travail artistique, l'expérience des élèves et la proposition de création. Comme nous avons pu le constater, une préparation sérieuse à la visite de l'artiste et une articulation harmonieuse entre la démarche de l'artiste et la proposition de création constitue des éléments essentiels pour assurer une qualité et une cohérence pédagogique. Si certaines enseignantes se sont amplement inspirées de la démarche de l'artiste pour enrichir la connaissance de soi et de l'autre des élèves et pour encourager leur ouverture sur le monde, d'autres, pour différentes raisons, semblent avoir moins bénéficié de ce contact direct avec les artistes. Les enseignantes ont toutefois fait des propositions pour améliorer cet aspect du projet en faisant valoir la connaissance qu'ils ont de leurs élèves et du milieu dans lequel elles travaillent. Il serait sans doute pertinent, dans des expériences ultérieures, d'encourager l'émergence de projets d'art basés sur les intérêts, les savoirs et l'expérience des enseignantes. C'est donc à travers une plus grande sensibilité aux valeurs et aux approches préconisées par les enseignantes dans leur pratique quotidienne que l'on peut collectivement trouver des avenues novatrices pour enseigner les arts en contexte scolaire pluriculturel.

6.2.2 L'engagement de l'élève dans une démarche de création

Un problème de manque de temps au regard de la planification, mais également de la mise en œuvre du projet en classe se dégage de nos observations. Établir des liens signifiants entre la démarche de l'artiste, la proposition de création de l'enseignante et l'expérience des élèves exige du temps et un engagement de la part de l'élève dans le projet. Le modèle de la dynamique de création, tel que développé par Pierre Gosselin (1993), introduit dans les nouveaux programmes de formation de l'école québécoise cette notion de processus comprenant trois étapes qui sont étroitement interreliées. Les élèves ont, dans la *phase d'ouverture*, de façon spontanée et intuitive, à laisser émerger ce qui s'impose à eux et ce qui les touche. L'élève gardera ces traces dans un cahier pour ensuite explorer celles qui lui

apparaissent les plus significantes et qui donneront naissance à une intention de création. Dans la *phase d'action productive*, les élèves ont à élaborer leur projet. Cette partie du processus «... suppose une conscience en action qui oriente le travail créateur et conduit l'élève à résoudre des problématiques complexes tant par sa sensibilité que par son intelligence.» (Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, 2004, p.374). Cette étape implique que l'élève explore les différentes possibilités, développe et organise les différents éléments retenus et met l'accent sur la façon dont il va concrétiser son idée maîtresse. Finalement, la *phase de séparation* correspond au moment où l'élève prend une certaine distance face à son projet et où «... il réfléchit sur sa réalisation et analyse sa production pour en apprécier la correspondance avec son inspiration initiale» (idem). Les rédacteurs des programmes de formation de l'école québécoise soulignent que «... les propositions de création sont des pistes de travail pouvant servir d'amorce, de fil conducteur ou de trame à la dynamique de création» (*Ibid*). Or, nos observations en classe et les propos recueillis lors de l'entrevue individuelle et de la rencontre de groupe à la fin du projet nous ont amené à porter une attention particulière au processus créateur et à la façon dont les enseignantes y engageaient leurs élèves. L'objectif implicite de ce projet de recherche était d'amener les enseignantes à développer des approches pédagogiques qui favorisent la communication, les rapports basés sur le respect des différences, mais aussi à développer des propositions de création qui permettent aux jeunes, quelque soit leur origine, de traiter de leur expérience en regard de celle des artistes. Or, nous avons constaté que certains des projets développés étaient sans doute trop complexes et comprenaient différentes étapes, parfois trop nombreuses, dont les liens entre elles n'étaient pas toujours évidents pour les élèves. Le modèle de dynamique de création tel que proposé par Gosselin implique que l'enseignant amène ses élèves à s'engager intellectuellement et affectivement dans une démarche complexe qui ne peut être significative que si elle est approfondie ce qui, d'après nos observations et les propos recueillis, n'a pas toujours été le cas. Placer les élèves dans une posture artistique propice à la réflexion sur le rapport à soi et à l'autre aurait sans doute nécessité de simplifier les projets, d'adresser aux élèves une question mobilisatrice et d'accorder davantage de temps à la quête d'idées afin de favoriser l'émergence de celles qui correspondent davantage à de réelles préoccupations pour eux.

6.2.3 La transposition pédagogique de savoirs savants dans une situation d'apprentissage signifiante

La notion de transposition pédagogique est essentielle en enseignement. Amener les élèves à traiter de questions aussi complexes et personnelles que l'identité culturelle ou le parcours migratoire demande du temps et, on l'a vu, un approfondissement. L'appropriation didactique implique que l'enseignant soulève dans sa classe des questions relatives au domaine des arts et les transpose en savoirs

enseignables, c'est à dire compréhensibles pour les élèves (Gaillot, 1997). Pour ce faire, l'enseignant doit élaborer des propositions de création qui vont favoriser «*l'interrogation et la découverte*» (p.119), utiliser ensuite les stratégies et les approches qui conviennent et finalement rendre le sujet attrayant pour les élèves. L'enseignant, nous dit encore Gaillot, devra concevoir non seulement une proposition de création et «... décider des aspects matériels de son dispositif, mais anticiper les résultats de son action didactique» (p.123). Si les enseignants professionnels avec lesquels nous avons travaillé n'ont eu aucune difficulté avec les différentes étapes énoncées par Gaillot, il en va différemment au niveau de l'anticipation du sens qu'allait prendre ce projet pour les élèves. L'importance du sens en éducation est fondamentale et constitue une source de motivation pour les élèves face aux apprentissages scolaires. Cette question est d'ailleurs étroitement reliée à la problématique du décrochage scolaire et est sous-jacente à l'esprit qui a guidé la présente réforme de l'éducation. Dans cette perspective, les disciplines scolaires sont appelées à être abordées plus en profondeur et de manière à créer des liens avec d'autres champs disciplinaires ainsi qu'avec les connaissances et l'expérience de vie des élèves (Trudel et Wallot, 2002). S'il s'avère essentiel de préparer les élèves à la visite de l'artiste, il apparaît tout aussi important d'arriver à susciter l'engagement personnel, intellectuel et artistique des élèves qui n'ont peut-être pas l'habitude d'être interpellés de cette manière. Cela ne va pas de soi et implique que les enseignantes expliquent aux élèves les raisons pour lesquelles ils ont à faire ce projet et qu'elles les guident dans une démarche de création leur permettant de trouver un équilibre entre le processus et le résultat. Finalement, et c'est sans doute la partie la plus difficile, qu'elles les amènent à soulever les questions qui comptent pour eux tout en établissant des passerelles avec celles qui comptent pour l'artiste.

6.3 LES POINTS FORTS DE L'EXPÉRIENCE

6.3.1 Créer un environnement pédagogique propice aux échanges interculturels

La force de ce projet de recherche réside dans la capacité des enseignantes à mettre en place les balises d'une pédagogie interculturelle. Comme le souligne Abdallah-Preteille (1996), la pédagogie interculturelle ne doit pas être associée à de nouveaux objectifs en éducation et s'inscrit dans les visées éducatives déjà existantes. La pédagogie interculturelle vise à «... faire de la classe un lieu d'échanges ou la contribution de chacun enrichit, et où tous bénéficient de manière optimale des capitaux culturels différents maîtrisés par chaque participants» (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996, p.25). De ce fait, l'école n'a pas à célébrer les cultures particulières mais à établir et à «... alimenter sans cesse les circulations entre les cultures, les échanges, les passerelles (qu'on emprunte évidemment dans les deux sens), les

connexions, les partages» (Abdallah-Preteille, 1996, p.19). C'est ainsi que les enseignantes ont réussi à créer un climat propice aux échanges interculturels entre les élèves et les artistes, entre elles et leurs élèves, mais surtout, entre les élèves d'horizons culturels diversifiés. En nous basant sur les écrits d'Abdallah-Preteille (1996), nous constatons que les approches pédagogiques mises en place par les enseignantes ont permis d'introduire le «*rapport à l'Autre dans l'apprentissage*» (p.158) et d'amener les élèves à dépasser leurs représentations et leurs jugements de valeur face à l'autre. À cet égard, le projet aura, par exemple, favorisé l'intégration d'un élève présentant un handicap physique et rejeté depuis le début de l'année par ses pairs; il aura aussi favorisé la prise de parole artistique d'un autre élève dont l'orientation sexuelle est minoritaire. Le projet a donc suscité un autre type de communication entre des élèves qui, autrement, ne se seraient pas nécessairement mêlés les uns aux autres. D'autant plus que, par la disposition physique des élèves dans les lieux, le cours d'art favorise plus naturellement les échanges entre les élèves. Saluons enfin la capacité des enseignantes à développer des stratégies diversifiées et originales permettant de mettre en valeur la diversité culturelle de la classe, de créer des échanges, des liens positifs marqués de respect face à la différence.

6.3.2 Sortir de sa zone de confort

Une autre force réside dans l'engagement même des enseignantes dans un projet de développement professionnel. Les enseignantes se sont engagées dans ce projet avec conviction et n'ont pas ménagé leurs efforts pour explorer des sentiers qui étaient, pour certaines d'entre elles, inconnus. La majorité d'entre elles enseignent depuis de nombreuses années et bénéficient d'une certaine notoriété. Elles possèdent sans contredit une expertise, sont respectées dans le milieu et servent de modèles aux étudiants de l'UQAM qui font leur stage d'enseignement avec elles. Elles se sont engagées dans un projet allant parfois à l'encontre de leur façon habituelle de travailler, par souci d'améliorer leur pratique d'enseignement. Si recevoir un artiste dans sa classe allait de soi pour certaines d'entre elles qui en avaient l'habitude, il en allait tout autrement pour d'autres qui ont eu à relever ce défi pour une première fois. Les enseignantes, comme l'a souligné la conseillère pédagogique de la CSDM, se sont placées en situation de risque professionnel en empruntant des avenues qui dérogent de leurs «*success stories*» habituels. L'approche préconisée les a donc conviées à modifier leur pratique dans le but d'explorer de nouveaux territoires pédagogiques. La conduite du projet pédagogique en classe a été exigeante pour certaines des enseignantes en terme de temps et d'énergie déployée. Elle a par ailleurs incité la majorité des participantes à reprendre leurs projets, à les simplifier, à les approfondir afin qu'ils soient davantage signifiants pour les élèves. Ce désir de poursuivre une démarche éducative dans une perspective interculturelle est louable et témoigne des retombées positives de la recherche collaborative sur la pratique enseignante des quatre collaboratrices.

Section 7

Conclusion

En guise de conclusion, nous présenterons l'apport, sur le plan de l'avancement des connaissances, de cette recherche collaborative dans l'accompagnement d'enseignantes professionnelles qui oeuvrent en contexte scolaire pluriculturel et qui sont soucieuses d'améliorer leur pratique. Mais tout d'abord, voici une brève synthèse de l'analyse des données de recherche.

7.1 LA CONDUITE DE PROJETS D'ART QUI S'INSCRIVENT DANS UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE

Notre conception de l'enseignement des arts plastiques passe par la création de projets d'arts qui soient signifiants pour les élèves, qui sont au cœur de la démarche éducative. Dans cet esprit, ce projet de recherche n'avait pas pour but de développer des propositions de créations axées sur l'ethnicité des élèves. Une telle approche aurait comme conséquence de traiter presque exclusivement des aspects plus stéréotypés de la culture au détriment des préoccupations des élèves qui se retrouvent aujourd'hui dans nos classes. Soulignons qu'il ne revient ni à l'école, ni à l'enseignant de célébrer les cultures d'origine des élèves présents dans la classe, pas plus que de décider comment l'élève doit vivre sa culture. Toutefois, il revient à l'enseignant de créer cet espace artistique qui permet aux élèves, toutes origines confondues, de se raconter, de témoigner de leur passé, de leur présent et de leurs rêves. Un espace de création qui, de plus, permet de dresser des ponts entre leurs différentes appartenances culturelles, entre la culture d'origine et la culture d'adoption, en somme, d'intégrer leur double identité. Il revient également à l'enseignant d'élaborer des projets de création ouverts sur le monde et rassembleurs qui favorisent un sentiment d'appartenance à la société québécoise et suscitent échanges et partages entre les élèves de la classe (Trudel, 2006).

Ce projet visait à engager les enseignantes dans une recherche qui les amènerait à explorer des moyens pédagogiques et artistiques pouvant contribuer à créer, dans la classe, un espace artistique qui favorise un rapport à soi et à l'autre. De ce fait, les principaux objectifs de cette recherche collaborative étaient de développer les prémices de nouveaux modes de pratiques qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle. De façon plus spécifique, nous avons voulu :

- Décrire la façon dont les enseignantes collaboratrices allaient se réapproprier la démarche de l'artiste.
- Décrire le sens que prend l'expérience pour les enseignantes
- Identifier et analyser les éléments pouvant constituer un obstacle ou un élément facilitant dans la réalisation de tels projets pédagogiques.

Nous savons pertinemment que l'une des spécificités de l'art réside dans sa capacité à traiter de sujets qui peuvent avoir des résonances pour les élèves. En établissant des liens entre certains aspects de la démarche de création de Ginette Bernier et de José Luis Torres, les enseignantes ont tenté de faire appel à la fois à l'intelligence, à la sensibilité, à la créativité et à l'expérience des élèves. La tâche n'était pas facile et les enseignantes ont fait office de pionnières, nous permettant de défricher un terrain où beaucoup reste à faire.

7.2 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les résultats présentés dans la section précédente soulignent la valeur accordée par les enseignantes au travail en réseau ou en communauté de pratique avec leurs pairs. La participation à cette recherche leur aura permis d'établir des liens entre les savoirs théoriques et pratiques tout en se référant constamment à leur réalité quotidienne.

L'analyse des données met en évidence la nécessité de bien préparer les élèves à la visite d'un artiste en classe. Les enseignantes doivent établir une réelle collaboration avec les artistes avec qui elles sont appelées à travailler. Les artistes sont des experts dans leur domaine, mais pas nécessairement des pédagogues. En cela, le soutien de l'enseignante qui connaît ses élèves et qui sait ce vers quoi elle veut les amener est essentiel pour la qualité des apprentissages des élèves. Comme guides, les enseignantes sont au cœur d'une démarche dans laquelle elles vont assurer le passage entre certains aspects de la démarche de l'artiste et l'expérience des élèves.

Les résultats révèlent la nécessité d'explorer des stratégies permettant d'engager davantage les élèves dans un processus créateur qui leur permette de répondre à une proposition de création au plan affectif, personnel, intellectuel et artistique. La réalité des classes parfois trop nombreuses, les problèmes d'apprentissage des élèves, le manque de moyens pour concrétiser des projets à plus long terme sont autant de défis que nous souhaitons poursuivre dans des recherches ultérieures.

Cette présente recherche nous a montré qu'il fallait davantage se référer aux valeurs éducatives et aux approches privilégiées dans la pratique de nos collaboratrices. Elle nous a également appris que l'accompagnement des enseignants sur le terrain et le processus réflexif dans lequel il faut les engager pour modifier leur pratique prend du temps. Les limites de cette recherche nous ont permis de ne rencontrer les enseignantes qu'à trois reprises. Toutefois, nous constatons que les

besoins des enseignantes étaient différents ce qui nécessiterait aussi un accompagnement individuel et différencié.

Différents éléments de cette recherche soulignent la complexité de mettre en œuvre de tels projets pédagogiques ainsi que la déstabilisation des enseignants qui se voient engagées dans un périple peuplé d'imprévus, d'errances, de rencontres avec l'autre mais surtout avec soi-même. Toutefois nous ne saurions trop insister sur la diversité et la singularité des propositions de création élaborées par les enseignantes, la qualité de leur engagement et leur volonté de relever un défi pour lequel elles n'étaient pas nécessairement préparées.

7.3 L'APPORT DE L'ÉTUDE

Au plan scientifique, cette étude contribue à l'avancement des connaissances à différents niveaux. Au Québec francophone, la recherche sur l'enseignement des arts au regard de la diversité culturelle est peu développée. Bien que l'éducation interculturelle fasse partie de notre paysage éducatif depuis la fin des années 70, force est de constater que peu a été fait dans notre champs disciplinaire pour renouveler les pratiques en regard de cette question qui, comme professeure impliquée dans la formation de candidats à l'enseignement des arts plastiques, nous préoccupe tout particulièrement. Les recherches portant sur cette question dans notre champ disciplinaire ont été principalement menées au Canada, aux États-Unis et en Grande-Bretagne et s'inscrivent dans une perspective multiculturelle. L'idéologie sous jacente à ces recherches et le contexte dans lequel elles ont été menées peuvent difficilement être transposés en contexte québécois. Quelques recherches québécoises (Mujawamariya, 2002 ; Mc Andrew, 2001) font état de blocages et de réticences de la part du corps enseignant face aux changements concrets qu'implique un virage interculturel. Toutefois, aucune recherche n'a été menée avec les enseignants d'art en vue de modifier leur pratique enseignante à cet égard. Les données recueillies dans cette étude nous ont permis de cerner les éléments facilitant et les obstacles limitant la réalisation de projets pédagogiques dont le but est de favoriser le rapport à soi et à l'autre. Cette étude, croyons-nous, était une étape essentielle nous permettant de mieux accompagner les enseignantes dans ce virage.

Les enseignantes ont pu, dans ce projet, apprécier avec justesse l'apport d'un artiste dans une situation d'apprentissage et les retombées positives d'une pédagogie interculturelle dans leur classe. Elles ont non seulement appris à mieux connaître leurs élèves, mais elles ont réussi à favoriser des liens entre eux au-delà de toute attente. Elles ont ouvert, pour leurs élèves, une porte sur le monde et sur eux en les exposant à des habitats dans le monde entier, en les amenant à réfléchir à

leurs propres appartenances culturelles et en leur faisant tracer leurs parcours migratoire ou découvrir le territoire que leurs parents ont décidé d'adopter. Pour paraphraser l'une des enseignantes participantes, ce projet de recherche a permis d'entrouvrir la porte sur l'histoire des élèves, histoires qui mériteraient d'être artistiquement investies et approfondies comme le souhaitent la majorité des enseignantes. Malgré les défis à surmonter et les résultats parfois décevants pour certains d'entre elles, l'élaboration des propositions de création leur aura permis de mieux connaître leurs élèves et de prendre conscience de la richesse de la diversité ethnoculturelle dans leur classe, mais aussi pour leur enseignement. Comme en témoignent les résultats de cette étude, la recherche collaborative nous apparaît comme un outil privilégié pour transformer le regard que portent les enseignants sur leur pratique d'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel. C'est à travers l'action, la réflexion et la co-création pédagogique que des changements peuvent survenir dans les pratiques enseignantes.

7.4 LES RECOMMANDATIONS

Cette recherche exploratoire, bien qu'elle soit modeste, nous a permis d'identifier un certain nombre de recommandations au niveau de l'accompagnement des enseignants dans le développement de nouvelles avenues pédagogiques. Une recommandation au sujet des liens à tisser avec les commissions scolaires dans la formation continue des enseignants sera également émise.

Nous pensons qu'il serait approprié de mener d'autres recherches de type collaboratives visant à impliquer activement des praticiens du milieu scolaire. Au-delà des formations pouvant déjà être offertes sur la culture des élèves ou l'éducation interculturelle par les conseillers pédagogiques, il nous semble essentiel de travailler plus étroitement avec les enseignants afin que de réels changements puissent se produire sur le terrain. Les enseignants, nous l'avons vu, sont tributaires de modèles d'enseignement qui vont à l'encontre de ce qui était abordé dans le projet qui leur a été proposé et même de ce qui est en vigueur dans les nouveaux programmes de formation de l'école québécoise. Se laisser bousculer dans une pratique qui a fait ses preuves ne va pas de soi et exige une volonté de se développer au plan professionnel, mais plus encore, il faut avoir l'opportunité de découvrir que l'on peut faire bien autrement. Ce projet de recherche collaborative n'a pas fait de miracles, toutefois il a permis aux enseignantes de laisser libre cours à leur curiosité pour leurs élèves, de prendre conscience, pour certaines, que la diversité ethnoculturelle est une richesse à exploiter dans le cours d'art et, surtout, de créer un climat de confiance, d'échange et de respect des différences.

Bien que cette recherche ait correspondu aux besoins des enseignantes nous avons identifié différents enjeux dont il importerait de tenir compte dans une recherche ultérieure. Le premier est relié au renforcement des liens entre la théorie et la pratique. Au-delà des rencontres préparatoires à la visite de l'artiste en classe, nous constatons que les enseignantes auraient bénéficié d'un accompagnement individuel et différencié au regard des besoins de chacune d'entre elles leur permettant ainsi de développer leur projet. Les questions suivantes et bien d'autres encore pourraient être soulevées avec les enseignants : Comment allez-vous préparer la visite de l'artiste dans votre classe? Comment allez-vous établir des liens entre ce que l'artiste a dit aux élèves et le projet que vous comptez faire avec eux? Quels moyens allez-vous prendre pour que l'élève puisse faire émerger ce qui lui apparaît le plus significatif dans la proposition de création? Comment allez-vous amener l'élève au cours de la réalisation du projet à concrétiser l'idée qui lui semble le plus correspondre à une expérience authentique? Ces questions permettraient aux enseignants de dialoguer avec la situation d'apprentissage, d'être à l'affût des diverses dimensions propres au contexte dans lequel ils interviennent, d'être attentifs aux élèves et à leur contribution à la situation éducative (Boutet, 2003). En somme, nous favorisons une démarche réflexive qui permet aux enseignants de réinvestir le résultat de leur réflexion dans leur action (Schön, 1996) et de favoriser ainsi la conduite de projets d'art ouverts sur soi, sur l'autre et sur le monde, tout en étant significatifs pour les élèves. La création et la diffusion de tels projets auraient sans doute des retombées non seulement sur la pratique des enseignants impliqués mais sur tous les acteurs du milieu scolaire qui pourraient y trouver des modèles inspirants et enrichissants.

Un autre enjeu sur lequel nous voulons nous attarder concerne l'importance d'engager les enseignants dans une démarche qui leur permette de prendre conscience de leur culture et de leurs propres appartenances culturelles afin d'être en mesure de bien comprendre celles de leurs élèves. Cet aspect a été négligé dans la présente recherche, mais il a été abordé par les enseignantes à la rencontre bilan. Des discussions ont eu lieu au sujet de l'identité de la culture québécoise qui est façonnée par les échanges et le métissage. Nous croyons que cette réflexion sur soi par rapport à l'autre aurait dû se faire en début de parcours de façon à mieux orienter les enseignantes quant à la compréhension de phénomènes comme l'acculturation et l'identité qui, comme le souligne Maalouf (1998), sont constitués de diverses appartenances et dont l'importance varie au cours d'une vie.

Au-delà de ces recommandations, une piste de solution visant à offrir une formation continue aux enseignants en art s'impose. Le regard rétrospectif qu'ont porté les enseignantes sur cette expérience nous aura permis de prendre conscience de l'importance de l'implication du milieu universitaire dans la formation des enseignants. Les universités québécoises collaborent étroitement avec les Commissions scolaires en ce qui a trait à la formation des futurs enseignants, mais peu quant à la formation continue des spécialistes en poste. Il arrive que les

professeurs universitaires soient sollicités par une Commission scolaire pour offrir une formation ponctuelle ou pour donner une conférence lors des journées pédagogiques. Toutefois, les universités ne sont pas impliquées dans ce que nous appellerons une formation à plus long terme qui s'offrirait sur une base régulière. Actuellement, les enseignants qui souhaitent approfondir leurs connaissances s'inscrivent dans une maîtrise ou dans un diplôme d'études supérieures, ce qui est d'ailleurs de plus en plus rare. Toutefois, ces programmes sont plutôt orientés sur la recherche et donc, dans une moindre mesure, sur la pratique des enseignants.

Nous ne pouvons que souligner la dichotomie entre les théories en éducation artistique, les exigences ministérielles en ce qui a trait au renouveau pédagogique et la façon dont l'enseignement des arts se vit sur le terrain. Les enseignants d'art sont dans l'action toute la journée. Passée la période d'insécurité et de survie qui correspond à l'entrée dans la profession, ils finissent par se sécuriser dans une pratique qui peut être très bonne mais qui, quelques années plus tard, ne correspond plus aux exigences reliées aux nouveaux programmes et à la mouvance des populations scolaires. Les conseillers pédagogiques, dont la tâche est énorme, s'acquittent de cette mission et tout particulièrement au regard des changements de programmes. Toutefois, savoir ne veut pas nécessairement dire changer sa pratique comme nous avons pu le constater dans cette présente recherche. En dépit du fait que les enseignants possèdent assurément une expertise qui leur permette de s'acquitter de ce qui leur est demandé, nous croyons qu'ils devraient bénéficier de programmes de formation continue en partenariat avec les universités, leur permettant d'actualiser et d'enrichir leur pratique. Une collaboration étroite entre les conseillers pédagogiques, les enseignants et les professeurs universitaires ne peut que réduire l'écart entre la théorie et la pratique et enrichir le regard que chacun des partenaires porte sur l'éducation.

RÉFÉRENCES :

- Abdallah-Preteille, M.(1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Preteille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2003). Un savoir enseigner continuellement construit dans la réflexion. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en Question*, p.17-34. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Deslauriers, J-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.) *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p.85-11. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Eisner, E. et Peskin, A. (1990). *Qualitative Inquiry Education*. New York : Teachers College Press.
- Fronteau, J. (2000). Le processus migratoire: la traversée du miroir. Dans G. Legault (dir.) *L'intervention interculturelle*, Prologue p.1-40. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gaillot, B-A. (1997). *Arts plastiques Éléments d'une didactique critique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ghosh, R. (1996). *Redefining Multicultural Education*. Toronto : Harcourt Canada.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

- Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation. 2005. *Programme de Formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle.*
- Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation. 2004. *Programme de Formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle.*
- Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation. 2001. *Programme de Formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire.*
- Hohl, Janine. 1996. «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires». In *Pluralisme, Citoyenneté, Éducation*, sous la dir. de France Gagnon, Marie Mc Andrew et Miche Pagé, p.337-347. Montréal : Harmattan.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.) : *Les méthodes de recherche qualitative*. Montréal, Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Guérin.
- Lieberman, A. et Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities, Improving Teaching and Learning*. New York: Teachers College.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Bernard Grasset.
- Mason, R. (1996). Beyond Tokenism: towards criteria for valuating the quality of multicultural art curricula. Dans L. Dawley (dir.) *Critical Studies and modern Art* p.66-70, New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Miles, M. B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives, 2e édition*. Bruxelles : de Boeck.
- Ministère de la culture et des communications (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'École : document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mujawamariya, D. (2002). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/VUEF.
- Perreault, M. et Bibeau, G. (2003). *La Gang : une chimère à apprivoiser*. Montréal : Boréal.
- Rémigy, M-J. (2001). De l'éducation à une éducation à la culture. Dans L. Julien et L. Santerre (dir.) *L'apport de la culture à l'éducation, Actes du colloque recherche : culture et communications* p.13-34. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Richard, M., Trudel, M. (2008). Where Youth's Vertical & Horizontal Cultures Meets. A mesh of Heritage, Popular & Media Art Experiences. Actes du 32nd InSEA Congress 2008, 5-6-7-8 août 2008, Osaka, Japon.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.) *Introduction à la recherche en éducation* p.171-198. Sherbrooke : Éditions CRP.
- Schön, A. D. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Serfaty-Garzon, P. (2006). *Un chez-soi chez les autres*. Montréal : Bayard.
- Trudel, M. (2006). *Conjuguer l'art au singulier ou au pluriel? Analyse des représentations d'étudiants en arts visuels et médiatiques au sujet de l'enseignement de leur discipline en contexte scolaire pluriculturel*. Thèse de doctorat inédite, Université Concordia, Montréal.
- Trudel, M. et Wallot, J-A. (2002). Regards sur l'itinérance. *Revue canadienne d'éducation artistique*, Volume 29 (1).
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant un passeur culturel*. Paris : ESF.