

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'APPRÉCIATION DE L'ART AUTOCHTONE ACTUEL COMME LEVIER DE CONNAISSANCE DES
CULTURES AUTOCHTONES EN CLASSE D'ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

AMÉLIE LAMY-BEAUPRÉ

MAI 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier chaleureusement ma directrice de recherche, Adriana De Oliveira, qui m'a guidée et supportée durant les différentes phases de mon processus de recherche, de réflexion et d'écriture. Ses conseils, ses commentaires, sa rigueur et sa grande ouverture furent précieux et m'ont nourrie durant les quatre dernières années. Sans son apport, je n'aurais pas été en mesure de terminer cette tâche colossale que représente un projet de maîtrise, tout en assumant un enseignement à temps plein en milieu scolaire.

Je tiens également à remercier Jonathan d'avoir généreusement accepté de me lire et d'avoir éclairé la fin de la rédaction de ce mémoire.

Merci à mes proches de m'avoir encouragée et offert des moments de pause nécessaires à l'accomplissement de ce projet d'envergure.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la contribution des personnes participantes. Je remercie Jobena Petonoquot pour son art inspirant et intime, ses nombreuses anecdotes et son sens de l'humour. Je remercie Lori Beavis de m'avoir accueillie au centre daphne pour une discussion riche en récits et conseils, que j'espère transmettre au sein de ce mémoire aux personnes enseignantes qui souhaitent aborder les pratiques artistiques autochtones avec leurs groupes d'élèves. Je remercie également la conseillère en pédagogie autochtone pour son enthousiasme et ses précieux conseils. J'aimerais souligner la générosité des artistes Jobena Petonoquot et Eruoma Awashish pour la permission de reproduire leurs œuvres dans ce mémoire. De plus, je remercie les élèves d'avoir participé avec enthousiasme à mon projet de recherche.

Enfin, je suis reconnaissante d'avoir côtoyé des professeures et professeurs ainsi que des collègues de l'UQAM avec qui j'ai eu de nombreux échanges intéressants et nourrissants dans le contexte de mes études à la maîtrise. Ce fut un parcours enrichissant et stimulant grâce à vous toutes et tous.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE ET SON CONTEXTE	3
1.1 L'origine de la problématique	3
1.2 Le contexte de la problématique.....	4
1.2.1 Le Programme de formation de l'école québécoise d'enseignement secondaire	5
1.2.2 Le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté.....	6
1.2.3 Le domaine des arts et le cours d'arts plastiques	7
1.2.4 La compétence Apprécier.....	7
1.2.5 Défis et obstacles quant à l'intégration de la compétence Apprécier	8
1.2.6 Le nouveau référentiel de la profession enseignante	9
1.2.7 Défis relatifs à l'intégration de l'art autochtone actuel en classe d'arts plastiques.....	10
1.3 Questions et objectif de la recherche.....	11
1.3.1 Question générale	11
1.3.2 Questions spécifiques.....	11
1.3.3 Objectif de la recherche	11
1.4 Conclusion	11
CHAPITRE 2 LE CADRE CONCEPTUEL	12
2.1 La pédagogie critique et l'approche dialogique	12
2.1.1 La pédagogie critique décoloniale.....	13
2.1.2 La décolonisation des savoirs	14
2.1.3 Perspectives et savoirs autochtones	15
2.1.4 Le contexte du colonialisme de peuplement	16
2.1.5 Vers une éducation inclusive et décolonisée	16
2.2 L'appréciation esthétique.....	18
2.2.1 L'appréciation en éducation artistique : différentes approches	21
2.2.1.1 L'approche formaliste	21
2.2.1.2 L'approche contextuelle.....	22
2.2.1.3 L'approche critique	24
2.2.1.4 L'approche perceptuelle	26

2.3	Les pratiques artistiques autochtones actuelles	27
2.3.1	« Artiste autochtone » et « art autochtone »	28
2.3.2	Art « contemporain » ou art « actuel » ?	29
2.3.3	Contexte sociohistorique, politique et artistique	30
2.3.4	L'art autochtone dans le paysage artistique québécois	31
2.3.5	Vision holistique de la création	33
2.3.6	L'art autochtone actuel : adaptation, transformation et innovation	35
2.3.7	L'art comme outil de guérison et de dialogue.....	36
2.4	Conclusion	38
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		40
3.1	La recherche qualitative	40
3.2	Recherche-action.....	41
3.3	Posture épistémologique.....	43
3.4	Description de l'échantillon.....	44
3.5	Procédure de recrutement et de consentement.....	44
3.6	Outils de collecte de données	45
3.6.1	Journal de bord	45
3.6.2	Entrevues semi-dirigées	45
3.6.3	Enregistrements en format audio et vidéo	46
3.6.4	Questionnaires	47
3.7	Phase de préparation	47
3.8	Considérations éthiques	48
3.8.1	Posture éthique et méthodologique de personne alliée.....	49
3.9	La méthode d'analyse et le traitement de données.....	49
3.10	Conclusion	51
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DU PROJET.....		52
4.1	Le contexte de la recherche	52
4.2	Les personnes participantes.....	52
4.2.1	Les élèves	53
4.2.2	Les spécialistes : une conseillère en pédagogie autochtone et une commissaire et historienne de l'art autochtone actuel	53
4.2.3	L'artiste invitée dans le cadre de la conférence présentée aux élèves de troisième secondaire	53
4.3	Phase de préparation du projet.....	54
4.4	Description du projet.....	54
4.4.1	Intentions pédagogiques	54
4.4.2	Contenus abordés	54
4.4.3	Œuvre choisie pour l'activité d'appréciation.....	55

4.4.4	Déroulement des activités pédagogiques	57
4.4.4.1	Introduction à l'art autochtone traditionnel et actuel	58
4.4.4.2	Conférence de l'artiste Jobena Petonoquot présentée aux élèves de troisième secondaire .	58
4.4.4.3	Appréciation de l'œuvre <i>Apprivoiser son âme</i> , par Eruoma Awashish (2021)	59
4.5	Conclusion	60
CHAPITRE 5		61
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES		61
5.1	Volet 1 : Analyse des suggestions formulées lors des entretiens avec les spécialistes et l'artiste.....	61
5.1.1	Formations et ressources pour les personnes enseignantes	61
5.1.2	Collaboration avec des artistes autochtones	62
5.1.3	Préparation des élèves	64
5.1.4	Stratégies pédagogiques à prioriser	65
5.1.5	Sujets de l'art autochtone actuel pertinents à aborder avec des adolescentes et adolescents	67
5.2	Volet 2 : Analyse des données collectées lors des activités menées en classe	68
5.2.1	Introduction à l'art autochtone traditionnel et actuel	69
5.2.2	Perception initiale des élèves sur l'art autochtone traditionnel et actuel	69
5.2.3	Connaissance des réalités autochtones : problématiques sociétales et solutions potentielles.	70
5.2.4	Conférence de l'artiste Jobena Petonoquot.....	71
5.2.5	Appréciation de l'œuvre <i>Apprivoiser son âme</i> de l'artiste Eruoma Awashish (2021)	71
5.2.5.1	Réaction initiale.....	72
5.2.5.2	Analyse perceptuelle de l'œuvre.....	72
5.2.5.3	Interprétation personnelle de l'œuvre.....	73
5.2.5.4	Porter un jugement critique ou esthétique.....	75
5.2.5.5	Pertinence de l'œuvre dans le contexte actuel.....	75
5.3	Aspects des œuvres qui suscitent l'intérêt des élèves	76
5.4	Perception et apprentissage des élèves suite aux activités.....	77
5.5	Structure et contenu des activités pédagogique.....	79
5.6	Interprétation des résultats.....	80
5.6.1	L'intégration de la pédagogie critique et de l'approche dialogique.....	81
5.6.2	Décolonisation des savoirs	82
5.6.3	L'art comme vecteur de connaissances des cultures autochtones chez les adolescentes et adolescents.....	83
5.6.4	L'appréciation esthétique dans une approche perceptuelle.....	85
5.6.5	Susciter l'intérêt du public adolescent	86
5.6.6	Sursollicitation des artistes autochtones et des personnes porteuses de savoirs	88
5.7	Conclusion	88
CONCLUSION		90
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL.....		95
ANNEXE B FORMULAIRE CONSENTEMENT SPÉCIALISTES.....		98

ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ARTISTE	101
ANNEXE D FORMULAIRE D’AUTORISATION POUR L’UTILISATION D’UNE ŒUVRE	104
ANNEXE E FICHE D’APPRÉCIATION DE L’ÉLÈVE	105
ANNEXE F GUIDE ENTRETIEN SPÉCIALISTES.....	107
ANNEXE G INTERVIEW GUIDE -LORI BEAVIS, DIRECTOR OF DAPHNE.....	108
ANNEXE H QUESTIONNAIRE PRÉ-ACTIVITÉS : PERCEPTION DES ÉLÈVES	109
ANNEXE I QUESTIONNAIRE POST-ACTIVITÉS	110
ANNEXE J.....	111
IMAGES DE L’ŒUVRE <i>APPRIVOISER SON ÂME</i> D’ERUOMA AWASHISH (2021)	111
ANNEXE K.....	112
IMAGES DE L’ŒUVRE <i>CEREMONY WITH THE KING AND DISEMBODIED EARTH</i>	112
DE JOBENA PETONOQUOT (2022)	112
ANNEXE L	113
IMAGES DE L’ŒUVRE <i>RESILIENT REPUGNANCE: BAPTISM GOWNS</i>	113
DE JOBENA PETONOQUOT (2018)	113
113	
ANNEXE M	114
IMAGE DE L’ŒUVRE <i>ODE TO MY GRANDFATHER</i> DE JOBENA PETONOQUOT (2018)	114
ANNEXE N	115
IMAGE DE L’ŒUVRE <i>COLONIAL SOUVENIR</i> DE JOBENA PETONOQUOT (2019)	115
ANNEXE O	116
LISTE DES ŒUVRES PRÉSENTÉES LORS DES ACTIVITÉS DE PRÉPARATION	116
À L’APPRÉCIATION D’ŒUVRE D’ART	116
ANNEXE P.....	119
RESSOURCES SUGGÉRÉES PAR LES SPÉCIALISTES ET L’ARTISTE.....	119
BIBLIOGRAPHIE	120

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 5.1 Réponses d'élèves portant sur leur interprétation personnelle du titre de l'œuvre.....	74
Tableau 5.2 Réponses d'élèves présentant des liens cohérents et personnels entre l'œuvre et des enjeux sociétaux actuels.....	74
Tableau 5.3 Réponses d'élèves présentant des liens éloignés ou peu cohérents entre l'œuvre et des enjeux sociétaux.....	75
Tableau 5.4 Réponses d'élèves portant sur la cohérence de l'œuvre dans le contexte actuel.....	75
Tableau 5.5 Réponses d'élèves démontrant les éléments de l'œuvre qui ont suscité leur intérêt.....	76

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CVRC	Commission de vérité et réconciliation du Canada
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
DGF	Domaines généraux de formation
MELS	Ministère de l'Éducation du Québec
CEPN	Conseil en Éducation des Premières Nations
CDFM	Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec
CNRTL	Centre national de ressources textuelles et lexicales
CARFAC	Canadian Artists' Representation/Le Front des artistes canadiens

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative de type recherche-action porte sur la conception, l'expérimentation et l'analyse d'une activité d'appréciation d'œuvres d'art autochtone actuel en classe d'arts plastiques au secondaire. La constatation d'une présence limitée de l'art autochtone en classe d'arts plastiques, ainsi que la publication du *Référentiel de compétences professionnelles* (2020), lequel promeut l'intégration de repères culturels autochtones en enseignement, ont constitué le point de départ de cette recherche. Ancrée dans les concepts de la pédagogie critique, la décolonisation des savoirs et l'appréciation esthétique, cette recherche s'appuie sur un échantillon composé de 23 élèves de troisième secondaire, de deux spécialistes en pédagogie et en art actuel autochtone et d'une artiste anishinaabe. La collecte de données repose sur plusieurs sources, dont un journal de bord, des entrevues semi-dirigées, des enregistrements audio et vidéo et des questionnaires transmis aux élèves. Des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de l'artiste anishinaabe Jobena Petonoquot ainsi qu'auprès de deux spécialistes : Lori Beavis, commissaire et historienne de l'art spécialisée en art autochtone et une conseillère en pédagogie autochtone. Leur contribution a nourri la réflexion lors de la phase de conception des activités pédagogiques menées en classe d'arts plastiques. La séquence pédagogique mise en œuvre s'est déclinée en trois rencontres avec les élèves : une activité d'introduction à l'art autochtone animée par l'enseignante en arts plastiques, une conférence présentée par l'artiste Jobena Petonoquot à l'ensemble des élèves de troisième secondaire, ainsi qu'une activité d'appréciation d'œuvre d'art actuel autochtone, *Apprivoiser son âme* d'Eruoma Awashish (2021). L'analyse croisée des données recueillies a fait émerger plusieurs constats, notamment, le besoin de formation des personnes enseignantes en matière d'intégration des perspectives et des savoirs autochtones, l'importance des repères contextuels pour soutenir l'analyse et l'interprétation des œuvres, ainsi que la nécessité de sensibiliser les élèves aux enjeux sociétaux et aux perspectives abordés par les artistes autochtones. La recherche met également en évidence la pertinence d'une intégration régulière d'œuvres d'artistes autochtones actuels en classe d'arts plastiques et souligne l'apport du modèle d'appréciation perceptuelle et contextuelle comme cadre pertinent dans l'appréciation de l'art autochtone actuel dans le contexte de cette recherche.

Mots clés : enseignement des arts plastiques, appréciation de l'art, art actuel autochtone, décolonisation, élèves du secondaire, vivre ensemble

ABSTRACT

This qualitative action research examines the design, implementation, and analysis of an art appreciation activity focused on contemporary Indigenous art in high school visual arts classes. The starting point for this research was the observation that Indigenous art is rarely featured in visual arts classes as well as the publication of the updated *Référentiel de compétences professionnelles (2020)*, which promotes the inclusion of Indigenous cultural references in teaching. Grounded in the concepts of critical pedagogy, decolonization of knowledge and aesthetics appreciation, this research is based on a sample of 23 students in Grade 9, two specialists in Indigenous art and pedagogy, and an Anishinaabe artist. Data collection was based on several sources, including a journal, semi-structured interviews, audio and video recordings, and questionnaires administered to students. Semi-structured interviews were conducted with Anishinaabe artist Jobena Petonoquot, as well as with two specialists : Lori Beavis, a curator and art historian specializing in Indigenous art, and an Indigenous education consultant. Their input informed the planning process carried out in art classes. The educational sequence consisted of three sessions with the students: an introductory activity on Indigenous art led by the art teacher, an artist talk by Jobena Petonoquot to all ninth-grade students, and an art appreciation activity focused on Eruoma Awashish's work *Apprivoiser son âme* (2021). Cross-analysis of the data revealed several findings, including the need for teacher training in integrating Indigenous perspectives and knowledges, the importance of providing contextual references to support students' analysis and interpretation of artworks, and the need to raise students' awareness of societal issues and perspectives addressed by Indigenous artists. The study also highlights the relevance of regularly including works by contemporary Indigenous artists across the curriculum and emphasizes the contribution of the perceptual and contextual appreciation model as a relevant framework for appreciating contemporary Indigenous art in the context of this research.

Keywords : Visual arts education, Art appreciation, Contemporary Indigenous art, Decolonization, High school students, Living together in diversity

INTRODUCTION

Menutakuaki aimun,
apu nita nipumakak.
Tshika petamuat
nikan tshe takushiniht.

Quand une parole est offerte,
elle ne meurt jamais.
Ceux qui viendront
l'entendront.

(Bacon, 2009, p. 130)

Cette recherche a pris place à Tiohtiá:ke/Mooyiang/Montréal, territoire Kanien'kehá:ka (mohawk) non cédé et lieu de rencontre et d'échange entre de nombreux peuples autochtones depuis des temps ancestraux. Je tiens à remercier les gardiennes et gardiens de la terre et des eaux de prendre soin de ce territoire ainsi que de nous permettre d'y vivre.

En tant que personne allochtone, c'est avec l'intention d'adopter une posture de personne alliée ainsi que d'apprendre au sujet des cultures des Premières Nations et des nations Inuit et Métis que j'aborde l'art autochtone. Je reconnais l'importance de faire preuve d'humilité, de m'appuyer sur les savoirs, les perspectives et les voix autochtones afin de mener une démarche respectueuse et responsable. La volonté d'écoute, d'apprentissage et de collaboration est au cœur de ce projet de recherche, dans lequel j'ai cherché à transmettre, avec rigueur et sensibilité, des observations réalisées au cours des quatre dernières années. Je reconnais que le travail accompli dans le cadre de cette recherche ne constitue pas une finalité, mais représente une étape d'un parcours d'apprentissage continu au sujet des cultures et créativité autochtones.

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres. Le premier introduit l'origine de la question de recherche et le contexte de la problématique en situant les principaux repères du cadre éducatif québécois – le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire, le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté, le domaine des arts et le cours d'arts plastiques ainsi que la compétence Apprécier. Il examine ensuite l'intégration des perspectives autochtones en contexte scolaire, telle que définie dans le nouveau référentiel de la profession enseignante (2020), ainsi que les enjeux spécifiques à l'appréciation de l'art autochtone actuel en classe d'arts plastiques. Ce contexte mène à la formulation des questions de recherche et de l'objectif poursuivi.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel de la recherche, structuré en trois sections. La première aborde la pédagogie critique de Paulo Freire et son approche dialogique, en lien avec la pédagogie décoloniale, la décolonisation des savoirs selon les études décoloniales autochtones ainsi que celle de l'éducation. La seconde section situe le concept d'appréciation esthétique en éducation et examine quatre approches pédagogiques selon leur pertinence pour l'appréciation d'œuvre d'art actuel autochtone auprès d'un public adolescent. La troisième section traite des pratiques artistiques autochtones actuelles dans le paysage artistique québécois, de la vision holistique qui les sous-tend, du foisonnement de ces pratiques ainsi que du potentiel de l'art comme espace de dialogue et de guérison.

Le troisième chapitre porte sur les choix méthodologiques de cette recherche-action de nature qualitative. Il précise la posture adoptée, décrit l'échantillon, les modalités de recrutement et de consentement des personnes participantes, les outils de collecte de données ainsi que les considérations éthiques. Enfin, il présente les phases de préparation du projet de recherche et les méthodes d'analyse et de traitement de données mises en œuvre.

Le quatrième chapitre décrit le projet de recherche en détaillant son contexte, le Collège Jean-de-Brébeuf, ainsi que les caractéristiques des groupes de personnes participantes. Il expose également les intentions pédagogiques, les contenus abordés, le choix de l'œuvre sélectionnée pour l'activité d'appréciation. Enfin, il présente le déroulement des activités pédagogiques : l'introduction à l'art autochtone traditionnel et actuel, la conférence de l'artiste Jobena Petonoquot et l'activité d'appréciation de l'installation artistique *Apprivoiser son âme* (2021) de Eruoma Awashish.

Le cinquième et dernier chapitre porte sur l'analyse descriptive et l'interprétation des données en relation avec le cadre conceptuel. Il rend d'abord compte des suggestions issues des entretiens avec l'artiste et les spécialistes, puis des données recueillies lors des trois activités pédagogiques, notamment en ce qui concerne la perception initiale, les apprentissages réalisés ainsi que l'engagement des élèves lors de l'appréciation d'une œuvre d'art autochtone actuelle. Ce chapitre se conclut par une analyse interprétative mettant en lumière les retombées de la recherche quant à l'apport de la pédagogie critique et l'approche dialogique, la décolonisation des savoirs ainsi qu'au potentiel de l'art comme vecteur de compréhension et de dialogue.

La conclusion présente une synthèse des principaux constats issus de la recherche, ses limitations, ainsi que les apports de la recherche sur le plan personnel et les pistes envisagées pour de futures recherches.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE ET SON CONTEXTE

Dans ce chapitre, il sera question de l'origine de la problématique de recherche, du contexte dans lequel elle s'inscrit, ainsi que les questions et objectifs de recherche qui en découlent. D'entrée de jeu seront présentés le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté, le domaine des arts, le programme d'arts plastiques du secondaire, ainsi que les compétences de la formation enseignante, en portant une attention particulière à la compétence *Apprécier*. L'appréciation de l'art autochtone actuel en cours d'arts plastiques au secondaire étant au cœur de ce projet de recherche, les défis et obstacles liés à l'intégration des perspectives autochtones et à l'appréciation d'œuvres d'art actuel seront ensuite examinés, de même que l'apport du nouveau Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante dans les pratiques d'enseignement des arts plastiques.

1.1 L'origine de la problématique

Enseignante spécialiste en arts plastiques auprès de jeunes du secondaire depuis douze ans, je me soucie d'exposer mes élèves à des œuvres d'art de formes et d'esthétiques variées, réalisées par des artistes de cultures diverses. C'est mon expérience d'enseignement en Chine et au Japon, de 2013 à 2019, années durant lesquelles j'enseignais le programme du diplôme du Baccalauréat international (BI), qui a éveillé chez moi l'importance de l'intégration de la dimension interculturelle en enseignement. Dans les écoles internationales, les élèves et membres du personnel qui sont issus de cultures distinctes, parlent différentes langues et ont des valeurs et mœurs variées cohabitent, ce qui nécessite une adaptation de la part de chacun et chacune. Afin de travailler ensemble, il est nécessaire de démontrer ouverture et flexibilité, et d'accepter que notre manière de penser ne soit pas la seule valable. À titre d'exemple, au Japon, discuter de ses accomplissements professionnels est perçu comme de la vantardise alors que, dans la culture québécoise, ce même discours serait reçu positivement et favoriserait les opportunités.

Après quelques années, bien que j'aie beaucoup apprécié mon expérience de travail à l'étranger, j'ai ressenti l'envie de me rapprocher de ma famille au Québec. En parcourant le Web à la recherche d'un emploi, une publicité de la commission scolaire Kativik au Nunavik annonçant des postes vacants en enseignement a attiré mon attention. J'ai alors réalisé qu'il n'était pas nécessaire d'aller au bout du monde pour être dépaysée et apprendre de l'autre, mais qu'à l'intérieur même de ma province d'origine, se

trouvaient des cultures sur lesquelles je possédais bien peu de connaissances. Pendant les années qui ont suivi, j'ai décidé de me cultiver au sujet des cultures autochtones en lisant An Atane Kapeshe, Joséphine Bacon, Natasha Kanapé Fontaine, Tomson Highway, puis en visionnant les films d'Alanis O'Bomsawin. Certes, ces créateurs et créatrices m'ont permis de m'initier aux cultures et visions du monde autochtone, mais j'ai tout de même réalisé que j'étais déconnectée de ces cultures et que je vivais dans une société qui les invisibilise. Alors que j'avais toujours conçu le Canada comme un jeune pays avec une culture croisée entre l'Amérique du Nord et l'Europe, je revisite cette conception au gré de mes apprentissages.

L'intérêt pour mon sujet de recherche a émergé en 2019, alors que j'effectuais des recherches dans le but de créer une situation d'apprentissage et d'évaluation portant sur l'art autochtone destinée à mes groupes de troisième secondaire. Je désirais exposer mes élèves aux perspectives autochtones par le contact de l'art. Malgré le fait que j'ai découvert le travail de plusieurs artistes aux pratiques combinant des aspects traditionnels et contemporains, pratiques qui m'ont fascinée par leur singularité, j'ai rapidement constaté qu'il existe peu de ressources pédagogiques et artistiques permettant d'aborder l'art autochtone et les perspectives autochtones en classe d'arts plastiques au niveau secondaire. Lors de la planification de situations d'apprentissage que je souhaitais signifiantes pour les élèves, plusieurs obstacles liés au processus de conception, d'élaboration et d'animation de l'activité ont été rencontrés. Mon projet de recherche s'inscrit dans la continuité de cette démarche entamée il y a de cela quelques années déjà.

1.2 Le contexte de la problématique

À ma connaissance, le travail d'artistes autochtones de même que les enjeux liés à l'autochtonie sont peu abordés en classe d'arts plastiques. Cela pourrait être attribuable au fait que le monde de l'art et de l'histoire de l'art est largement eurocentré, problème aujourd'hui reconnu par plusieurs historiennes et historiens de l'art (Hill *et al.*, 2010 ; Lacroix, 2017 ; Sioui Durand *et al.*, 2022 ; Uzel, 2016). Durant des décennies, l'art autochtone fut considéré comme moindre, et rangé dans une catégorie distincte de l'art réalisé par des artistes allochtones. Les créations de plusieurs générations d'artistes étaient réduites au statut de l'artisanat, puis destinées aux marchés touristiques (Trépanier, 2008). Toutefois, depuis la dernière décennie, les artistes des Premières Nations et des nations Inuit et Métis gagnent en visibilité et sont maintenant reconnus nationalement et internationalement au même titre que les artistes allochtones (Uzel, 2016). Or, ce manque de reconnaissance de l'art autochtone sur la scène artistique et dans l'histoire de l'art semble se refléter dans la formation des personnes enseignantes spécialistes en arts plastiques au niveau secondaire ainsi que dans les classes d'arts plastiques. Comme plusieurs personnes

enseignantes en arts plastiques au niveau secondaire actuellement en poste, ma formation initiale, s'étalant de 2009 à 2012, traitait peu de l'art autochtone. Ainsi, pour aborder les pratiques d'artistes autochtones en classe auprès de mes élèves, je manquais de connaissances et d'outils afin de les présenter de manière approfondie, ma formation en enseignement ne m'y ayant pas préparée adéquatement. Le nouveau *Référentiel de compétences professionnelles* (2020) vise l'inclusion des perspectives autochtones dans l'enseignement. Toutefois, afin d'inclure des approches d'enseignement et connaissances autochtones dans les pratiques enseignantes, il faut tout d'abord acquérir davantage de connaissances sur ce sujet et renverser le regard sur nos pratiques enseignantes actuelles. La formation aux personnes enseignantes est la voie d'accès afin d'incorporer les perspectives autochtones en classe au secondaire.

Le terrain de recherche du présent projet est l'école secondaire montréalaise où j'enseigne à temps complet depuis 2021, le Collège Jean-de-Brébeuf. Cet établissement d'éducation privé francophone, situé au croisement des quartiers Côte-des-Neiges et Outremont, comporte un campus secondaire et collégial. L'école secondaire accueille environ 1200 élèves. Une approche humaniste d'éducation y est priorisée depuis la fondation du collège par les missionnaires jésuites de la Compagnie de Jésus en 1928. La grande majorité des élèves fréquentant le collège provient d'un contexte socioéconomique favorisé, et les générations de même famille s'y succèdent bien souvent. Une particularité du Collège Jean-de-Brébeuf est sa mixité partielle, c'est-à-dire que les classes sont composées uniquement de garçons ou de filles, à l'exception de la cinquième secondaire, pour laquelle les classes sont mixtes. La composition des classes combine des jeunes de différents profils d'étude, ce qui fait en sorte que les intérêts des élèves au sein d'une même classe sont très diversifiés. Durant leur parcours scolaire, tous et toutes suivent des cours d'option en arts plastiques, de la première à la quatrième secondaire, à raison de quatre-vingt-dix minutes par semaine, soit deux périodes consécutives de quarante-cinq minutes. Ma tâche d'enseignement est composée de neuf groupes de la première à la quatrième secondaire, majoritairement formés de garçons. Des activités d'encadrement s'ajoutent à mes responsabilités liées à l'enseignement, soit la tenue de deux périodes de récupération par semaine sur l'heure du midi, la conception et la réalisation de décors pour la tenue du carnaval annuel de l'école, la surveillance de sorties scolaires et des examens, en plus des rencontres de niveau, des rencontres de parents, des suivis d'élève, etc.

1.2.1 Le Programme de formation de l'école québécoise d'enseignement secondaire

L'élève est au centre de ses apprentissages dans le *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle* (gouvernement du Québec, 2006). En effet, le PFEQ vise à

accompagner l'élève à atteindre son plein potentiel sur les plans intellectuel et social, « la mission de l'école étant d'instruire, socialiser et qualifier » (gouvernement du Québec, 2006, p. 1). Pour ce faire, le Programme de formation comporte trois visées. La première est la « construction d'une vision du monde », qui consiste à amener l'élève à développer un répertoire de références culturelles variées, puis à adopter un sens critique face à ses propres valeurs en lien avec sa culture et son milieu. La deuxième visée, la « structuration de l'identité », prend forme dans tous les domaines de formation et réfère aux aspects personnel, culturel et social de l'identité de l'individu. La troisième visée, le « développement du pouvoir d'action », est de l'ordre du développement de l'aptitude à mobiliser connaissances, habiletés, compétences et ressources internes et externes chez l'élève, dans le but de répondre à une question ou de résoudre un enjeu.

Les cinq domaines généraux de formation (DGF) du programme s'inscrivent quant à eux dans le cadre du projet éducatif de l'école. Tentant de préparer les jeunes pour les principaux défis auxquels les élèves auront à faire face au cours de la vie, les DGF sont intégrés dans toutes les disciplines et s'insèrent dans les situations d'apprentissage conçues par les personnes enseignantes. Ils se déclinent comme suit : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté. Chacun des domaines généraux de formation est lié à une intention éducative partagée entre les disciplines du curriculum. Ils offrent aux jeunes l'occasion de développer une perception nuancée sur divers phénomènes ou événements et de faire appel à des connaissances de plusieurs domaines pour poser un regard critique. Si certaines matières ont des liens complémentaires avec des domaines généraux de formation, prenons, à titre d'exemple, le cours d'éducation physique et le domaine Santé et bien-être, le champ des arts, quant à lui, permet de traiter d'une multitude de sujets, vu le large éventail de pratiques artistiques existantes et de thématiques abordées par les artistes.

1.2.2 Le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté

L'école est un reflet de la société plurielle dans laquelle nous vivons. Or, des individus issus de milieux socioéconomiques et culturels variés, possédant un bagage unique chargé de valeurs et croyances propres, cohabitent dans un même environnement. Certes, ces différences entre chacun et chacune peuvent poser des défis lorsque vient le temps de coopérer, de faire consensus au sein d'un groupe ou de coexister en harmonie. Le domaine général Vivre-ensemble et citoyenneté amène les élèves à « apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toutes formes d'exclusion » (ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 28). Cette posture d'ouverture à l'autre

doit être soutenue par l'école, d'autant plus que « les adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre » (ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 5). En classe, la personne enseignante doit encourager les élèves à développer des relations égalitaires dans une société pluraliste et à participer à la résolution de conflit par la discussion et la négociation. De plus, un des axes de développement de ce domaine souligne les « conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion » (ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 23). La visée de la présente recherche s'inscrit dans le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté.

1.2.3 Le domaine des arts et le cours d'arts plastiques

Le domaine des arts du Programme de formation regroupe quatre disciplines artistiques distinctes : l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. L'enseignement en arts plastiques vise le développement global de l'élève ainsi que l'enrichissement de sa culture à travers trois compétences fondamentales : Créer des images personnelles (compétence 1) ; Créer des images médiatiques (compétence 2) ; Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques (compétence 3). Les compétences 1 et 2 visent la création d'images personnelles et médiatiques englobant l'apprentissage de la maîtrise des gestes transformateurs, l'exploitation de matériaux ainsi que l'utilisation efficace des éléments du langage plastique et principes d'organisation de l'espace. Complémentairement à ces deux premières compétences, la compétence 3 touche à l'appréciation de productions plastiques. Dans un monde où l'image est omniprésente, *alphabétiser* les adolescentes et adolescents quant aux codes de la culture visuelle est essentiel pour leur permettre de saisir leur environnement et exercer un jugement critique éclairé.

1.2.4 La compétence Apprécier

Le développement de la compétence Apprécier amène l'élève à porter un regard critique sur les œuvres, à en comprendre les contextes historiques et socioculturels, et à justifier son appréciation en mobilisant un vocabulaire disciplinaire approprié (ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Pour ce faire, l'élève est invité à observer une œuvre d'art, une image ou un objet culturel, à accueillir les émotions et les idées suscitées, puis à en analyser les aspects formels et contextuels, afin de les interpréter et de poser un jugement critique personnel. L'appréciation de l'art permet d'aborder des réalisations issues de diverses époques et cultures et de sensibiliser l'élève à leurs dimensions expressives, symboliques et techniques. Mené dans le respect des œuvres et des points de vue des pairs, ce processus favorise la mise en relation des perceptions personnelles, des connaissances antérieures et des échanges collectifs, contribuant ainsi

à l'approfondissement et à la nuance du jugement critique. La confrontation des interprétations au sein du groupe permet à l'élève de prendre conscience de la multiplicité des points de vue et d'enrichir sa compréhension des œuvres (Barrett, 2003).

L'expérience d'appréciation dans le cours d'arts plastiques peut prendre différentes formes : elle peut se dérouler en classe à partir de reproductions d'œuvres d'art ; avoir lieu lors de sorties dans des galeries, des maisons de la culture, des centres d'artistes ou des musées, par une rencontre directe avec des œuvres ; ou encore se réaliser par l'accueil d'un ou une artiste à l'école. La compétence Apprécier peut s'exercer selon diverses modalités, à l'oral ou à l'écrit, individuellement, en équipe ou encore en grand groupe. Le Programme de formation accorde une pondération de 70% aux compétences 1- Créer des images personnelles et 2- Créer des images médiatiques, et de 30% à la compétence Apprécier des images – œuvre d'art, objet culturel du patrimoine artistique, image médiatique ou réalisation. Ce déséquilibre dans la pondération contribue à ce que les compétences liées à la création occupent une place prépondérante dans le temps d'enseignement et de travail en classe, bien que la compétence Apprécier demeure essentielle à l'enseignement des arts plastiques.

1.2.5 Défis et obstacles quant à l'intégration de la compétence Apprécier

J'ai remarqué, tant dans ma propre pratique enseignante et dans celles de collègues en arts plastiques, que la compétence Apprécier est parfois mise de côté au profit de la compétence Créer dans notre planification annuelle. La classe d'arts plastiques est fréquemment perçue « comme un espace où l'on *fait de l'art* et, dans une moindre mesure, où l'on parle *d'art* » (Trudel *et al.*, 2018, p. 113). Cette tendance s'explique en partie par la pondération du programme de formation, qui accorde une place majoritaire aux compétences de création.

Un autre obstacle à l'intégration de la compétence Apprécier en classe d'arts plastiques réside, selon mes observations, dans le manque d'outils pédagogiques et artistiques liés aux pratiques d'artistes autochtones. La recherche, la conception et la mise en œuvre d'activités d'appréciation requièrent un investissement important de la part des personnes enseignantes. Bien que ces activités puissent s'effectuer à l'oral, des traces écrites sont le plus privilégiées, ce qui alourdit l'évaluation, d'autant plus que les personnes enseignantes spécialistes en arts plastiques enseignent à plusieurs groupes et niveaux. Lorsqu'elle prend la forme de travail écrit, la compétence Apprécier exige ainsi plusieurs heures d'évaluation, un temps dont les enseignantes et enseignants ne disposent pas toujours. Ce projet de

recherche tente de présenter des pistes afin de faciliter l'appréciation d'œuvres d'art actuel autochtone en classe d'arts plastiques au secondaire, tout en engageant les élèves et en leur permettant de développer un regard critique.

1.2.6 Le nouveau référentiel de la profession enseignante

Le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*, actualisé en 2020, vise à sensibiliser les futures personnes enseignantes à de nouveaux enjeux sociétaux, notamment en matière « d'inclusion, de culture et de langue » (ministère de l'Éducation, 2020, p. 14). Pour la première fois, à ma connaissance, il intègre explicitement les perspectives autochtones, s'appuyant sur les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation (CVRC, 2015), et reconnaît le rôle clé des personnes enseignantes dans le processus de réconciliation. Ces dernières sont désormais appelées à renforcer la compréhension interculturelle, l'empathie et le respect mutuel, en agissant à titre de médiatrices et médiateurs d'éléments de culture.

Toutefois, la mise en œuvre de ces orientations se heurte à un manque important de formation. Plusieurs études montrent que les personnes enseignantes allochtones actuellement en poste sont peu familières avec les cultures et les savoirs autochtones, ce qui génère des sentiments d'insécurité et d'inconfort susceptibles d'influencer leurs choix pédagogiques (Campeau, 2021a ; Kanu, dans Campeau, 2021a ; Lauzon, 2023). Ce constat est également relevé par le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (CDFM), qui ont formulé la compétence professionnelle s'intitulant Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones (compétence 15). Cette compétence souligne l'importance d'un modèle d'enseignement holistique centré sur la personne apprenante et reconnaissant le rôle de la communauté, des aînées et aînés et de la famille dans les processus éducatifs.

Si certaines universités canadiennes ont amorcé l'autochtonisation de leurs programmes de formation à l'enseignement, ce processus demeure inégal, particulièrement dans les universités francophones du Québec (Lavoie *et al.*, 2023 ; Vigneault, 2023). Par ailleurs, les personnes enseignantes déjà en poste ne bénéficient pas systématiquement de formations continues obligatoires sur ces enjeux, limitant ainsi l'appropriation concrète des orientations du référentiel. Dans ce contexte, plusieurs enseignantes et enseignants se retrouvent seuls devant la responsabilité d'intégrer les perspectives autochtones à leurs pratiques, sans outils pédagogiques suffisants ni accompagnement structuré.

Ces constats soulèvent des défis importants pour l'intégration des perspectives autochtones en classe d'arts plastiques, et plus particulièrement pour la mise en œuvre d'activités d'appréciation d'œuvres d'art actuel autochtone. Le manque de formation initiale et continue, combiné à la charge de travail élevée et au temps limité consacré à la conception pédagogique, freine l'élaboration de situations d'apprentissage approfondies et respectueuses des contextes culturels et historiques propres aux œuvres. Pourtant, l'intégration de ces pratiques demeure essentielle pour favoriser la compréhension interculturelle, l'empathie et le respect mutuel chez les élèves, conformément aux orientations du référentiel. C'est dans cet écart entre les attentes institutionnelles et les conditions réelles d'exercice de la profession que s'inscrit la présente recherche.

1.2.7 Défis relatifs à l'intégration de l'art autochtone actuel en classe d'arts plastiques

Plusieurs défis se présentent lorsqu'il s'agit de l'intégration de l'art des Premières Nations et des nations Inuit et Métis en classe d'arts plastiques. Tout d'abord, la formation initiale des personnes enseignantes actuellement en poste aborde peu les pratiques artistiques autochtones, ce qui laisse plusieurs personnes spécialistes peu outillées pour traiter de ces œuvres de manière approfondie et contextualisée (Campeau, 2021). L'offre de formation continue demeure limitée et les contraintes organisationnelles liées au remplacement rendent l'accès à ces formations difficile pour les spécialistes en arts plastiques en exercice.

À ces enjeux s'ajoute la lourdeur de la tâche enseignante. La recherche montre d'ailleurs que cette lourde charge de travail « ne favorise pas le développement de compétences et d'attitudes permettant l'innovation et la prise de risques professionnels » (Trudel *et al.*, 2017, p. 56). Or, l'appréciation d'œuvres d'art actuel autochtone requiert une préparation approfondie, incluant l'acquisition de connaissances sur les contextes historiques, socioculturels et politiques dans lesquels ces œuvres s'inscrivent. Se limiter à une analyse formelle inspirée de cadres occidentaux s'avère insuffisant et réducteur, puisque ces œuvres mobilisent des systèmes de sens, des savoirs et des rapports au monde qui appellent d'autres approches interprétatives.

Ainsi, l'intégration de l'art autochtone actuel en classe d'arts plastiques suppose à la fois des connaissances spécifiques, du temps de préparation et des outils pédagogiques adaptés. Ces exigences constituent des obstacles réels pour les personnes enseignantes, tout en soulignant la nécessité de développer des dispositifs d'appréciation accessibles, signifiants et respectueux des perspectives autochtones.

À la lumière de ces constats, il apparaît nécessaire d'examiner comment les personnes enseignantes peuvent être soutenues dans la conception et la mise en œuvre d'activités d'appréciation de l'art actuel

autochtone, à la fois respectueuses des perspectives autochtones, pédagogiquement signifiantes pour les élèves et réalistes au regard des contraintes de la tâche enseignante.

1.3 Questions et objectif de la recherche

1.3.1 Question générale

La problématique présentée plus tôt m'amène à soulever la question principale à laquelle ma recherche tente de répondre : Comment conceptualiser et réaliser des activités d'appréciation signifiantes axées sur des œuvres d'art actuel autochtones ?

1.3.2 Questions spécifiques

Trois questions spécifiques s'y rattachent :

Quelles sont les ressources et formations à la disposition des personnes enseignantes en arts plastiques au secondaire désirant mieux connaître les cultures autochtones sans alourdir la tâche enseignante ?

En quoi l'appréciation d'œuvre d'art actuel autochtone peut conscientiser les élèves face à des problématiques sociétales actuelles ?

Quelles approches pédagogiques sont à prioriser afin d'inclure les pratiques artistiques autochtones en classe d'art sans toutefois les ranger dans une catégorie à part ?

1.3.3 Objectif de la recherche

La présente recherche vise la conception, la mise en œuvre et l'analyse d'une activité d'appréciation d'art actuel autochtone en classe d'arts plastiques au secondaire. Elle cherche à identifier des approches pédagogiques permettant de soutenir une appréciation signifiante d'une œuvre d'art, tout en sensibilisant les élèves aux problématiques sociétales actuelles abordées par les artistes des Premières Nations et des nations Inuit et Métis.

1.4 Conclusion

Ce premier chapitre a permis de circonscrire l'origine et le contexte de la problématique, ainsi que d'articuler les questions de recherche et son objectif. Le deuxième chapitre présente les assises conceptuelles du projet.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre sera consacré au cadre conceptuel de la présente recherche portant sur l'appréciation de l'art actuel autochtone en classe d'arts plastiques au secondaire. L'amorce de ce chapitre présentera la pédagogie critique de Paulo Freire et son approche dialogique en éducation. Il sera ensuite question de la pédagogie décoloniale, de la décolonisation des savoirs, des perspectives et des savoirs autochtones, du contexte de colonie de peuplement ainsi que de la décolonisation de l'éducation. La seconde section de ce chapitre traitera de l'appréciation esthétique, puis de ses différentes approches en éducation artistique. Elle fera l'analyse en détail des approches formaliste, contextuelle, critique et perceptuelle, en évaluant leur pertinence et leurs limites dans le contexte d'analyse et d'interprétation d'art actuel autochtone. Enfin, il sera question des pratiques artistiques autochtones actuelles. Le contenu abordé tout au long de ce chapitre fournira les assises conceptuelles pour la suite du projet de recherche.

2.1 La pédagogie critique et l'approche dialogique

Le modèle d'éducation démocratique proposé par le pédagogue et philosophe brésilien Paulo Freire a profondément marqué le champ de la pédagogie critique. Bien que sa réflexion soit initialement ancrée dans le contexte social et politique du Brésil des années 1970, son approche a inspiré de nombreux courants critiques développés dans des contextes variés, notamment la pédagogie féministe, interculturelle, queer, écopédagogique et décoloniale. Ces approches partagent une préoccupation commune concernant les rapports de pouvoir, les inégalités sociales et les conditions d'émancipation des personnes apprenantes. La pédagogie critique décoloniale s'inscrit plus spécifiquement au cœur de la présente recherche (Pereira, 2019b).

L'approche dialogique est au cœur de la pédagogie critique. Développée notamment dans son ouvrage *La pédagogie des opprimés* (Freire, 1970/2021), elle repose sur la parole comme moyen privilégié de rencontre, de reconnaissance mutuelle et d'expression de l'expérience vécue. Freire insiste sur le fait que nul ne peut parler à la place des autres : la parole doit émerger des personnes concernées, dans un espace où les expériences singulières peuvent être partagées et reconnues. Cette conception du dialogue vise à

soutenir un processus de conscientisation, par lequel les personnes apprenantes prennent conscience des rapports de domination et des dynamiques de pouvoir qui traversent leur réalité.

Freire (2021) identifie plusieurs conditions essentielles à l'instauration d'un dialogue authentique, notamment : la foi en l'humain, l'amour, la confiance, l'humilité et l'espoir. La foi en l'humain repose sur sa conviction que chaque personne possède la capacité de créer, de transformer et de se réinventer. L'amour, compris comme un engagement éthique envers les autres et le monde, constitue une condition fondamentale du dialogue. Cette dimension est également mise de l'avant par bell hooks, pour qui une pédagogie féministe engagée fondée sur l'amour favorise la création d'un espace d'apprentissage inclusif, propice à l'expression, à la prise de parole et au développement du pouvoir d'agir (hooks, 2010). La confiance et l'humilité permettent, quant à elles, de réduire les rapports hiérarchiques et de soutenir une relation pédagogique fondée sur l'écoute et le respect mutuel.

Dans le contexte éducatif actuel, marqué par des enjeux persistants d'inclusion, de reconnaissance et de justice sociale, les fondements de la pédagogie critique demeurent particulièrement pertinents (Battiste, 2013). Appliquée à l'enseignement des arts plastiques, et plus spécifiquement à l'appréciation d'œuvres d'art actuel autochtone au secondaire, l'approche dialogique offre un cadre fécond. Elle permet d'impliquer activement les élèves dans la construction du sens de l'œuvre, en favorisant un dialogue à plusieurs niveaux : entre les élèves et la personne enseignante, entre les élèves eux-mêmes, et entre les élèves et l'œuvre. Dans ce processus, la personne enseignante agit à titre de médiatrice, soutenant l'expression des interprétations, la confrontation des points de vue et la réflexion critique (Trudel *et al.*, 2018).

Ainsi conçue, l'appréciation devient un espace de parole et de réflexion collective où les élèves peuvent développer une compréhension nuancée des enjeux soulevés par les artistes autochtones. L'instauration d'un climat fondé sur les valeurs identifiées par Freire et hooks — foi en l'humain, respect, confiance, humilité et espoir — apparaît essentiel pour favoriser l'ouverture, l'engagement et la déconstruction des stéréotypes, conditions nécessaires à une rencontre significative avec les œuvres d'art actuel autochtone.

2.1.1 La pédagogie critique décoloniale

La pédagogie critique décoloniale, notamment développée par McLaren (2007), de Sousa Santos (1996), et Walsh (2023), s'inscrit dans le courant de la pédagogie critique en visant la déconstruction des héritages

coloniaux et la promotion de la justice sociale. En articulant des perspectives critiques et décoloniales, elle remet en question les structures de pouvoir dominantes et l'hégémonie des savoirs issus de la modernité occidentale, afin de redonner leur place aux voix et aux savoirs marginalisés dans l'histoire et les programmes scolaires (Pereira, 2019 ; Smith *et al.*, 2019). Cette visée de transformation sociale passe par l'éducation et par une réévaluation des savoirs reconnus, de manière à reconnaître et à valoriser les savoirs des peuples fondateurs dans le présent et le futur (Smith *et al.*, 2019 ; Walsh, 2023). La reconnaissance de l'égalité de valeur des différents systèmes de savoirs constitue un levier central pour déconstruire une vision du monde eurocentrée¹ (Battiste, 2013 ; Pereira, 2019 ; Smith, 2021 ; Styres, 2019).

La décolonisation des savoirs est un élément central de la pédagogie décoloniale, puisqu'elle permet d'ouvrir les esprits et de remettre en question des perceptions héritées du colonialisme. Il est donc impératif de contester les valeurs coloniales, profondément ancrées dans les sociétés occidentales, pour atteindre un état de solidarité. Cette démarche implique de porter un regard critique sur les institutions éducatives et sur les curriculums (Campeau 2021b ; hooks, 2010). L'objectif ultime est de coconstruire de nouvelles manières de penser, de savoir, de sentir et de vivre, affranchies des cadres coloniaux (Walsh, 2023).

2.1.2 La décolonisation des savoirs

De Sousa Santos (dans Grosfoguel, 2012) propose une approche radicale et transformatrice de la production et de la transmission des connaissances. Il estime que le projet de décolonisation des savoirs exige d'abord une déconnexion des théories issues des modèles de pensée critique occidentaux, puis une mise en visibilité des expériences des sujets coloniaux, qui y sont oubliés. L'auteur dénonce que l'Occident valorise la rigueur et le savoir scientifique au détriment d'autres formes de connaissances. Pour contrer cette monoculture du savoir, de Sousa Santos propose une « écologie des savoirs » visant à établir un dialogue fécond entre diverses formes de savoir, notamment scientifiques et autochtones (Grosfoguel, 2012). Il est important de noter que la décolonisation des savoirs et des connaissances ne vise pas pour autant le rejet total de la pensée occidentale ou de la science moderne. Au contraire, elle aspire à dépasser

¹ La vision eurocentrée positionne les savoirs et les valeurs européennes comme étant supérieurs (Battiste, 2013 ; Smith, 2021).

les cloisonnements disciplinaires et épistémologiques pour adopter la diversité des productions et la transmission de connaissances (Hurtado-Lopez, 2009).

Dans une perspective convergente, les études décoloniales autochtones s'inscrivent dans une visée de transformation sociale fondée sur la remise en question des savoirs dominants et des rapports de pouvoir qui structurent les modes de production et de transmission des connaissances (Côté, 2021 ; Kovach, 2010 ; Smith *et al.*, 2019). À cet égard, Kovach (2010) souligne que la prise en compte des nuances propres aux perspectives autochtones constitue une dimension essentielle à toute démarche de décolonisation.

2.1.3 Perspectives et savoirs autochtones

Les perspectives autochtones reposent sur une conception du monde ancrée dans la relation au territoire, fondée sur des savoir-faire et des savoir-être² (Côté, 2021). Les perspectives, tout comme les savoirs, varient d'une communauté à l'autre puisqu'ils émergent d'environnements et de contextes culturels spécifiques. Certaines caractéristiques communes se dégagent néanmoins des épistémologies autochtones, notamment une vision relationnelle et holistique du monde³, marquée par l'interconnexion des êtres vivants, des non-vivants et du cosmos, sans hiérarchie entre eux.

Selon les paradigmes de la recherche autochtone, la coconstruction des savoirs occupe une place centrale dans les processus de production et de transmission de connaissance (Kovach, 2010). Les savoirs se développent dans une relation dynamique entre l'individu, la famille, la communauté, la nation et la nature (Archibald, 2008 ; Campeau, 2021a ; Côté, 2021 ; Kovach, 2010 ; Pilote *et al.*, 2021). Ils se transmettent notamment par la langue, à travers les récits et les légendes (Campeau, 2021a). Les savoirs qui en découlent sont pluriels, évolutifs et étroitement liés aux relations qui les façonnent (Campeau, 2021a). Dans cette dynamique, l'apprentissage privilégie l'expérience vécue et le transfert des connaissances dans la vie quotidienne plutôt que l'acquisition de contenu théorique (Côté, 2021 ; Kovach, 2010).

² Les savoir-faire renvoient notamment aux pratiques liées à la confection d'objets artisanaux ou utilitaires, à la cueillette, à la trappe et aux rituel de guérison, tandis que les savoir-être englobent les langues, les mythes, les valeurs et leurs modes de transmission, soit par l'oralité ou l'observation Hotte (2024).

³ Ces éléments sont présentés plus en détail au point 2.3.5.

Cette conception relationnelle du savoir invite également à repenser les échanges entre les peuples autochtones et allochtones. La coconstruction de savoir entre peuples autochtones et allochtones repose sur une démarche conjointe basée sur le dialogue, la compréhension mutuelle et la collaboration (Kovach, 2010 ; Lavoie et *al*, 2021). Elle implique non seulement l'intégration des perspectives autochtones dans les pratiques éducatives, mais aussi leur prise en compte au sein des politiques et structures institutionnelles (Lavoie et *al*, 2021 ; Pigeon, 2016). Une telle démarche nécessite également de reconnaître le contexte historique et politique dans lequel s'inscrivent les relations entre peuples autochtones et allochtones.

2.1.4 Le contexte du colonialisme de peuplement

Au Canada et au Québec, la réflexion sur la décolonisation prend une signification particulière en raison du colonialisme de peuplement qui structure encore les relations entre les peuples autochtones et allochtones. Les études décoloniales autochtones placent la relation au territoire au cœur des savoirs, des identités et des enjeux de gouvernance (Côté, 2021 ; Tuck et Yang, 2022). Tuck et Yang (2012/2022), définissent le colonialisme de peuplement comme l'occupation du territoire par les colons et la mise en place de stratégies de contrôle politique, économique, juridique et social. Ce contrôle se manifeste notamment par l'exploitation des ressources naturelles, l'imposition de structures de gouvernance coloniale et le confinement des populations autochtones dans les réserves. Le système éducatif participe également à cette dynamique de pouvoir en contribuant historiquement à l'invisibilisation des perspectives autochtones.

Dans ce contexte, la décolonisation ne peut se limiter à l'ajout de contenu autochtone dans les programmes scolaires. Elle implique une transformation profonde passant par le démantèlement des structures coloniales, la reconnaissance de la souveraineté autochtone et la restitution des terres aux peuples autochtones (Blanchet, 2025 ; Côté, 2019 ; Tuck et Yang, 2022). La présente recherche s'inscrit, à son échelle, dans cette visée de transformation sociale en cherchant à faire connaître les perspectives autochtones et à favoriser une prise de conscience des enjeux sociétaux touchant les peuples autochtones par l'appréciation d'œuvres d'art réalisées par des artistes autochtones.

2.1.5 Vers une éducation inclusive et décolonisée

Bien que les voix autochtones occupent une place croissante dans l'espace public, un manque de sensibilité aux conséquences du colonialisme reste perceptible dans la culture contemporaine au Québec

(Giroux, 2019). De plus, le système d'éducation au Québec continue d'invisibiliser les peuples autochtones et d'ignorer le besoin de décoloniser l'éducation (Battiste, 2013 ; Côté, 2021). Heureusement, plusieurs « initiatives éducatives permettent de préserver, revitaliser et transmettre les cultures, les visions du monde et les savoirs en éducation » (Lavoie *et al.*, 2021, p. 1), notamment depuis la parution du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC) en 2015. Ces efforts, bien qu'encore insuffisants, représentent un pas vers la reconnaissance et une valorisation des perspectives autochtones dans le système éducatif québécois.

Cette évolution, quoique lente, souligne l'urgence d'une transformation de l'éducation au Québec. Il est impératif de modifier à la fois le contenu et les méthodes d'enseignement pour intégrer activement les savoirs et les perspectives autochtones dans le curriculum. Les élèves de divers horizons culturels, avec leurs expériences, traditions, histoires et connaissances variées, doivent se reconnaître dans l'enseignement transmis, y compris les élèves issus de l'autochtonie (Lavoie *et al.*, 2021). L'éducation peut être un outil d'autodétermination favorisant la réconciliation des relations égalitaires et harmonieuses entre les communautés (CRVC, dans Lavoie *et al.*, 2021). Faire converger les deux systèmes de connaissances – autochtone et occidental – est nécessaire pour que l'ensemble des élèves puissent bénéficier d'un enseignement équitable (Lavoie *et al.*, 2021). Comme le suggère Battiste (2013), « décoloniser l'éducation n'est pas seulement un changement bénéfique pour les personnes issues de l'autochtonie, mais pour toutes et tous » (p. 22, [traduction libre]). Rendre les enseignements plus inclusifs et équitables requiert un dialogue et une collaboration étroite entre les personnes porteuses de savoirs autochtones et les personnes enseignantes allochtones (Battiste, 2013). Par exemple, établir un partenariat avec des personnes autochtones ou avec des organismes experts permettrait d'intégrer les connaissances et perspectives autochtones au sein des institutions.

Les pratiques éducatives décoloniales ont largement évolué ces dernières années, surtout dans le monde anglophone (Lavoie *et al.*, 2021). Le concept d'autochtonisation⁴ dans le domaine de l'éducation se décline selon trois niveaux : l'inclusion, la réconciliation et la décolonisation (Gaudry et Lorenz, dans Lavoie *et al.*, 2021). Le premier niveau, l'inclusion, représente une approche de base qui, bien qu'importante, demeure insuffisante, selon Lavoie *et al.*, (2021). Elle se caractérise par l'incorporation des perspectives autochtones

⁴ L'autochtonisation peut être compris comme un mouvement visant à valoriser les savoirs autochtones au sein des institutions d'enseignement, par notamment des initiatives de transformations politiques et de programmes de formation (Blanchet, 2025 ; Pigeon, 2016).

à travers l'intégration de contenus autochtones, l'embauche de personnel issu de l'autochtonie⁵, ainsi que par la mise en place de mesures d'aide et d'accueil destinées aux personnes autochtones étudiant dans un milieu allochtone. Le deuxième niveau, la réconciliation, marque une progression significative dans la démarche décoloniale. Cette étape préconise des modes de connaissances et la coconstruction de savoirs via le dialogue entre les communautés. Le troisième et ultime niveau, la décolonisation, implique une transformation radicale du système éducatif actuel (Lavoie *et al.*, 2021 ; Tuck et Yang, 2022). À ce stade, l'ensemble des acteurs et actrices des milieux scolaire, communautaire et familial, y compris les élèves, sont appelés à collaborer étroitement pour repenser « l'éducation pour, par, envers et avec les Autochtones » (Lavoie *et al.*, 2021, p. 4). Cette approche graduelle de la décolonisation de l'éducation souligne que la refonte des structures éducatives, des contenus enseignés, des méthodes d'enseignement, ainsi que des relations, est nécessaire pour atteindre des changements significatifs du système d'éducation.

2.2 L'appréciation esthétique

La section qui suit traite du concept d'appréciation esthétique en éducation artistique. Tout d'abord, il sera question de l'étymologie des termes *appréciation* et *esthétique*. Ensuite, la nature même de l'appréciation esthétique sera discutée en s'appuyant sur les écrits de théoriciennes et théoriciens influents, tels que John Dewey et Maxine Greene. Enfin, quatre modèles d'appréciation de l'art seront présentés en mettant l'accent sur leur pertinence dans le contexte de l'appréciation de l'art actuel autochtone en classe d'arts plastiques au secondaire.

Plusieurs significations peuvent être attribuées au terme *apprécier*, qui découle du latin *appretiare*, soit, selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), « déterminer le prix, la valeur ». Le sens premier de ce mot renvoie donc à l'acte de déterminer la valeur marchande d'un bien, ou encore de juger de la valeur – intellectuelle, morale ou artistique – d'une personne ou de quelque chose. Un autre sens prêté au terme *apprécier* est synonyme d'aimer, d'approuver ou de chérir. Cette pluralité de sens nous permet d'appréhender la complexité de l'expérience esthétique dans le champ de l'éducation.

En ce qui concerne l'adjectif *esthétique*, il se rapporte, selon le CNRTL, « à l'ensemble de règles, de principes selon lesquels on juge de la beauté ». Il qualifie ce qui possède beauté, grâce, élégance, ou

⁵ L'embauche de personnel autochtone doit être effectuée avec vigilance à l'égard du phénomène de « l'auto-autochtonisation », soit la revendication non légitime d'une identité autochtone par certaines personnes, dénoncée dans les études de Darryl Leroux (2019/2022).

encore harmonie. Toujours selon le CNRTL, ce terme renvoie également à des principes esthétiques liés à la théorie philosophique qui se penche sur ce qui suscite le sentiment de beauté « la faculté de sentir ; sensible, perceptible », englobant les sens et l'intellect.

Les questions de l'ordre de l'esthétique relèvent à la fois des domaines de la philosophie et de la philosophie de l'art, tous deux révélateurs de la dimension humaine et du fonctionnement de l'esprit humain (Levinson, 2005). Cette perspective philosophique a évolué au fil du temps. Kant, par exemple, ne distinguait pas la beauté naturelle de la beauté artistique, concevant l'art comme objet de contemplation (dans Danto et Goehr, 1997). Cependant, Danto et Goehr (1997) soulignent que cette conception est remise en question avec l'apparition de formes d'art contestant les canons traditionnels de la beauté.

Contrairement à la conception kantienne qui met l'accent sur les plaisirs esthétiques, les philosophes de l'éducation John Dewey (2005) et Maxine Greene (1984) ont une conception plus holistique et expérientielle de l'appréciation esthétique. Dewey (2005) désigne l'appréciation esthétique comme l'attention accordée à un objet, une situation, un événement, un concept ou une personne, conduisant à des perceptions et des expériences particulières. Dans le champ de l'art, l'appréciation esthétique constitue l'interaction entre une personne spectatrice et une œuvre d'art, qu'elle provienne du champ des arts vivants, de la littérature ou encore des arts visuels (Dewey, 2005 ; Greene, 1987). Dewey valorise l'expérience « pour elle-même » (dans Carroll, 2016, p. 2 [traduction libre]), possédant une « unité propre » (Dewey, 2005, p. 83). Cette perspective élargit la portée de l'appréciation esthétique qui devient, selon Dewey (2005) et Greene (1984), une manière de percevoir le monde. En tant qu'expérience complexe, elle mobilise à la fois les sens, les émotions et l'intellect (Barrett, 1994 ; Lemonchois, 2018 ; Schaeffer, 2016), créant ce que Dewey (2005) décrit comme une « interpénétration totale du soi avec le monde » (p. 55). L'appréciation esthétique, dans cette optique, dépasse la simple appréciation sensorielle ou la recherche de la beauté. Elle offre l'opportunité de se connecter avec soi-même et d'accéder à quelque chose de plus grand. L'œuvre d'art met en lumière notre présence dans le monde et dans l'univers (Dewey, 2005).

L'appréciation esthétique en éducation artistique offre un terrain fertile pour l'acquisition de connaissances et d'expériences enrichissantes. Elle permet d'explorer et d'exprimer des idées et des émotions difficilement dicibles autrement (Barrett, 2003 ; Dewey, 2005 ; Greene, 1984). En outre, l'art possède la capacité unique d'ouvrir une fenêtre sur des visions du monde allant au-delà de notre

compréhension intellectuelle. En effet, il sollicite non seulement notre intellect, mais aussi nos sens, notre vécu et notre mémoire expérientielle (Dewey, 2005 ; Medina, 2009).

Toute expérience esthétique est personnelle et unique à l'individu qui l'expérimente (Barrett, 2003 ; Greene, 1984 ; Savoie, 2017). Cet individu est influencé par divers facteurs internes – son humeur et sa disposition, ses connaissances sur le sujet dont traite l'œuvre (Greene, 1987) – et des facteurs externes, tels que l'angle selon lequel l'œuvre est abordée. Ainsi, une personne peut expérimenter la même œuvre à des moments différents et vivre une expérience distincte. Cette variabilité souligne l'interaction dynamique entre l'œuvre et la personne observatrice. Il est important de souligner que tous et toutes sont capables d'apprécier une œuvre d'art, nul besoin d'être un connaisseur ou une connaisseuse pour ce faire. Par ailleurs, la plupart des œuvres sont conçues afin d'être libres d'interprétation (Barrett, 1994 ; Danto et Goehr, 1997), invitant une multitude de lectures et compréhensions.

La liberté d'interprétation entraîne une multiplicité des points de vue, phénomène particulièrement manifeste lorsque l'appréciation de l'art est partagée en groupe. L'appréciation collective permet non seulement d'apprendre sur l'art et la vision du monde qu'adopte l'artiste, mais aussi de bénéficier des perspectives des autres personnes participantes (Anderson, 1995 ; Barrett, 2003 ; Trudel *et al.*, 2018). L'exposition à des points de vue différents du sien permet de prendre du recul par rapport à ses propres valeurs et opinions, afin de reconnaître celles des autres membres du groupe (Anderson, 1993 ; Lemonchois, 2018). Cette diversité de perspectives constitue une richesse, notamment lors de l'analyse et l'interprétation d'art actuel issu d'autres cultures. L'analyse d'une œuvre dont les références culturelles diffèrent de celles de l'élève stimule sa pensée intuitive et favorise l'établissement de liens entre l'art et sa propre réalité (Anderson, 1993 ; Trudel *et al.*, 2018).

En enseignement des arts, diverses approches peuvent orienter la démarche d'appréciation de l'art. Les approches formaliste, contextuelle, critique et perceptuelle seront résumées, puis analysées quant à leur pertinence dans le cadre de l'appréciation d'œuvre d'art autochtone actuel auprès d'élèves du secondaire. Cette analyse visera à dégager des pratiques favorisant une compréhension à la fois signifiante et approfondie de ces œuvres.

2.2.1 L'appréciation en éducation artistique : différentes approches

2.2.1.1 L'approche formaliste

L'approche formaliste proposée par Feldman (1970) constitue l'un des premiers modèles d'appréciation esthétique développés pour l'éducation artistique (Trudel *et al.*, 2018), et elle demeure largement utilisée en enseignement des arts plastiques. Elle a notamment inspiré le modèle d'appréciation du *Programme de formation de l'école québécoise*. Cette méthode structurée repose sur l'analyse des qualités formelles de l'œuvre selon quatre étapes : la description, l'analyse formelle, l'interprétation et le jugement. La description consiste à observer attentivement l'œuvre et à en identifier les éléments visibles, sans interprétation ni évaluation, en y associant au besoin des informations factuelles, telles que le titre, le nom de l'artiste, la date de création, les matériaux ou les dimensions. L'analyse formelle porte ensuite sur les relations entre les éléments du langage plastique et les principes d'organisation de l'espace. L'interprétation amène la personne apprenante à formuler une compréhension du thème ou de l'intention de l'artiste à partir des caractéristiques formelles observées, en établissant des liens entre ses perceptions et les moyens plastiques employés. Enfin, le jugement invite à prendre position quant à la valeur de l'œuvre en exprimant une appréciation personnelle.

Ce modèle centre l'appréciation esthétique sur les caractéristiques formelles et les éléments intrinsèques de l'œuvre, ce qui correspond à l'analyse de l'art moderne, courant artistique duquel ce modèle découle. Toutefois, il s'avère peu adapté à l'appréciation de l'art actuel. Comme le souligne Levinson (2005), une lecture strictement formaliste néglige le contexte de création de l'œuvre, ce qui restreint considérablement sa compréhension. Cette approche réduit l'appréciation à un point de vue strictement matériel et technique, dépouillant l'œuvre de toute dimension humaine, sociale et culturelle de l'expérience esthétique (Dewey, 2005 ; Levinson, 2005). Par ailleurs, plusieurs auteurs et autrices rappellent que la tradition esthétique occidentale sur laquelle repose l'approche formaliste n'est pas universelle et tend à marginaliser les pratiques artistiques non occidentales (Anderson, 1995 ; Barrett, 2012 ; Chalmers, 1978 ; Hamblen, 1990). Cette limite est particulièrement problématique dans le contexte de l'art autochtone, qui s'inscrit dans des traditions esthétiques et culturelles distinctes. Enfin, le modèle formaliste ne permet pas de prendre en compte les dimensions sociales, politiques et historiques qui traversent l'art actuel, pourtant essentielles à l'analyse et l'interprétation de nombreuses œuvres contemporaines (Anderson, 2003 ; Cahan et Kocur, 2011 ; Trudel *et al.*, 2018). Comme le rappelle Barrett (2003), le sens d'une œuvre émerge des relations qu'elle entretient avec le monde duquel elle procède, et non de la seule contemplation de ses qualités formelles.

Dans le contexte québécois, où coexistent onze nations et cinquante-cinq communautés autochtones aux langues, aux valeurs et aux visions du monde distinctes⁶, l'appréciation de l'art autochtone actuel exige une prise en compte des dimensions culturelles, sociales et politiques de la création. L'approche formaliste, centrée sur l'objet et ses propriétés visuelles, apparaît ainsi insuffisante pour saisir la portée de ces œuvres.

2.2.1.2 L'approche contextuelle

En opposition au modèle formaliste, Chalmers (1992), Hamblen (1990) et Levinson (2005) soutiennent qu'une compréhension adéquate d'une œuvre d'art nécessite la prise en compte de son contexte de création. Selon Levinson (2005), le contexte initial de création – soit les dimensions historique et artistique, le lieu de création ainsi que la vie de l'artiste – est central à la compréhension de l'œuvre. Les circonstances entourant la réalisation d'une œuvre, le moment et l'endroit précis de la création influencent ses propriétés esthétiques, son identité et sa signification (Levinson, 2005). Par conséquent, il existe ainsi une relation étroite entre la manière de comprendre et d'évaluer une œuvre d'art et le contexte de sa création.

D'après Cahan et Kocur (2011), plutôt que de centrer la lecture de l'œuvre sur l'objet et sa fonction, mettre l'accent sur les valeurs culturelles et sociales ainsi que sur les croyances, y compris les biais culturels des personnes enseignantes et des personnes apprenantes, permettrait une démarche d'analyse et d'interprétation plus informée, responsable et éthique.

En ce sens, le modèle contextuel permet de dépasser les stéréotypes et incompréhensions souvent engendrés par la méconnaissance du contexte de création d'une œuvre (De Oliveira et Trudel, 2023 ; Levinson, 2005). Cette approche ne se limite pas à exposer les intentions de l'artiste, mais vise à fournir des informations pertinentes liées à l'œuvre, à sa créatrice ou à son créateur (Lemonchois, 2018 ; Levinson, 2005). Une interprétation centrée sur le contexte d'origine de l'œuvre favorise un regard de l'intérieur et offre des pistes de compréhension des dimensions culturelles, telles que le choix des matériaux, des techniques, des symboles et des codes culturels. Comme le souligne Weatherford (dans Anderson, 1995) : « Teaching and learning of the arts in their authentic contexts gives students the ability to perceive them in ways intended by their creators, making them not mere curiosities, but sophisticated manifestations of metaphysical, cultural, and emotional meaning » (p. 201). En encourageant une analyse ancrée dans le

⁶ Plus de détails sur ces éléments sont présentés au point 2.3.5.

contexte de création de l'œuvre, ce modèle permet de renverser le regard posé sur l'art issu de la diversité culturelle.

L'approche contextuelle favorise dès lors une compréhension plus nuancée et respectueuse des œuvres réalisées par les artistes de la diversité culturelle et par les artistes autochtones, en dépassant les lectures superficielles ou ethnocentriques pour faire place à une interprétation plus riche et informée. Prenons l'exemple de la série *Journey of the Seventh Fire*, Nadia Myre (Anishinaabe, membre de la nation Kitigan Zibi Anishinaabeg). Cette série photographique présente des logos de grandes entreprises, dont Hydro-Québec, réalisés en perlage, une technique traditionnellement employée pour la confection de ceintures Wampum. Ce choix n'est pas anodin. Historiquement, ces ceintures n'étaient pas destinées à être portées, mais faisaient office de traité ou d'alliance entre les peuples (Uzel, 2014). Les clauses de l'alliance étaient représentées par des motifs réalisés à l'aide de coquillages formant un langage déchiffrable, également interprété par les personnes âgées au moment de l'entente. Comme l'explique Lainey, le Wampum constitue « une façon active, voire performative, de penser la diplomatie » (dans Sioui Durand *et al.*, 2022). L'inspiration de Myre pour cette série provient plus précisément du Wampum des Sept feux, une prophétie ancestrale anishinaabe remontant à la fin du XIV^e siècle. Cette prophétie prédit l'accomplissement de sept grandes étapes du destin de la terre, chacune symbolisée par un feu (Uzel, 2014). Selon la prophétie, nous en serions aujourd'hui à la septième et dernière étape, cruciale pour la planète. À travers cette œuvre, l'artiste lance un cri du cœur dénonçant les décisions destructrices liées la gestion des ressources naturelles et souligne l'importance d'une alliance entre les peuples pour répondre aux enjeux environnementaux actuels. Pour saisir pleinement le sens de *Journey of the Seventh Fire*, il est essentiel de considérer le contexte culturel, historique et politique entourant l'œuvre, puis d'établir des liens entre ces différentes dimensions.

L'approche contextuelle apparaît particulièrement pertinente pour l'appréciation de l'art autochtone, car elle dépasse la seule observation et description formelle pour accéder aux valeurs, aux systèmes de pensée et aux visions du monde propres à d'autres époques et cultures. Ce modèle d'appréciation esthétique implique notamment de se détacher des conceptions esthétiques associées à l'art occidental, alignant ainsi l'approche avec les principes de la pensée décoloniale.

2.2.1.3 L'approche critique

Maxine Greene (1984, 1987) a développé une approche critique enracinée dans le courant philosophique existentialiste, qui s'intéresse à l'expérience de la condition humaine. Selon cette perspective, l'être humain se construit par l'exercice de sa liberté, c'est-à-dire à travers ses choix et ses actions. La conception de l'éducation esthétique chez Greene rejoint également celle de Dewey (2005), pour qui l'observation seule ne suffit pas pour donner sens à une œuvre. Tous deux considèrent que l'expérience esthétique requiert de la part de la personne observatrice un engagement actif et participatif (Buettner, 2010 ; Gaines, 2016).

Dans cette optique, l'approche critique de l'appréciation esthétique telle que proposée par Greene (1995) vise à stimuler la curiosité de l'élève, l'encourageant à réfléchir, à prendre position, puis à communiquer son opinion. Elle ou il doit apprendre à voir et à percevoir l'œuvre à partir de ses sens, de son expérience de vie et de ses repères internes, et ce, de manière autonome, sans l'imposition d'une interprétation toute faite de la part de la personne enseignante. Greene (1995) et Medina (2009) soutiennent que fournir une interprétation préétablie de l'œuvre aurait pour effet de restreindre la capacité de l'élève à envisager d'autres pistes de compréhension, limitant ainsi le développement de compétences transférables, telles que l'imagination, la résolution de problèmes et la pensée critique. En construisant le sens de l'œuvre, l'élève mobilise sa capacité à ressentir, à imaginer, ainsi qu'à articuler ses émotions et son intellect (Barrett, 2003 ; De Oliveira et Trudel, 2023 ; Dewey, 2005 ; Greene, 1987 ; Lemonchois, 2018).

Greene souligne également que l'exposition à une œuvre d'art ne suffit pas, en soi, à susciter une réflexion approfondie. Elle préconise l'importance de la pleine conscience, qui exige de délaisser toute forme de préoccupation ou de distraction afin de faire place au moment présent. Selon Greene, cet engagement permet d'affiner la perception sensible et de nourrir l'imagination, deux dimensions essentielles au développement de la pensée critique (Greene, 1995). Or, ces capacités de perception et d'engagement d'un individu ne sont pas innées et nécessitent d'être développées. C'est ici que l'éducation artistique et l'appréciation esthétique interviennent, permettant de cultiver ces habiletés (Greene, 1995 ; Lemonchois, 2018).

Dans le contexte scolaire, l'éducation artistique peut constituer un espace inclusif qui valorise l'engagement de chacun et chacune, le dialogue et l'exercice du pouvoir d'action. Cet espace permet de former de futures personnes citoyennes mieux informées et impliquées (Gaines, 2016). La création d'un

tel environnement favoriserait la démocratie et la justice sociale, d'abord au sein de la classe, puis dans la société dans son ensemble. L'appréciation esthétique joue un rôle clé, puisqu'elle contribue à développer la pensée créative et critique de l'élève et, par la même occasion, son pouvoir d'agir, ce qui l'amène à s'émanciper (Anderson, 1993 ; Greene, 1984 ; Medina, 2009).

Dans cette perspective, De Oliveira et Trudel (2023) soutiennent que l'appréciation esthétique en éducation artistique peut contribuer au vivre ensemble et à lutter contre les préjugés. Les autrices soulignent que l'appréciation d'œuvres d'art contemporain abordant des enjeux humains ou sociaux peut susciter un engagement affectif significatif chez les élèves. Selon elles, les adolescentes et adolescents manifestent un intérêt particulier pour des œuvres expressives qui évoquent des réalités psychologiques ou des expériences humaines complexes. En classe, l'appréciation de telles œuvres, accompagnée de stratégies de questionnement et d'échanges encadrés, permet aux élèves d'explorer leurs émotions et de remettre en question certaines conceptions établies, sollicitant à la fois leur empathie et leur jugement critique. Cette démarche peut ainsi soutenir le développement de l'ouverture d'esprit et la capacité de réfléchir, tout en outillant les élèves pour interroger des idées préconçues (De Oliveira et Trudel, 2023).

Enfin, l'approche critique de l'appréciation esthétique, telle que proposée par Greene, converge avec la pédagogie critique de Freire (1970) présentée en début de chapitre, notamment par la visée émancipatrice de l'éducation. Tous deux considèrent que l'éducation permet aux personnes apprenantes de provoquer le changement social par l'éveil de la conscience critique et la compréhension mutuelle. De plus, c'est en adoptant un rôle actif que la personne apprenante s'engage dans un processus d'apprentissage qui forme à la démocratie. Greene, tout comme Freire, valorise la multiplicité des points de vue et l'écoute. Les personnes participantes, en plus de faire entendre leur voix, sont invitées à développer leur pouvoir d'imaginer de nouvelles possibilités en collaboration. Cette dimension participative est particulièrement importante pour l'appréciation d'œuvres issues de cultures autres que celle de l'élève, qui doit user de son imagination afin de saisir toutes les facettes de l'expérience humaine.

Ces éléments indiquent que l'approche critique est d'une grande pertinence dans le cadre de l'appréciation d'œuvres d'art autochtone actuel. En effet, elle s'inscrit dans un esprit d'engagement, d'éveil de l'empathie et de développement d'une réflexion critique, créant ainsi des conditions propices à l'inclusion et à la compréhension des perspectives autochtones.

2.2.1.4 L'approche perceptuelle

Le modèle d'appréciation de l'art proposé par Anderson (1988, 1993, 1995) vise à développer les compétences d'appréciation des élèves dans une perspective holistique, en articulant perception sensible et prise en compte du contexte culturel de création des œuvres. Il accorde une place centrale à l'expérience du spectateur ou de la spectatrice, tout en intégrant les dimensions sociales, politiques et historiques qui influencent la production et l'interprétation de l'œuvre. Cette approche propose d'éveiller l'esprit critique et la sensibilité de l'élève dans une démarche qui l'amène à réfléchir et à découvrir différentes facettes de la condition humaine. Selon l'auteur, développer la conscience de l'élève de façon accrue lui permet de penser au-delà de sa propre réalité, ce qui représente une prise de conscience l'amenant à s'ouvrir sur le monde.

Ce modèle se décline en six étapes : 1) la rencontre initiale avec l'œuvre, qui invite la spectatrice ou le spectateur à l'observer attentivement ; 2) la réaction initiale, de nature intuitive et affective, qui sert de guide pour l'analyse perceptuelle et l'interprétation ; 3) l'analyse perceptuelle, comprenant l'examen des qualités formelles, de la thématique et du style de l'œuvre ; 4) l'interprétation personnelle ; 5) la contextualisation de l'œuvre ; et 6) la synthèse. Inspirée du modèle de Feldman (1970), cette démarche s'en distingue toutefois par l'importance accordée à la réaction initiale et au rôle structurant de la perception. Anderson, dans la continuité de Dewey, souligne que la première impression n'est jamais neutre, mais toujours teintée de jugement (Anderson, 1993). À la suite de la rencontre initiale avec l'œuvre, la personne apprenante est encouragée à exprimer spontanément les premiers mots qui lui viennent à l'esprit, sans toutefois formuler des phrases complètes.

L'analyse perceptuelle, quant à elle, combine l'examen des qualités formelles, du style et de l'atmosphère de l'œuvre avec le ressenti de la personne apprenante. Contrairement à une description strictement descriptive, cette analyse gagne en précision au fil de la démarche et peut confirmer ou transformer les impressions premières.

L'interprétation qui en découle repose sur une démarche argumentée mobilisant les émotions, l'intuition, les connaissances et les capacités d'association de l'élève. Elle n'a pas à correspondre à l'intention explicite de l'artiste, mais doit s'appuyer sur des éléments observables de l'œuvre afin d'être intelligible et persuasive (Anderson, 1988, 1993). En somme, cette approche encourage les élèves à développer des

compétences critiques et créatives, tout en respectant et valorisant la diversité des points de vue et des expériences personnelles.

Le contexte entourant l'œuvre est introduit à la suite de l'interprétation personnelle de l'élève, de sorte à ne pas influencer ses réponses lors des phases précédentes (Anderson, 1993; Trudel *et al.*, 2018). À cette étape, la personne enseignante présente les informations contextuelles les plus significatives sur l'œuvre et l'artiste, en s'appuyant sur les paroles de l'artiste, de critiques d'art et de commissaires. Cette présentation contextuelle favorise l'association des symboles, des techniques, des matériaux et des éléments expressifs de l'œuvre à la culture de l'artiste, comme c'est le cas, par exemple, dans l'analyse de pratiques artistiques autochtones contemporaines, alors que des techniques traditionnelles, comme le perlage, sont réinvesties dans des formes actuelles (Farrell Racette *et al.*, 2024).

Anderson (2003) soutient que l'enseignement de l'art gagne à dépasser une approche strictement technique pour aborder des thématiques en résonance avec l'expérience humaine. En ce sens, l'approche perceptuelle favorise l'établissement de liens entre l'œuvre, la réalité de l'élève et des contextes culturels diversifiés. Elle s'avère particulièrement pertinente pour l'appréciation de l'art actuel, caractérisé par la pluralité des formes, des esthétiques et des matérialités, ainsi que pour l'intégration d'une perspective interculturelle en enseignement des arts (Anderson, 1993 ; Trudel *et al.*, 2018).

2.3 Les pratiques artistiques autochtones actuelles

La présente section aborde d'abord les notions d'« artiste autochtone », d'« art autochtone » et d'« art autochtone actuel ». Par la suite, le contexte sociohistorique, politique et artistique dans lequel ces pratiques s'inscrivent sera présenté, ainsi que leur place dans le paysage artistique québécois. La section aborde également des dimensions centrales de l'art autochtone actuel, notamment la vision holistique de la création, les processus d'adaptation, de transformation et d'innovation des pratiques, de même que le rôle de l'art comme espace de dialogue et de guérison. Les assises conceptuelles mobilisées s'appuieront principalement sur les recherches de France Trépanier, artiste et commissaire d'ascendance Kanien'kehà:ka et française (Trépanier, 2008 ; Trépanier et Creighton-Kelly, 2011 ; Trépanier et Guay, 2020), de Louise Vigneault (2023), spécialiste de l'art nord-américain, et de Farrell Racette, chercheuse interdisciplinaire, artiste et commissaire membre de la Première Nation Timiskaming au Québec (Farrell Racette, 2016 ; Farrell Racette *et al.*, 2024).

2.3.1 « Artiste autochtone » et « art autochtone »

En amorce à cette section, il apparaît essentiel de discuter de la pertinence de l'appellation *art autochtone*. Celle-ci ne vise nullement à exclure les expressions artistiques autochtones du champ de l'art contemporain ni à les reléguer à une catégorie folklorique, comme ce fut le cas par le passé (De Lacroix, 2017 ; Vigneault, 2023).

Pour aborder l'art autochtone, il importe d'abord de s'attarder à ce que l'on entend par *artiste autochtone*. De Lacroix (2017) propose à ce sujet une définition qui accorde une place centrale au désir d'autodétermination exprimé par les individus, plutôt qu'à la définition juridique :

[...] est Autochtone celui ou celle qui s'auto-identifie d'abord comme tel, pour des raisons diverses qui lui appartiennent, selon ce que l'Organisation des Nations Unies (ONU) a statué en septembre 2007 dans le cadre de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, et que de nombreux théoriciens autochtones partagent. Une telle notion d'auto-identification, englobante et inclusive, permet non seulement de contourner les critères coloniaux réducteurs, mais affirme également la présence de plusieurs formes d'autochtonies au Canada et ailleurs dans le monde, d'identités plurielles, hétérogènes et parfois métissées. (De Lacroix, 2017, p. 6)

Ce positionnement s'inscrit dans la continuité des mouvements de revendication identitaire et culturelle amorcés dans les années 1970, par lesquels les artistes ont cherché à réaffirmer leur présence dans les sphères artistiques et publiques. L'art devient ainsi à la fois un moyen de réaffirmation identitaire et un vecteur de résilience pour nombre d'artistes autochtones qui revendiquent leur appartenance culturelle (De Lacroix, 2018 ; Laurier *et al.*, 2018a ; Trépanier et Creighton-Kelly, 2011 ; Vigneault, 2023).

Selon De Lacroix (2018), l'auto-identification constitue un acte d'*empowerment*, un geste par lequel les artistes se réapproprient leur propre narratif et participent à la construction de leur identité, ainsi qu'à la manière dont elles ou ils souhaitent être désignés. Cette démarche rejoint la pédagogie critique de Freire, qui valorise la prise de conscience des individus et leur capacité à transformer leur réalité.

Si la catégorie *art autochtone* demeure pertinente, elle ne devrait pas pour autant figer les pratiques dans des cadres de valeurs associées à l'art occidental. Elle devrait plutôt servir les intérêts communs des artistes. Le spectre des pratiques artistiques autochtones aujourd'hui est vaste et les formes d'expression, intentions, sujets et esthétiques sont d'une grande diversité. Cependant, même si les artistes ne traitent pas de sujets liés à l'autochtonie ; leur art ne demeure pas moins autochtone (De Lacroix, 2018 ; Trépanier, 2008). Leur formation peut être autodidacte, universitaire ou provenir des enseignements d'un ou d'une

artiste d'expérience (Trépanier, 2008). Certaines et certains privilégient des formes artistiques traditionnelles et présentent leurs œuvres à des publics autochtones, alors que d'autres œuvrent au sein du « milieu de l'art conventionnel » (Trépanier, 2008, p. 20). Plusieurs naviguent entre ces deux univers, se situant « à cheval sur ces deux systèmes » (Trépanier, 2008, p. 20). À ce sujet, De Lacroix (2018) précise :

Une telle catégorie devrait toutefois ouvrir sans cesse à de nouvelles avenues, posséder des « frontières poreuses et mouvantes », pour citer ici le sociologue huron-wendat Guy Sioui Durand, s'adapter, permettre une multiplicité de pratiques et de discours. Elle restera sans doute pertinente et nécessaire tant que des artistes autochtones jugeront utile de s'y insérer volontairement et ouvertement, et estimeront qu'elle sert des intérêts communs spécifiques. (De Lacroix, 2018, p. 8)

Cette conception exprime une volonté de rassemblement et de solidarité entre les artistes autochtones, qui cherchent à contrer les inégalités systémiques et à affirmer leurs propres imaginaires et manières de créer. Toutefois, comme le souligne Vigneault (2023), certaines ou certains artistes autochtones préfèrent ne pas mettre leur identité culturelle de l'avant.

2.3.2 Art « contemporain » ou art « actuel » ?

Jean-Philippe Uzel, historien de l'art et politologue rencontré en novembre 2022 dans le cadre de ce projet de recherche, souligne que l'appellation *art contemporain* afin de désigner l'art autochtone produit aujourd'hui fait l'objet d'un débat au sein des historiennes et historiens de l'art. Uzel soutient que l'art autochtone comporte un rapport au passé et à la tradition distinct de celui de l'art occidental, qui tend à rompre avec le passé. Or, dans la vision du monde autochtone, il existe une véritable harmonie entre le passé, le présent et le futur.

De Lacroix (2017) reconnaît que la terminologie *art contemporain* renvoie à une conception occidentale de l'art fondée sur des catégories héritées du colonialisme. Toutefois, elle estime que cette appellation demeure pertinente dans la mesure où de nombreux artistes autochtones choisissent délibérément de s'inscrire, à leur manière, dans le système des arts visuels, tout en contestant les catégories. De son côté, Doreen Jensen (dans Trépanier et Creighton-Kelly, 2011) ne partage pas cet avis et rejette catégoriquement cette terminologie :

Je ne crois pas non plus qu'on puisse catégoriser le travail d'artistes vivants comme « traditionnel » (objet anthropologique valide) ou « contemporain » (objet d'art valide). Au mieux, ces distinctions sont hors de propos ; au pire, elles sont racistes. (p. 16)

Dans une volonté d'aligner cette recherche sur une conception de la temporalité plus proche des visions autochtones, soit une temporalité circulaire et dans la continuité, j'ai choisi d'employer l'expression *art autochtone actuel* plutôt qu'*art autochtone contemporain* pour désigner le travail des artistes d'aujourd'hui dans le cadre la recherche.

Avant d'entrer dans le cœur du sujet, l'art autochtone, il semble important de situer son contexte. Comme le souligne Trépanier (2008), la majorité des artistes autochtones considèrent que l'art est indissociable de son contexte culturel. Cette perspective rejoint les approches contextuelle, critique et perceptuelle de l'appréciation de l'art, qui tiennent compte du contexte duquel la création émerge afin d'en faire l'interprétation. Comprendre les pratiques artistiques autochtones implique donc de les situer dans leur contexte de création et de reconnaître les vérités historiques et faits contemporains qui les traversent.

2.3.3 Contexte sociohistorique, politique et artistique

Rappelons d'entrée de jeu que l'héritage colonial a dépossédé les Peuples autochtones de leurs territoires, de leurs langues, de leurs cultures et de leurs pratiques artistiques, entraînant des répercussions néfastes sur la liberté et le mode de vie des Premières Nations et des nations Inuit et Métis, et ce, jusqu'à ce jour. L'adoption de la *Loi sur les Indiens* (1876), la création de réserves, la sédentarisation forcée et l'envoi d'enfants dans les pensionnats illustrent la violence coloniale à l'encontre des peuples autochtones au Québec et ailleurs au Canada. Les colons prévoyaient à tort la disparition des cultures autochtones, qu'ils considéraient comme inférieures (Trépanier, 2008 ; Vigneault, 2023 ; Uzel, 2017).

Par ailleurs, les formes d'expression culturelle autochtones ont été interdites par une modification de la loi qui s'est étalée entre 1884 et 1951. Trépanier (2008) souligne que, durant cette période, de nombreux objets culturels furent confisqués par les autorités et redistribués dans les centres culturels et musées d'histoire naturelle et d'anthropologie, entraînant la marchandisation de ces objets à l'échelle mondiale. Le prisme anthropologique à travers lequel les Peuples autochtones ont été étudiés a eu une grande incidence sur la perception et la représentation de leurs cultures autochtones et de leurs pratiques artistiques (Hotte, 2024 ; Trépanier, 2008 ; Trépanier et Guay, 2020). Cependant, même une fois l'interdiction levée, les formes d'art européennes continuaient à être valorisées et subventionnées. En 1951, la Commission Massey affirmait que les arts autochtones étaient en déclin et voués à disparaître, en raison du manque de transmission des savoir-faire et des connaissances traditionnels (Trépanier, 2008; Trépanier et Guay, 2020 ; Vigneault, 2023). Le travail des artistes autochtones demeurait ignoré et

rarement exposé avant les années soixante. Selon Vigneault (2023), cette période voit émerger de nombreux mouvements activistes et de réaffirmation identitaire, portés par le désir de préserver et d'actualiser les savoirs autochtones.

Plus récemment, le mouvement *Idle No More*, ou *Finie l'inertie* au Québec, né en 2012 en réaction au projet de loi omnibus C-45, qui était perçu comme une menace aux droits territoriaux des peuples autochtones, s'inscrit dans cette continuité de résistance. Trépanier (2008) évoque à cet égard un processus « de décolonisation, de réappropriation, de réclamation et de guérison » (p. 8) qui se déploie à travers les pratiques artistiques contemporaines. Dans le même sens, Sioui Durand (2018) décrit un état des lieux reliant les arts autochtones à diverses revendications entre les années 1967 et 2017 :

Des phénomènes comme les revendications territoriales – les luttes contre les barrages et les pipelines – et la revitalisation des langues autochtones, l'intérêt de plus en plus grandissant de la part des jeunes générations pour l'histoire et les fondements authentiques de leurs cultures avant les méfaits des mesures de réduction et de génocide culturels sont observables. (p. 7)

Aujourd'hui, les artistes autochtones des jeunes générations s'impliquent sur tous les fronts des luttes touchant les Premières Nations, ainsi que les nations Inuit et Métis. Ce mouvement de réappropriation trouve au Québec une expression singulière, façonnée par l'histoire du territoire et les relations entre les peuples autochtones et non autochtones.

2.3.4 L'art autochtone dans le paysage artistique québécois

La présente recherche porte sur l'appréciation de l'art actuel autochtone, plus précisément sur les pratiques artistiques autochtones en arts visuels du Kepek⁷, aujourd'hui appelé Québec, en accord avec l'approche de la pédagogie décoloniale qui préconise la connaissance des communautés à proximité de l'établissement scolaire (Blanchet et Meilleur, 2023 ; Campeau *et al.*, 2024). Il peut sembler paradoxal d'aborder les pratiques artistiques autochtones selon un territoire donné, puisque les peuples autochtones ne partagent pas la conception des frontières telles qu'elles sont présentées sur les cartes géographiques (De Lacroix, 2017 ; Vigneault, 2023). Néanmoins, le contexte québécois présente plusieurs

⁷ Terme employé pour désigner le territoire ancestral dans la langue anishnaabemowin ou innu-aimun et qui signifie « détroit » ou « rétrécissement » (Blanchet, 2025 ; Vigneault, 2023).

particularités – notamment liées à la langue, au soutien accordé par les institutions, à l'éducation – qui influencent les conditions de création, de diffusion et de reconnaissance des artistes autochtones.

La question de la langue crée des disparités notables entre artistes autochtones francophones et anglophones (De Lacroix, 2017 ; Farrell Racette, 2016 ; Monnet *et al.*, 2018 ; Trépanier et Creighton-Kelly, 2011 ; Vigneault, 2023). Le territoire québécois regroupe onze nations et cinquante-cinq communautés qui possèdent des cultures, des langues ainsi que des cosmologies distinctes⁸. Certaines nations utilisent le français comme première ou deuxième langue tandis que d'autres utilisent principalement l'anglais. Le fossé linguistique entre les milieux francophone et anglophone, souvent désigné par l'expression les *deux solitudes*, se complexifie pour les artistes autochtones, pour qui les solitudes se multiplient entre les artistes de la province et ceux du reste du pays, puis entre les artistes autochtones et allochtones (De Lacroix, 2017 ; Trépanier, 2011 ; Vigneault, 2023). Ce double écart affecte leur diffusion, la visibilité et le soutien institutionnel accordés à leur pratique artistique (Farrell Racette, 2016 ; Monnet *et al.*, 2018 ; Trépanier et Guay, 2020 ; Vigneault, 2023). Plusieurs artistes ont exprimé leur point de vue à ce sujet. Sonia Robertson (ilnue de Mashteuiash) témoigne que la visibilité des artistes autochtones francophones demeure moindre que celle des artistes anglophones en raison, entre autres, de la barrière linguistique et, dans son cas, de l'éloignement des centres urbains (Monnet *et al.*, 2018).

Outre la question de la langue, le rôle des institutions culturelles et éducatives demeure déterminant dans la reconnaissance et la pérennisation des pratiques artistiques autochtones. Depuis une vingtaine d'années, plusieurs organismes et galeries ont contribué à leur mise en valeur, notamment la Galerie Art Mûr, l'Espace culturel Ashukan, le centre d'art daphne et le centre d'art Ahkwayaonhkeh, le Wapikoni mobile et les centres d'amitié autochtones, pour ne nommer que ceux-là. Malgré ces initiatives, un écart persistant demeure entre le financement et la visibilité accordés aux artistes autochtones et ceux offerts aux artistes du reste du Québec et du Canada (Farrell Racette *et al.*, 2024 ; *Manifeste pour l'avancement des arts, des artistes et des organisations artistiques autochtones au Québec*, 2017 ; Trépanier et Guay, 2020 ; Vigneault, 2023). Trépanier et Guay (2020) dénoncent d'ailleurs la marginalisation et la folklorisation persistantes des cultures et des œuvres d'art autochtones encore aujourd'hui. Le milieu de l'art actuel, encore largement structuré par une vision de l'art occidental, exige à la fois que les artistes

⁸ Caroline Hotte (2024) explique que le terme « cosmologies autochtones » est préférable au terme « croyances » pour désigner les conceptions du monde autochtones. Ces cosmologies englobent les relations entre les êtres et s'expriment notamment par le corps à travers « les gestes, les mots, les savoir-faire, les cérémonies, les chants, les créations, les rôles sociaux, etc. » (Hotte, 2024, p. 90).

autochtones soient porteurs et porteuses de leurs propres cultures, tout en adoptant les façons de faire occidentales.

Par ailleurs, Vigneault (2023) déplore le retard du Québec francophone dans le développement des études autochtones, de la formation artistique et de la pérennisation des arts autochtones dans les établissements d'enseignement. La création du collège Kiuna à Odanak (2011) – seul centre d'études collégiales autochtone à avoir vu le jour à la suite de la fermeture du collège Manitou (1973-1976) – constitue un pas important dans la reconnaissance et la transmission des savoirs et connaissances autochtones. Le collège offre notamment un volet de formation en arts dans son cursus. Du côté des institutions universitaires, les universités francophones ont tardé à instaurer des programmes d'études autochtones et des systèmes de soutien aux personnes étudiantes autochtones. (Lavoie *et al.*, 2023 ; Vigneault, 2023).

Ces constats révèlent les défis persistants auxquels font face les artistes autochtones au Québec, notamment sur les plans linguistique, institutionnel, financier et éducatif.

2.3.5 Vision holistique de la création

Les pratiques artistiques autochtones sont ancrées dans un contexte historique et dans des valeurs propres aux Premières Nations et aux nations Inuit et Métis. Bien que la vision du monde varie d'une nation à l'autre, la conception que tous les éléments de l'univers sont interconnectés constitue un principe partagé (Battiste, 2013 ; Campeau, 2019 ; Trépanier et Creighton-Kelly, 2011). La roue de médecine illustre cette interdépendance. Divisée en quatre quadrants, elle symbolise les quatre directions, la relation entre les cycles saisonniers, les étapes de la vie ainsi que les dimensions du bien-être holistique : le spirituel, l'émotionnel, l'intellectuel et le physique (Blanchet, 2025). C'est au sein de cette relation dynamique que s'inscrit l'art, lequel est indissociable des autres éléments de la vie (Trépanier et Creighton-Kelly, 2011). Cette conception contraste avec la pensée occidentale qui tend à les séparer. Comme le souligne Teresa Marshall (dans Trépanier et Creighton-Kelly, 2011), selon les perspectives autochtones, le territoire, les peuples, les langues, les pratiques culturelles et l'art s'inscrivent dans une continuité indissociable :

Lorsqu'on sépare l'art de la vie, les œuvres deviennent des décorations dénuées de toute fonction, vides de but ou de sens. [...] Pour les peuples autochtones, toutes les choses sont vivantes. Rien ne meurt. Toutes les choses font partie d'un processus continu de transformation. (p. 25)

Cette conception de l'art en continuité avec les éléments de l'univers se reflète dans les expressions employées dans les langues autochtones afin de désigner l'art. On a souvent entendu qu'il n'existe pas de terme précis afin de désigner le mot *art* dans les langues ancestrales autochtones. Trépanier et Guay (2020) soulignent que, dans ces langues, les mots employés pour parler d'art relèvent « du processus, du mouvement et de l'expérience » (p. 64). L'artiste atikamekw Eruoma Awashish précise que, dans sa langue, on ne désigne pas *l'artiste*, mais plutôt *l'acte de créer*, perçu comme « un don qui permet d'honorer la vie en créant de belles choses » (Awashish, dans Monnet *et al.*, 2018). Ces exemples reflètent bien la vision holistique de la création chez les peuples autochtones, une conception qui englobe le spirituel, l'émotionnel et l'intellect.

L'installation *Pokoserimowin* (Prière) d'Eruoma Awashish, présentée à l'été 2025 dans le cadre de l'évènement d'art actuel *Orange* à Saint-Hyacinthe, illustre parfaitement cette conception. L'œuvre a pris place dans la cour du Monastère des Sœurs du Précieux-Sang, un lieu désacralisé et lourd de sens. Devant une petite chapelle qui incarne la religion catholique et la sédentarisation des peuples autochtones, l'artiste a dressé une tente, à la fois refuge et métaphore de la forêt, lieu où ses grands-parents pratiquaient leur spiritualité (Chamberland et Grenier, 2025). Le sol de la tente était recouvert d'un lit de sapinage disposé en cercle et entouré de petites pierres, sur lequel était posée une assiette contenant du thé du labrador et des feuilles de thé. On y retrouvait aussi divers objets, dont une côte de baleine, une couverture de laine, un panache de cerf, une tresse de foin d'odeur et une tresse de cheveux humains. Sur le cartel d'exposition, on pouvait lire :

La langue vient du territoire. De la langue atikamekw au français : Notcimik...forêt, là d'où vient mon sang; Waska matisiwin...vivre en toute conscience dans l'équilibre du cercle; Anaska...placer du sapinage dans la tente, une tâche associée à la féminité ; Mokocan...festin, partager un repas, ensemble en communion; Makocanic...petit festin Masko makocan... festin d'ours. (Awashish, 2025)

En clôture de l'évènement *Rituel de faim*, l'artiste a organisé un *mokocan* (festin) en guise de reconnaissance et de communion avec la nature et avec l'esprit des animaux, auquel j'ai eu le privilège de me joindre. Les personnes participantes ont été invitées à déposer une bouchée de leur assiette à titre d'offrande aux défuntes et défunts, au centre de l'installation. Ainsi, *Pokoserimowin* dépasse l'expérience visuelle, car son appréciation sollicite à la fois le corps et l'esprit dans un moment de communion avec le territoire, les ancêtres et la communauté. L'œuvre incarne l'interconnexion des sphères de la vie, un principe au cœur des visions du monde autochtone.

2.3.6 L'art autochtone actuel : adaptation, transformation et innovation

La conception autochtone de la création, telle que décrite précédemment, s'inscrit dans un mouvement continu, un flux marqué par une grande capacité d'adaptation, particulièrement perceptible dans le travail des artistes d'aujourd'hui (Farrell Racette *et al.*, 2024). Si plusieurs artistes usent de ressources locales – peaux, bois, os, écorce de bouleau – issues de leur territoire, ainsi que de connaissances et de savoir-faire traditionnels, comme le tannage de peaux, le perlage, le tissage, ces pratiques ne sont pas figées dans le temps. Elles se transforment et se renouvellent sans cesse (Pageot, dans Vigneault, 2023 ; Trépanier et Creighton-Kelly, 2011).

Les politiques d'assimilation et les pensionnats ont provoqué une coupure culturelle privant plusieurs générations de la transmission de techniques et de savoir-faire ancestraux (Farrell Racette *et al.*, 2024). Le réapprentissage du perlage, par exemple, constitue pour de nombreux artistes un geste de réappropriation et de résistance (Farrell Racette *et al.*, 2024). L'œuvre *Indian Act* (2002) de Nadia Myre en est un exemple emblématique. L'artiste et 230 collaboratrices ont perlé le texte de la *Loi sur les Indiens* en remplaçant les mots par des perles blanches et les espaces vides par des perles rouges. Ce geste collectif, à la fois politique et poétique, reconfigure un texte colonial en un langage visuel issu de la culture de l'artiste.

Depuis plusieurs décennies, de nouvelles tendances émergent au sein des jeunes générations d'artistes, qui marient les techniques traditionnelles et contemporaines (Trépanier et Creighton-Kelly, 2011; Trépanier et Guay, 2020). Grâce à un accès élargi aux technologies et matériaux, ces artistes passent aisément entre les médiums. Leurs pratiques ne sont pas enfermées dans une seule discipline (Sioui Durand, dans Vigneault, 2023 ; Trépanier et Creighton-Kelly, 2011 ; Vigneault, 2023), les artistes naviguent entre « peinture, sculpture, cinéma, performance, théâtre, danse, installation, art numérique, remixage, conte, chant, bandes-dessinées, art audio et Web » (Sioui Durand, dans Vigneault, 2023, p. 17). Selon Vigneault (2023), les artistes autochtones d'aujourd'hui sont avant tout motivés par « l'efficacité des langages à exprimer et à communiquer une expérience, à transmettre un récit, à gérer un espace, à dénouer une réalité, à établir des ponts et à nouer un dialogue avec le public » (p. 17). Tous les moyens d'expression sont employés, sans frontières ni limites. Les artistes puisent tant dans leurs cultures locales que dans la culture populaire pour créer. L'hybridation des pratiques, nourrie par des influences diverses, engendre des formes d'art novatrices à la fois ancrées dans les connaissances traditionnelles et tournées vers la contemporanéité (Vigneault, 2023).

La pratique de l'artiste Caroline Monnet (anishinaabe et française) démontre bien cette fluidité entre les médiums et les registres culturels. Artiste multidisciplinaire, Monnet travaille la photographie, l'installation, la vidéo, le design de mode et la sculpture. Elle fusionne également matériaux industriels et techniques artisanales. Dans son œuvre *It Cracks with Light* (Monnet, 2021), elle transforme et se réapproprie des motifs anishinaabe, traditionnellement présentés sur les régalias et les paniers de vannerie. En combinant tressage et broderie au sein d'œuvres réalisées avec des matériaux de construction bruts, elle crée un dialogue visuel et symbolique entre tradition et modernité (Musée des beaux-arts de Montréal, 2021).

Les artistes du mouvement *Indigenous Futurism* proposent une vision alternative de l'avenir qui intègre savoirs, traditions et perspectives autochtones. Leur travail remet en question les récits dominants et imagine ce qu'aurait été le monde sans la colonisation. Le travail de l'artiste multimédia Kanien'kéha:ka Skawennati illustre cette démarche en explorant la représentation des personnes autochtones dans le monde virtuel et réel. Cette démarche, essentielle tant pour les communautés autochtones que pour l'ensemble de la société (Weisman Art Museum, 2023), contribue à la reprise du pouvoir et de l'espace que les communautés autochtones se sont vu arracher au nom du colonialisme. Les périmètres, frontières et barrières s'ouvrent et laissent place à la liberté d'imaginer un futur à l'image des personnes autochtones d'aujourd'hui en contexte urbain et traditionnel.

En conjuguant traditions et innovations, l'art autochtone actuel permet d'établir une conversation entre le passé et le présent, ainsi qu'entre les peuples. La section suivante approfondit cette dimension en abordant le rôle de l'art comme outil de dialogue et de guérison.

2.3.7 L'art comme outil de guérison et de dialogue

Nombreuses et nombreux sont les artistes autochtones qui choisissent d'aborder, dans leurs œuvres, les blessures personnelles et collectives qu'elles et ils ont subies (Laurier *et al.*, 2018a ; Pageot, 2018 ; Trépanier, 2008 ; Vigneault, 2023). On peut penser notamment à *Scar Project* de Nadia Myre (2005), qui représente, visuellement et sous forme de texte, les blessures de centaines de personnes, ou encore *1181* de Rebecca Belmore (2014), une buche percée de 1181 clous qui rend hommage à autant de femmes autochtones perdues et assassinées. Ces œuvres témoignent de traumatismes et d'évènements douloureux personnels ou collectifs, permettant de nommer les blessures, de rompre avec le silence et d'amorcer un processus d'action et de reconstruction (Pageot, 2018). Les démarches de Myre et de

Belmore permettent de redonner une place centrale aux êtres humains et à leurs récits dans l'histoire, comme le souligne Pageot (2018). L'art permet de réécrire le passé et d'ouvrir la voie à un processus de guérison à la fois individuel et collectif pour les artistes et les communautés autochtones (Pageot, 2018 ; Vigneault, 2023). Allant en ce sens, Laurier *et al.* (2018a) affirment que l'art dans les communautés autochtones « est devenu médecine [...] outil thérapeutique pour les collectivités, il met un baume sur les profondes blessures laissées par de longues années de dépossession » (p. 43). La création artistique agit comme un espace de dialogue, mais aussi un outil de transformation sociale. Cependant, ce processus de guérison ne concerne pas uniquement les communautés autochtones, car les publics non autochtones ont eux aussi un rôle à jouer. Comme le rappelle Vigneault (2023), il importe « d'accepter de réévaluer leurs préconceptions et se mettre avec humilité dans un état de réception afin d'adopter de nouvelles perspectives » (p. 9). Dans cette optique, l'art constitue un puissant outil de dialogue favorisant les rapprochements entre les cultures, en offrant aux publics non autochtones un espace de compréhension des réalités des Premières Nations et des nations Inuit et Métis. André Dudemaine, cité dans Vigneault (2023), évoque le potentiel des arts à susciter l'empathie du public :

L'art parle directement à l'âme et atteint les couches inconscientes où est programmé le regard. L'artiste s'avère pour cette raison un bien meilleur ambassadeur que le diplomate le plus habile ou l'orateur le plus éloquent, puisque le détour vers le sensible est le meilleur chemin pour pouvoir s'adresser à l'intelligible. (Dudemaine, dans Vigneault, 2023, p. 11)

Le propos de Dudemaine rejoint la conception holistique et expérientielle de l'appréciation esthétique développée par Dewey (2005) et Greene (1984). Dans cette perspective, l'art sollicite à la fois les sens, les émotions et l'intellect, permettant d'exprimer des idées difficilement transmissibles autrement (Barett, 2003 ; Dewey, 2005 ; Greene, 1984). Cette expérience englobante crée des conditions propices à l'instauration d'un dialogue fondé sur la reconnaissance, la sensibilité et l'empathie. L'art peut ainsi agir comme médiateur, offrant aux publics non autochtones des voies d'accès plus nuancées à la compréhension des réalités autochtones.

Le Wapikoni mobile (*Wapikoni mobile*) constitue un exemple concret de la manière dont l'art peut agir simultanément comme espace de guérison, de dialogue et de transformation sociale. Ce studio de création audiovisuel ambulante se déplace au sein des communautés autochtones partout au Canada, offrant un accès à des outils, à des espaces de création et à un service de mentorat professionnel, afin d'accompagner la réalisation de productions audiovisuelles et musicales. Ce projet permet d'outiller la relève artistique des Premières Nations et des nations Inuit et Métis, qui n'a pas nécessairement accès à des installations

spécialisées, mais possède des visions du monde variées qui méritent d'être partagées au-delà des frontières. L'apport du Wapikoni à la décolonisation des savoirs et des pratiques artistiques est considérable sur la scène artistique au Québec. Le volet de diffusion du Wapikoni, en plus de donner une visibilité aux jeunes créateurs et créatrices autochtones sur la scène culturelle, contribue activement à l'éducation de divers publics, les sensibilisant aux enjeux contemporains auxquels sont confrontées les communautés des Premières Nations, Inuit et Métis. Les ateliers de sensibilisation, offerts à un large éventail d'établissements scolaires et organismes, constituent un outil puissant pour favoriser une compréhension nuancée des cultures autochtones et brosser un portrait authentique de la réalité des communautés autochtones aujourd'hui. La diversité des voix représentées dans les films du Wapikoni permet d'explorer de multiples expressions des cultures autochtones à travers les langues, les récits de création du monde ou encore les cosmologies autochtones, sous un regard actuel. Le Wapikoni est un projet qui s'inscrit dans une démarche de décolonisation des savoirs par son offre de services de production, de diffusion de courts métrages et de tenue d'ateliers de sensibilisation, qui favorisent la compréhension du monde d'un point de vue autochtone et engagent un dialogue interculturel. Cette initiative montre que l'art peut être un véhicule de transformation sociale en élevant la voix des membres des communautés autochtones, trop longtemps marginalisées, et en permettant la sensibilisation des publics allochtones.

2.4 Conclusion

Ce chapitre a présenté les assises conceptuelles qui structurent le projet de recherche et orientent le développement de l'activité d'appréciation esthétique mise en œuvre dans le cadre de cette étude. Il a d'abord porté sur la pédagogie critique décoloniale, l'approche dialogique en éducation, les perspectives et les savoirs autochtones ainsi que sur l'appréciation esthétique et les principales approches mobilisées en enseignement des arts. La pédagogie critique décoloniale constitue un cadre central pour cette recherche, en ce qu'elle invite à interroger l'hégémonie des savoirs occidentaux, à reconnaître la pluralité des systèmes de connaissances et à valoriser les voix et les perspectives autochtones dans les pratiques éducatives. Appliquée à l'enseignement des arts plastiques, elle oriente l'appréciation esthétique vers une prise en compte explicite des contextes historiques, culturels et politiques des œuvres, tout en encourageant une posture de réflexivité et de dialogue.

Par l'appréciation d'œuvres d'art actuel autochtone, je souhaite sensibiliser les élèves de ma classe aux problématiques sociétales actuelles tout en élargissant leur vision du monde. En adoptant une approche

qui valorise les perspectives et valeurs autochtones, je vise également à mobiliser l'engagement de mes élèves. L'analyse des approches de l'appréciation esthétique – formaliste, contextuelle, critique et perceptuelle – met en évidence que les approches critique et perceptuelle sont les plus cohérentes avec les objectifs de recherche et avec les principes de la pédagogie décoloniales. Ces modèles se distinguent par leur capacité à soutenir le développement de la pensée critique et réflexive de l'élève, essentielle à la compréhension des multiples facettes de l'art réalisé par les artistes autochtones aujourd'hui. En intégrant le contexte de création et en valorisant l'expérience perceptive et interprétative de l'élève, ces approches favorisent une analyse et une interprétation approfondie et enrichie de l'œuvre. Elles encouragent également l'élève à énoncer son opinion, puis à établir des liens entre l'œuvre et sa propre réalité.

Enfin, le chapitre a permis de situer les pratiques artistiques autochtones actuelles dans leurs contextes historique, politique et artistique, ainsi que dans le paysage artistique québécois. Ont été abordés la vision holistique de la création autochtone, le processus de transformation et d'innovation qui caractérisent ces pratiques, de même que leur potentiel en tant qu'espaces de dialogue, de reconnaissance et de guérison. Ces éléments constituent un cadre de référence essentiel pour la mise en œuvre d'une démarche d'appréciation esthétique respectueuse, contextualisée et signifiante en milieu scolaire, s'inscrivant dans une perspective éducative à la fois critique, décoloniale et inclusive.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le présent chapitre porte sur les fondements méthodologiques de la recherche, qui s'inscrit dans une démarche de recherche-action de nature qualitative. Seront abordés les choix méthodologiques retenus, incluant le recrutement des personnes participantes, l'échantillonnage, les outils de collecte de données, les considérations éthiques ainsi que les méthodes d'analyse des données recueillies.

3.1 La recherche qualitative

C'est dans une posture d'enseignante-chercheuse que je mène cette recherche au sein de mon milieu de travail, le Collège Jean-de-Brébeuf, un établissement d'enseignement privé montréalais. Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative, particulièrement pertinente à la recherche en éducation, car elle se déploie directement sur le terrain, créant ainsi une relation étroite entre la problématique étudiée et le contexte dans lequel elle émerge (Paillé et Mucchielli, 2021). La recherche qualitative vise à comprendre et à analyser les dynamiques sociales et humaines propres à un milieu donné. Elle s'appuie sur une connaissance approfondie de « la réalité des personnes, ainsi que des dynamiques curriculaires, organisationnelles, culturelles et sociales » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 193), ce qui leur permet de proposer des pistes de solution directement ancrées dans le milieu de recherche.

Les résultats de la recherche qualitative reposent sur un processus interactif et contextuel impliquant des acteurs et actrices du milieu, notamment par le dialogue, l'entretien et l'observation de leurs actions (Paillé et Mucchielli, 2021). Contrairement à la recherche quantitative, qui vise des résultats mesurables, l'approche qualitative privilégie la compréhension et l'interprétation des expériences vécues, afin de formuler des pistes de solution adaptées à une problématique donnée. Comme l'expliquent Paillé et Mucchelli (2021), l'analyse des données « met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur et vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques » (p. 15). Elle repose ainsi sur l'intuition, l'observation et les compétences analytiques du chercheur ou de la chercheuse.

Cette posture réflexive trouve un écho dans la pratique de l'enseignement, qui nécessite une grande capacité d'adaptation face aux besoins des élèves et aux réalités de la classe. La recherche qualitative

permet ainsi de prendre du recul sur sa pratique afin d'identifier les éléments de son enseignement qui favorisent les interactions, l'engagement et les apprentissages. Cette approche s'inscrit dans une posture réflexive propre à celle de l'enseignante-chercheuse. Comme le souligne Lavergne (2007), il existe une relation dialogique et récursive entre la pratique professionnelle et l'activité de recherche : l'une nourrit l'autre et inversement. Dans ce cadre, la pratique enseignante génère des questionnements qui orientent la recherche, tandis que l'activité de recherche contribue à transformer et à enrichir la pratique. Cette articulation justifie le choix d'une approche qualitative en cohérence avec les objectifs poursuivis.

3.2 Recherche-action

La méthodologie de la recherche-action a été retenue afin de mieux comprendre comment conceptualiser et mettre en œuvre des activités d'appréciation en classe d'arts plastiques, centrées sur des œuvres d'art actuel autochtones. Couramment employée en éducation et en sciences sociales, la recherche-action articule deux dimensions complémentaires : l'analyse d'une réalité vécue et l'action sur cette réalité dans une perspective de transformation (Paillé, 1994).

Dans cette démarche, la recherche et l'action se déploient en simultané, ce qui permet d'ancrer les résultats dans la pratique et de favoriser une amélioration concrète des pratiques pédagogiques.

La pensée de Dewey, évoquée au chapitre précédent, a fortement influencé le développement de la recherche-action. Comme le soulignent Dolbec et Prud'homme (2009), chez Dewey, la pensée et l'action vont de pair :

[...] ce qui caractérise le plus la pensée de Dewey est son refus de séparer la pensée de l'action. Selon ce dernier, la connaissance trouve sa source dans l'action et non dans la spéculation. C'est ce qui l'amena à vouloir transformer les écoles pour qu'elles deviennent des lieux permettant aux élèves d'apprendre en ayant à résoudre des problèmes au moyen des habiletés apprises de la science, de l'histoire et de l'art (p. 535).

La recherche-action s'inscrit dans une logique de changement ou d'amélioration d'une situation perçue comme étant problématique dans un milieu donné (Guay et Prud'homme, 2009; 2018; Michaud et Bourgault, 2010). Les personnes chercheuses qui adoptent cette démarche occupent un double rôle de personne praticienne et de personne chercheuse, car elles prennent place dans le milieu étudié. Les changements engendrés dans une démarche de recherche-action peuvent se manifester sous diverses formes :

[...] des apprentissages effectués pendant ou après la mise en œuvre du processus au regard des différents savoirs : le savoir-être (prises de conscience personnelle et collective, changements d'attitudes, etc.), le savoir-faire (rigueur dans l'observation, habiletés en résolution de problèmes, habiletés à travailler en collaboration, compétences professionnelles, etc.) et le savoir (savoir théorique et savoir pratique) au regard de la solution apportée au problème, au regard de la situation problématique elle-même et de l'environnement où se déroule l'intervention et au regard du processus de recherche lui-même (Dolbec et Prud'homme, 2009, p. 554).

Toujours selon Dolbec et Prud'homme (2009), « la recherche-action devient l'étude de la "praxis", c'est-à-dire l'analyse des actions engagées à même le milieu de recherche. Pour le chercheur, il s'agit donc d'une recherche sur sa propre pratique puisqu'il est un participant engagé qui n'est pas extérieur à l'action » (p. 541). Cette démarche vise non seulement le développement professionnel, mais aussi la contribution à l'amélioration des pratiques en éducation et à l'acquisition de nouvelles connaissances menant au changement social, car les solutions proviennent directement du terrain de recherche et de ses acteurs et actrices. D'ailleurs, cette collaboration entre acteurs et actrices du terrain est essentielle à la méthodologie de la recherche-action. Tous et toutes y jouent un rôle important et contribuent à la recherche de solutions ne conférant pas à la chercheuse ou au chercheur un statut plus important, mais réciproque (de Saint-André *et al.*, 2010; Michaud et Bourgault, 2010).

La démarche de la recherche-action correspond à la posture adoptée dans cette étude, puisqu'elle permet à la fois d'améliorer la pratique enseignante et de contribuer à un changement social, notamment par l'ancrage dans une pédagogie décoloniale et la mise en valeur de la voix de mes collaborateurs et collaboratrices. La présente recherche s'inscrit dans cette perspective : elle repose sur une réflexion continue arrimée à des actions pédagogiques concrètes et mobilise la contribution des élèves, d'une artiste autochtone et de spécialistes en art autochtone actuel et en pédagogie autochtone.

Les étapes de la recherche-action présentées par Guay et Prud'homme (2018, p. 243) se déclinent ainsi :

- 1) à la définition d'une situation actuelle,
- 2) à la définition d'une situation désirée,
- 3) à la conceptualisation d'un plan,
- 4) à sa mise en œuvre,
- 5) à son évaluation,
- 6) à une diffusion.

Ces étapes peuvent être revisit es plusieurs fois durant la recherche et ne sont pas forcément circonscrites dans un ordre préétabli. Cela reflète la nature adaptative de la recherche-action, qui évolue en fonction des besoins et réalités du terrain. Michaud et Bourgault (2010) soulignent que, bien que la démarche de recherche-action comprenne souvent la répétition de ces étapes sur plusieurs cycles, un seul cycle peut s' av erer suffisant. Les autrices mentionnent que « la prise de conscience établie par l'ensemble des participants entraine nécessairement un changement et qu'un cycle est suffisant pour l'instaurer et le comprendre » (p. 365). La présente recherche comporte la complétion d'un seul cycle de recherche-action, principalement en raison des contraintes temporelles du terrain. Toutefois, la phase de préparation et de réflexion s'est étendue sur plusieurs années, permettant un approfondissement des connaissances relatives à l'art autochtone actuel et aux approches pédagogiques pertinentes. Cette temporalité a enrichi le cycle de recherche et soutenu la mise en œuvre de la séquence pédagogique. La réflexion a ainsi bénéficié d'un temps de gestation nourri par diverses sources : visites d'expositions d'artistes autochtones ; formation portant sur l'art autochtone actuel ; consultation d'outils et de ressources pédagogiques ainsi que participation à des conférences li es au sujet de recherche, notamment sur les savoirs autochtones et le rôle du public allochtone dans la résilience autochtone par les arts. Au cours du projet de recherche, des activités pédagogiques ont été conçues et mises en œuvre en lien avec les suggestions formulées par les spécialistes et l'artiste autochtone. Les années consacrées à la conception et à la mise en œuvre de la séquence pédagogique ont permis de réinvestir des connaissances acquises lors de la phase de réflexion et de formation. Bien que la séquence pédagogique n'ait été réalisée qu'une seule fois, la mobilisation de plusieurs sources de collecte de données a permis de dégager des pistes de solutions à la problématique de recherche et d'envisager le réinvestissement des connaissances issues de cette démarche dans des contextes futurs.

3.3 Posture  pist emologique

La recherche-action s'inscrit dans un paradigme interprétatif, caract eris e par le désir qu'entretient la personne chercheuse d'améliorer sa pratique. Whitehead (dans Dolbec et Prud'homme, 2009) décrit ce paradigme comme « une forme d'enquête qui permet aux enseignants de réfléchir de façon critique sur leur expérience en salle de classe et de produire des comptes rendus personnels de leur expérience » (p. 550). En ce sens, la recherche devient un outil de développement professionnel visant à examiner les actions posées, à en analyser les effets et à ajuster les pratiques pédagogiques.

L'analyse porte sur les conditions favorisant l'engagement et l'apprentissage des élèves avant, pendant et après les interventions pédagogiques. Cette posture réflexive permet d'évaluer l'impact des stratégies mises en œuvre et de soutenir leur amélioration.

3.4 Description de l'échantillon

L'échantillon est composé de 23 élèves de troisième secondaire, provenant de deux groupes non mixtes — l'un est composé de filles et l'autre de garçons— dans l'établissement où j'enseigne. L'échantillonnage repose sur un appel à participation volontaire, adressé à deux groupes-classes, pour un total de 60 élèves. Il se trouve que le groupe définitif est composé de 11 garçons et de 12 filles. Cette composition s'explique par le fait que certains parents n'ont pas répondu à l'appel à participation.

En complément, deux spécialistes œuvrant dans le domaine de l'art actuel autochtone et de la pédagogie autochtone ont été sollicitées afin d'apporter des perspectives expertes issues du milieu artistique et éducatif dans le cadre d'un entretien, Lori Beavis et une conseillère en pédagogie autochtone. Un entretien a également été mené auprès d'une artiste anishinaabe, Jobena Petonoquot, visant à faire place à la voix de l'artiste et à préparer une conférence adressée à l'ensemble des élèves de troisième secondaire.

3.5 Procédure de recrutement et de consentement

Les élèves ont été informés de la tenue de l'étude dans le cadre du cours d'arts plastiques et de la nature volontaire de leur participation. Un courriel a ensuite été transmis aux parents afin d'obtenir à la fois le consentement des élèves et l'autorisation parentale requise (Annexe A).

J'ai effectué moi-même le recrutement des deux spécialistes par courriel, l'une, conseillère en pédagogie autochtone, et l'autre, commissaire et historienne spécialisée en art actuel autochtone. Un formulaire d'information et de consentement leur a ensuite été envoyé, spécifiant les modalités de leur participation à la recherche, avant la tenue des entrevues (Annexe B).

Quant à l'artiste invitée, le premier contact s'est effectué par l'entremise du réseau social Instagram, puisqu'elle ne possède pas de site web et que ce média représentait, pour moi, la manière la plus directe pour la joindre. Un entretien téléphonique informel a ensuite permis d'échanger de vive voix au sujet du projet et des éléments présentés dans le formulaire de consentement. Ce moment d'échange a favorisé

une prise de contact plus humaine, d'autant plus que l'artiste n'est pas entièrement à l'aise dans la langue française et désirait valider sa compréhension de la requête. Cet appel lui a donc permis de poser ses questions et d'obtenir quelques clarifications avant d'accepter formellement l'invitation. Enfin, le formulaire de consentement (Annexe C) lui a été transmis par courriel.

3.6 Outils de collecte de données

La collecte de données s'est appuyée sur quatre sources complémentaires: a) le journal de bord ; b) trois entrevues semi-dirigées menées respectivement avec une artiste autochtone, une commissaire d'art autochtone et une conseillère en pédagogie autochtone en éducation ; c) des enregistrements audios et vidéos pendant des activités pédagogiques ; d) des questionnaires à remplir avant et après l'activité d'appréciation de l'œuvre, ainsi qu'une fiche d'appréciation aux élèves, à remplir lors de l'activité d'appréciation d'œuvre d'art.

3.6.1 Journal de bord

Un journal de bord est tenu tout au long de la démarche de recherche. Il consigne les notes prises lors des phases préparatoires du projet, notamment lors de conférences liées au sujet de recherche et à l'occasion de visites d'expositions d'art actuel réalisées par des artistes autochtones, de même qu'une liste répertoriant des artistes à inviter. Ce document consigne également des observations effectuées sur le terrain de recherche, telles que l'atmosphère générale durant les activités pédagogiques, le déroulement des séances en classe ou encore les ajustements apportés en cours d'activité. Ces notes, riches en détails contextuels, seront analysées lors de la phase d'interprétation des données afin de soutenir une compréhension approfondie des situations observées. Comme le soulignent Mucchielli et Savoie-Zajc (2009), « par le journal de bord, le chercheur pourra, lors de la rédaction du rapport de recherche, établir des descriptions riches des environnements de l'intérieur desquels ses données proviennent » (p. 130). Le journal de bord constitue ainsi un outil précieux permettant d'approfondir les réflexions, en passant de la phase de la pensée à l'action en simultané, et ce, aux différents moments du processus de la recherche.

3.6.2 Entrevues semi-dirigées

Au total, j'ai mené trois entrevues d'une durée de quarante minutes chacune : deux auprès des spécialistes et une auprès de l'artiste invitée. Ces entretiens visaient à recueillir des suggestions quant aux meilleures pratiques pour apprécier l'art actuel autochtone auprès d'élèves du secondaire. La participation de

l'artiste a été retenue en fonction de plusieurs critères : son appartenance à une communauté autochtone des environs de Montréal, la pertinence de sa démarche de création pour un public adolescent, les enjeux contemporains abordés dans son travail, ainsi que la possibilité d'une collaboration en présence. Pour garantir une restitution fidèle de l'expérience vécue, Fortin et Gagnon (2010) soulignent que les entrevues semi-structurées ou non structurées et les observations encouragent une expression libre et authentique des personnes participantes. J'ai choisi de recourir à l'entretien semi-dirigé, puisque celui-ci permet un échange fluide et ouvert tout en demeurant suffisamment structuré pour guider la discussion (Guay et Prud'homme, 2018). Il m'importait d'accueillir les propos émergeant des échanges avec mes interlocutrices pour faire place à ce qu'elles avaient à partager. Cette posture d'écoute et d'ouverture visait à favoriser la collaboration et le dialogue, éléments fondamentaux de la réflexivité inhérente à la démarche de recherche-action (Guay et Prud'homme, 2018). Toutes les personnes participantes ont reçu le guide d'entretien avant la rencontre (Annexes F et G) leur permettant de se préparer adéquatement.

Le premier entretien, réalisé avec la conseillère en pédagogie autochtone, a été mené via la plateforme Zoom. Cette modalité a permis non seulement l'enregistrement audio et vidéo, mais également le partage d'écran et de liens. L'enregistrement vidéo visait à capter les nuances non verbales, souvent riches de sens, et à assurer l'authenticité des propos de la personne participante en conservant précisément les termes employés lors de son témoignage.

Les deuxième et troisième entretiens se sont déroulés en personne, puisque deux des personnes participantes résidaient comme moi dans la ville de Montréal. Au choix des participantes, l'entretien avec Lori Beavis, directrice du centre daphne⁹, s'est déroulé directement au centre, tandis que celui avec l'artiste anisihinaabe Jobena Petonoquot a eu lieu à son atelier. Ces deux entretiens ont été enregistrés via l'application Dictaphone, puis retranscrits intégralement sous la forme de verbatim pour en permettre une analyse rigoureuse.

3.6.3 Enregistrements en format audio et vidéo

Les activités pédagogiques réalisées en classe, incluant l'introduction à l'art autochtone et l'activité d'appréciation, ont fait l'objet d'enregistrements audios afin de saisir les réactions spontanées des élèves.

⁹ Le centre daphne est le premier centre d'artiste autogéré à but non lucratif dédié à la diffusion de l'art d'artistes autochtones dans la ville de Montréal.

Bien que des questionnaires écrits ont également été soumis, les interventions orales des élèves ont permis de faire émerger des réponses plus spontanées et nuancées, souvent non exprimées à l'écrit. Par ailleurs, la conférence présentée par l'artiste Jobena Petonoquot a été filmée, afin de documenter à la fois le contenu verbal de son intervention et les éléments visuels qu'elle partageait avec les élèves. Cette captation a contribué à enrichir l'analyse ultérieure de la réception et de l'impact de la rencontre.

3.6.4 Questionnaires

Trois questionnaires ont été soumis aux élèves au cours de la recherche. Le premier a été distribué avant la séquence pédagogique proposée aux élèves (Annexe H), dans le but de connaître leurs perceptions initiales et leurs connaissances des pratiques artistiques autochtones traditionnelles et actuelles, ainsi que d'évaluer leur sensibilité aux enjeux sociétaux liés à l'autochtonie. Le second a pris la forme d'une fiche d'appréciation remplie individuellement par les élèves (Annexe E) lors de l'activité d'appréciation. L'exercice a été mené à l'écrit, bien qu'il fût précédé d'un échange à l'oral en grand groupe. Cette phase a permis aux élèves de structurer leur pensée, d'enrichir leurs réponses par l'apport de leurs collègues de classe, et d'exprimer leur interprétation personnelle de l'œuvre analysée à la lumière des échanges. Enfin, le troisième questionnaire a été distribué après la séquence pédagogique. Il a permis de valider les apprentissages et les changements de perceptions des élèves vis-à-vis de l'art autochtone actuel, ainsi que les prises de conscience liées aux enjeux abordés dans les œuvres (Annexe I). Comme le soulignent Guay et Prud'homme (2018), le questionnaire « permet à l'équipe de praticiens-chercheurs de mesurer l'évolution de ces perceptions, opinions ou connaissances une fois mises en œuvre les actions ciblées codéfinies » (p. 257). Ce type de collecte de données pré-activité et post-activité permet d'analyser l'impact des interventions pédagogiques sur les élèves, de cerner les connaissances acquises et les sensibilisations générées, et d'évaluer la portée réelle de l'approche d'appréciation utilisée. De plus, cette méthode contribue à renforcer la validité des conclusions relatives à l'efficacité de la démarche éducative mise en œuvre.

3.7 Phase de préparation

Des entrevues semi-dirigées individuelles ont été réalisées avec les spécialistes Lori Beavis et la conseillère en pédagogie autochtone, afin de nourrir la réflexion entourant la conception des activités et d'orienter le protocole de collaboration avec l'artiste autochtone. Chacune des rencontres a permis d'éclairer les choix pédagogiques en lien avec l'intégration de l'art autochtone en milieu scolaire. Une troisième

entrevue a été menée avec l'artiste en arts visuels Jobena Petonoquot, en amont de sa conférence prévue auprès des élèves de troisième secondaire.

3.8 Considérations éthiques

Ce projet de recherche implique la participation d'élèves de troisième secondaire, de deux spécialistes – une conseillère en pédagogie autochtone et une commissaire d'art actuel, éducatrice et historienne de l'art –, ainsi que d'une artiste anishinaabe. Afin de préserver la confidentialité et l'anonymat des élèves, leurs noms ont été remplacés par des codes alphanumériques. En principe, il n'y avait aucun risque associé à la participation à ce projet, car les activités proposées étaient similaires à celles d'un cours d'arts plastiques habituel. Néanmoins, il a été convenu que, si un ou une élève ressentait un inconfort, la chercheuse, demeurant attentive, offrirait la possibilité à l'élève de discuter avec elle ou avec le psychoéducateur de l'école de la source de son malaise. Un formulaire d'information et de consentement a été envoyé aux parents et remis avant le début des activités de recherches (Annexe A).

En ce qui concerne la participation des deux spécialistes, des formulaires d'information et de consentement leur ont également été remis avant leur participation (Annexe B). L'une d'elle, la conseillère en pédagogie autochtone, a consenti à partager des suggestions sans la publication de son nom. Pour l'artiste, une autorisation supplémentaire a été obtenue afin d'utiliser les images de ses œuvres dans le cadre du mémoire de recherche (Annexe C).

Enfin, afin d'éviter tout conflit d'intérêts dû à mon double rôle d'enseignante d'arts plastiques des groupes ciblés et de chercheuse, aucune activité n'a fait l'objet d'une évaluation sommative. Le consentement du parent ainsi que celui de l'élève étaient volontaires. En cas de refus de participation, la chercheuse s'est assurée que l'élève puisse réaliser l'activité au même titre que les autres élèves, tout en garantissant que la captation audio de l'élève ne serait pas utilisée dans le cadre de la recherche. Par ailleurs, même en cas de consentement initial, l'élève, par sa propre initiative ou celle de son parent, pouvait se retirer à tout moment du projet de recherche, sans conséquence. Dans le cas d'un désistement ou d'un refus de participation, communiqué oralement ou par écrit, un formulaire de rétroaction (Annexe A) garantissait le traitement des documents visuels et sonores (captation vidéo de la rencontre avec l'artiste et enregistrements audios des activités en classe) afin d'enlever les parties impliquant l'élève. Dans le cas où

le retrait des segments concernés s'avérait impossible, le formulaire prévoyait que l'image, la voix ainsi que les notes écrites impliquant l'élève soient masquées.

L'autorisation de l'artiste Eruoma Awashish a également été obtenue afin de présenter son œuvre *Apprivoiser son Âme* (2021) dans le cadre de la recherche (Annexe D). Son consentement a été obtenu en personne, à l'occasion de cérémonie de clôture de l'évènement *Orange* à St-Hyacinthe à l'été 2025.

3.8.1 Posture éthique et méthodologique de personne alliée

Souhaitant me positionner en tant que personne alliée dans le cadre de mon enseignement, il est essentiel que j'adopte une posture d'apprentissage constante (Swiftwolfe *et al.*, 2019). Avant d'aborder les cultures autochtones avec un groupe d'élèves, je dois me poser des questions fondamentales sur mes motivations et stratégies déployées pour concevoir des activités d'apprentissage dans une perspective décoloniale. Notamment, il est crucial de questionner la source de mon intérêt pour aborder un sujet lié à l'autochtonie et de m'assurer de ne pas « modifier le message en imposant mes valeurs au lieu de respecter celles des communautés autochtones » (Swiftwolfe *et al.*, 2019, p. 4). De plus, je dois m'interroger sur les savoirs autochtones appropriés à inclure dans les enseignements.

In posing and answering these questions, I suggest we need to center educational commitment to, and our responsibilities for, the enhancement of humanity and its infinite capacities. Each strategy taken to rebuild human capacity is a decolonizing activity that turns collective hope into insights, voices, and partnerships, not resistance, resignation, or despair. (Battiste, 2013, p. 104)

À la lumière des théories de la pédagogie critique, de la décolonisation des savoirs et de la décolonisation de l'éducation, je crois qu'il est impératif de maintenir une réflexion critique constante et de collaborer étroitement avec des membres des Premières Nations et des nations Inuit et Métis, afin de reconnaître, et de mettre de l'avant, dans ce projet de recherche, les connaissances et la diversité des héritages. La collaboration et l'apport d'une voix autochtone sont donc essentiels, sans compter que je désire apprendre et que je veux éviter de parler à la place des autres.

3.9 La méthode d'analyse et le traitement de données

Le devis de recherche retenu est celui de la description qualitative, particulièrement approprié lorsqu'il s'agit « de décrire les expériences personnelles et les réponses des personnes à un évènement ou à une

situation » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 160). Cette démarche vise à rendre compte de manière détaillée des situations observées sur le terrain, tout en analysant les propositions pédagogiques mises en œuvre. Elle s'inscrit dans l'esprit de la recherche-action qui, comme le souligne Paillé, « donne lieu à un compte-rendu et à une analyse de l'action plutôt qu'à un exposé de résultats » (Paillé dans Mucchielli *et al.*, 2009, p. 217). Une description textuelle sera ainsi présentée au chapitre suivant afin d'illustrer les deux volets de la recherche, soit la phase de préparation et le déroulement des activités menées auprès des élèves.

La collecte de données en recherche qualitative génère une quantité importante de données brutes qui requièrent d'être organisées et triées afin d'en réduire le volume et d'en faire émerger le sens. Une analyse de contenu a donc été réalisée à la suite de la collecte de l'ensemble des données, selon une démarche inductive laissant émerger les thèmes et catégories à partir des données elles-mêmes, sans les avoir déterminées préalablement (Fortin et Gagnon, 2022). L'analyse a débuté par la retranscription intégrale des entrevues menées auprès des spécialistes sous forme de verbatims. Ces retranscriptions ont ensuite été annotées afin d'identifier les extraits qui m'apparaissent les plus pertinents au regard de la question de recherche. Les passages sélectionnés ont été regroupés dans des tableaux facilitant la mise en relation et la comparaison des propos.

En parallèle, les notes consignées dans le journal de bord ont permis de retracer l'évolution de la réflexion et de contextualiser les actions menées sur le terrain. Les enregistrements audios ont été réécoutés à plusieurs reprises, afin de relever des détails subtils, tels que les réactions spontanées des élèves, les échanges informels, les silences ou encore les manifestations d'enthousiasme. Cette immersion approfondie dans les données – par la relecture des notes de terrain, l'écoute attentive des enregistrements et l'analyse des réponses aux questionnaires – a ouvert la voie à de nombreuses possibilités d'interprétation et d'analyse (Fortin et Gagnon, 2022).

La synthèse des données sous forme de tableau a également été appliquée à l'ensemble de sources de collecte : journal de bord, enregistrements audios des activités, questionnaires administrés avant et après les interventions pédagogiques ainsi que la fiche d'appréciation. Lors de la relecture, les réponses récurrentes ont été repérées, regroupées et organisées afin de faire émerger des tendances significatives.

Enfin, le croisement des données issues de l'ensemble des outils de collecte a permis de refléter la variété des propos et des expériences recueillis, tout en offrant une vue d'ensemble des contenus et des tendances qui en sont ressorties.

3.10 Conclusion

Le présent chapitre a présenté les choix méthodologiques qui structurent cette recherche. Il a permis de situer le type de recherche et la posture épistémologique adoptée, et de décrire l'échantillonnage ainsi que les procédures de recrutement et de consentement des personnes participantes. Les modalités de mise en œuvre du projet, les outils de collecte de données, la phase de préparation, les considérations éthiques, de même que les méthodes d'analyse et de traitement des données ont également été exposés.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DU PROJET

Le présent chapitre présente le contexte du projet de recherche, les personnes participantes ainsi que les phases de préparation. Il propose ensuite une description détaillée du projet en précisant les intentions pédagogiques, les contenus abordés et le choix de l'œuvre pour l'activité d'appréciation. Le déroulement des activités pédagogiques réalisées sur le terrain déployées en trois rencontres avec les élèves est également présenté : une première rencontre de préparation des élèves, consacrée à la collecte de la perception initiale des élèves et à une activité d'introduction à l'art autochtone animée par l'enseignante-chercheuse ; une deuxième rencontre, lors de laquelle les élèves assistent à une conférence donnée par l'artiste Jobena Petonoquot ; une troisième rencontre dédiée à l'activité d'appréciation d'une œuvre d'art autochtone actuel combinant réponses écrites individuelles et discussion en grand groupe, ainsi qu'à la collecte de la perception des élèves à l'issue des activités.

4.1 Le contexte de la recherche

La recherche s'est déroulée au Collège Jean-de-Brébeuf, un établissement d'enseignement privé situé dans l'arrondissement Côte-des-Neiges à Montréal. Le collège accueille près de 1200 élèves du secondaire répartis dans les programmes suivants : *Latin et monde*, *Espagnol et monde* ainsi que *Sport et monde*. Ces programmes proposent un parcours de formation rigoureux comprenant de l'enrichissement dans toutes les matières et amenant les élèves à acquérir des connaissances allant au-delà de celles des prescriptions ministérielles.

Le projet a été mené dans le cadre des cours d'arts plastiques. La direction de l'établissement a appuyé sa réalisation, notamment en facilitant la communication avec les parents lors du recrutement des élèves et en soutenant l'organisation logistique de la conférence donnée par l'artiste invitée.

4.2 Les personnes participantes

Le projet de recherche a réuni deux groupes de personnes participantes : un groupe d'élèves du secondaire et des spécialistes issues des domaines de l'éducation et de l'art visuel autochtone actuel, incluant une artiste en arts visuels.

4.2.1 Les élèves

Vingt-trois élèves de troisième secondaire issus de deux de mes groupes d'arts plastiques ont participé à l'étude : un groupe composé de filles et un groupe de garçons, de l'âge de 14 à 15 ans. Compte tenu de la nature du projet, qui aborde des enjeux sociétaux liés à l'autochtonie, il a été jugé pertinent de cibler des élèves du deuxième cycle, dont la maturité et les acquis facilitent la compréhension de tels sujets.

4.2.2 Les spécialistes : une conseillère en pédagogie autochtone et une commissaire et historienne de l'art autochtone actuel

Dans l'optique d'éclairer et de guider ma pratique enseignante concernant l'introduction et l'appréciation de l'art actuel autochtone auprès d'élèves du secondaire, j'ai sollicité la contribution de deux spécialistes reconnues dans leur domaine respectif. La première, conseillère en pédagogie autochtone et allochtone, détient une expertise sur l'intégration des perspectives autochtones en milieu scolaire et sur l'enseignement de l'art dramatique à l'école secondaire. La deuxième, Lori Beavis, d'ascendance Mississauga anishinaabe (Première Nation Hiawatha à Rice Lake en Ontario) et Irlandaise-Galloise, est commissaire, éducatrice artistique, historienne de l'art et directrice d'un centre d'art autochtone autogéré à Montréal. Leurs connaissances et expériences respectives apportent une contribution essentielle à ce projet de recherche sur la manière d'aborder l'art actuel autochtone en milieu scolaire.

4.2.3 L'artiste invitée dans le cadre de la conférence présentée aux élèves de troisième secondaire

L'artiste invitée, Jobena Petonoquot, est anishinaabe de la communauté Kitigan Zibi, située dans la région de l'Outaouais, au Québec. Sa contribution à ce projet permettait d'introduire une voix autochtone essentielle. Puisque le projet traite de l'art autochtone actuel, la collaboration avec une artiste autochtone permet de travailler *avec* plutôt que *sur*, en cohérence avec une posture décoloniale et avec la posture de personne alliée qui en découle. La contribution de Petonoquot offre aux élèves – tout comme à l'enseignante-chercheuse – l'occasion d'apprendre à travers son art, son expérience et sa perspective personnelle. Cette rencontre visait à sensibiliser les élèves aux réalités historiques et actuelles des communautés autochtones ainsi qu'à faire entendre la voix de l'artiste. À mon sens, l'opportunité d'entendre un ou une artiste parler de son processus de création, de partager des anecdotes liées à son parcours et de répondre aux questionnements des élèves constitue une expérience pédagogique stimulante. Cela leur permet de mieux saisir la perspective singulière de l'artiste et de tisser des liens concrets avec les contenus abordés en classe. Je suis convaincue que les apprentissages issus

d'expériences vécues laissent une empreinte plus profonde et durable que ceux transmis uniquement par un enseignement magistral. C'est dans cette optique que j'ai souhaité faire vivre cette rencontre à mes élèves, afin de recueillir ensuite leurs impressions et perceptions.

4.3 Phase de préparation du projet

La phase de préparation du projet s'est amorcée par la création d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE), puis par la conception de deux questionnaires destinés aux élèves : un à remplir avant la tenue des activités pédagogiques et l'autre après. Parallèlement, j'ai procédé au recrutement de l'artiste invitée ainsi qu'à celui des spécialistes en art actuel autochtone et en pédagogie autochtone.

Une fois les entrevues complétées, j'ai conçu une activité d'appréciation d'œuvre d'art et deux activités visant à préparer les élèves : une introduction à l'art autochtone traditionnel et actuel ainsi qu'une conférence d'artiste présentée à l'ensemble des élèves de troisième secondaire. Guidée par les suggestions des spécialistes, l'activité d'introduction visait à rassembler les connaissances et les savoirs nécessaires afin de préparer adéquatement les élèves à l'appréciation d'œuvre d'art autochtone actuel.

4.4 Description du projet

4.4.1 Intentions pédagogiques

La situation d'apprentissage mise en œuvre reposait sur trois intentions pédagogiques principales :

- Sensibiliser les élèves aux cultures autochtones à travers la rencontre d'œuvres d'art autochtone actuel ;
- Favoriser une réflexion critique et inclusive, en abordant les dimensions sociales, culturelles et politiques des œuvres analysées ;
- Explorer des enjeux historiques et contemporains, notamment ceux liés aux impacts du colonialisme à partir de démarches artistiques autochtones.

4.4.2 Contenus abordés

Afin de soutenir ces intentions, des contenus spécifiques liés à l'art autochtone traditionnel et actuel ont été abordés. Les contenus visaient à fournir aux élèves des repères culturels, historiques et artistiques nécessaires à l'appréciation d'œuvres d'art autochtone actuel. Ils incluaient notamment :

- La reconnaissance territoriale de Tiohtiá:ke/Montréal (Concordia University, s.d.) :
 - Territoire autochtone non cédé

- Lieu de rassemblement historique pour plusieurs Premières Nations et pour les nations Inuit et Métis
- Population autochtone diversifiée, ainsi que d'autres peuples y résident
- Territoire ancestral des Kanien'kehá:ka (ou Mohawks), Anishinaabeg (ou Algonquins), Wendats (ou Hurons) et W8banakiak (ou Abénaquis)
- Localisation des communautés autochtones du Québec sur une carte (gouvernement du Canada, 2021)
- Les interdictions historiques des pratiques artistiques et culturelles autochtones en vertu de la Loi sur les Indiens (Trépanier, 2008)
- La notion d'appropriation culturelle (Historica Canada, 2020)
- La conception de l'art selon les perspectives autochtones (Sioui Durand *et al.*, 2022) :
 - Approche holistique intégrant la création à toutes les dimensions de la vie (Sioui Durand *et al.*, 2022)
 - Absence d'un terme unique pour dire « art » dans plusieurs langues autochtones (Trépanier, 2020)
 - Fusion fréquente de la création avec des pratiques sociales, spirituelles et économiques autochtones (Sioui Durand *et al.*, 2022)
 - Pratiques interdisciplinaires (perlage, tissage, narration, photographie, etc.) (Sioui Durand *et al.*, 2022)
- La réappropriation et l'hybridation de techniques et éléments culturels traditionnels (Vigneault, 2023; Farrell Racette *et al.*, 2024)
- Les enjeux contemporains abordés par les artistes autochtones (Sioui Durand *et al.*, 2022)
- La présentation de l'artiste invitée Jobena Petonoquot et sa nation (Galerie d'art d'Ottawa, 2022)

Bien que l'approche d'appréciation d'œuvre d'art ne soit pas axée sur les aspects formels des œuvres, certains termes du langage plastiques ont été ciblés, puisque spécifiques aux pratiques artistiques autochtones traditionnelles et actuelles :

- Œuvre bidimensionnelle et tridimensionnelle
- Installation artistique
- Matériaux naturels : écorce, bois, épines de porc-épic, fourrure, peaux d'animaux (Sioui Durand *et al.*, 2022)
- Symboles récurrents : (cercle, plantes, animaux, motifs, etc.) (Pirainen, 2024)
- Savoir-faire traditionnels : perlage, vannerie, tissage, broderie, tannage de peaux (Sioui Durand *et al.*, 2022)

4.4.3 Œuvre choisie pour l'activité d'appréciation

L'œuvre retenue pour l'activité d'appréciation est l'installation *Apprivoiser son âme* (Annexe J) de l'artiste atikamekw Eruoma Awashish (2021), membre de la nation d'Obedjiwan en Haute-Mauricie. Plusieurs

raisons ont motivé ce choix. D’abord, je souhaitais présenter une œuvre ayant été réalisée par un ou une autre artiste que Jobena Petonoquot, puisque les élèves avaient déjà eu accès au contexte entourant sa démarche artistique lors de la conférence destinée à l’ensemble des élèves de la troisième secondaire. Je souhaitais que leur réaction soit spontanée et que leur analyse ne soit pas influencée par cette rencontre préalable à l’activité d’appréciation. Il m’était également important que l’artiste réside au Québec afin de favoriser la connaissance des communautés autochtones à proximité. De plus, je souhaitais que les thèmes abordés dans son travail soient liés aux objectifs que je poursuis dans cette activité d’appréciation d’œuvre d’art, c’est-à-dire sensibiliser les élèves à des problématiques sociétales actuelles soulevées par des artistes des Premières Nations et des nations Inuit et Métis. La pratique artistique d’Eruoma Awashish rencontre tous ces aspects, puisqu’elle aborde la décolonisation du sacré à travers l’usage de symboles issus à la fois des pratiques spirituelles autochtones et de la religion catholique (Benabdallah *et al.*, 2015).

Ce qui a également orienté le choix de cette œuvre est son potentiel à susciter l’intérêt des élèves du secondaire, ainsi que la thématique qu’elle aborde. Les élèves de mes classes étant peu exposés à l’art actuel, il m’a semblé pertinent de privilégier une installation – une forme artistique qui leur est peu familière – afin de capter leur attention. Par ailleurs, *Apprivoiser son âme* présente de nombreux éléments propices à l’interprétation – la nature des matériaux, la présence du renard, l’esthétique, les objets trouvés, les herbes sacrées (plantes locales), ainsi que les relations entre différents éléments – ce qui favorise l’amorce de discussions entre et avec les élèves. À mon avis, l’analyse de ces composantes invite à une lecture ouverte pouvant mener à des pistes d’interprétation multiples, rendant ainsi les différentes phases de l’activité d’appréciation à la fois dynamiques et engageantes pour les élèves.

Un autre facteur déterminant dans le choix de cette œuvre a été la découverte d’une ressource pédagogique liée à l’œuvre. Il s’agit d’une courte vidéo d’une durée de quatre minutes, réalisée par Naïma Benabdallah, Kim O’Bomsawin et Marie-Ève Thibodeau (2015), intitulée *Portrait d’Eruoma Awashish, artiste multidisciplinaire*¹⁰. Dans cette capsule, l’artiste exprime ses intentions de création pour l’œuvre *Apprivoiser son âme*, ce qui permet de laisser place à la voix de l’artiste, assurant ainsi l’authenticité de ses propos, sans intermédiaire. Des images tournées dans sa communauté se superposent à son discours, situant l’œuvre dans son contexte de création, qui inclut l’église d’Obedjiwan, le paysage environnant,

10

<https://go.openathens.net/redirector/umoncton.ca?url=https://go.openathens.net/redirector/umoncton.ca?url=https://curio.ca/fr/catalogue/65ee6531-9adb-42b9-891b-c9d116db3868>

ainsi que des cérémonies religieuses. Par ailleurs, la vidéo étant entièrement réalisée en français, elle est parfaitement accessible aux élèves fréquentant le Collège Jean-de-Brébeuf, un établissement d'enseignement francophone.

Apprivoiser son âme est composée d'un cercle de tissu rouge au centre duquel repose un lit de branches de cèdre. Trois bols de bois contenant du tabac, du foin d'odeur et quelques grains y sont posés en guise d'offrande. À l'extérieur du cercle, un petit renard, la tête inclinée et une patte levée, semble hésitant. À son flanc droit, un tiroir de bois entrouvert laisse apparaître un chapelet suspendu, une cascade de perles bleues et blanches ainsi qu'un crucifix.

4.4.4 Déroulement des activités pédagogiques

La séquence pédagogique comprend trois rencontres de 90 minutes. Chacune a été expérimentée en classe d'arts plastiques auprès de deux classes d'élèves de troisième secondaire.

Première rencontre – Préparation : les élèves sont invités à remplir un questionnaire sur leur perception de l'art autochtone et des enjeux liés aux Premières Nations et aux nations Inuit et Métis, avant d'entamer les activités en classe. Ensuite, l'enseignante-chercheuse anime une activité d'introduction à l'art autochtone traditionnel et actuel pour préparer les élèves à la rencontre avec l'artiste et l'activité d'appréciation.

Deuxième rencontre – Conférence de l'artiste Jobena Petonoquot : tous les élèves du niveau de troisième secondaire assistent à une conférence donnée par l'artiste Jobena Petonoquot. Ce moment offre un contact direct avec l'artiste et enrichit la compréhension des élèves quant à sa démarche de création, ancrée dans sa culture anishinaabe et son vécu.

Troisième rencontre – Appréciation de l'œuvre *Apprivoiser son âme* : activité d'appréciation de l'installation *Apprivoiser son âme* (2021) (Annexe J), suivie d'un questionnaire post-activité visant à documenter l'évolution de perceptions des élèves et à examiner l'impact des stratégies pédagogiques déployées.

4.4.4.1 Introduction à l'art autochtone traditionnel et actuel

L'introduction effectuée auprès des élèves abordait, de manière abrégée, les grands axes de l'histoire des peuples autochtones, les enjeux de justice sociale ainsi que les pratiques artistiques selon les perspectives autochtones, incluant l'hybridation des modes de création actuels et traditionnels (voir le point 4.4.2 pour le contenu détaillé). De plus, des informations concernant la Nation et la communauté de l'artiste invitée, Jobena Petonoquot, ont été présentées afin de préparer les élèves à sa rencontre. Pour cette activité, j'ai utilisé un support visuel et demandé aux élèves de prendre en note certaines informations que j'estimais importantes, dans le but de pouvoir les consulter au moment de réaliser l'activité d'appréciation d'œuvre d'art. J'ai également questionné les élèves au cours de la présentation afin de susciter leur engagement. Par exemple, au moment d'aborder la notion d'appropriation culturelle, j'ai demandé au groupe : « L'appropriation culturelle, qu'est-ce que c'est ? Comment se manifeste-t-elle ? » Ces questions ont ouvert la porte à une discussion de groupe permettant aux élèves d'exprimer ce qu'elles et ils comprennent de l'appropriation culturelle et de fournir des exemples pour mieux la définir.

4.4.4.2 Conférence de l'artiste Jobena Petonoquot présentée aux élèves de troisième secondaire

La conférence d'une durée de quarante de minutes, donnée par Jobena Petonoquot, s'est tenue à l'ancienne chapelle du Collège Jean-de-Brébeuf, devant les sept classes d'élèves de la troisième secondaire, soit environ deux cent cinquante élèves. D'entrée de jeu, j'ai pris la parole afin d'adresser une reconnaissance territoriale et d'introduire brièvement l'artiste, qui s'est ensuite adressée aux élèves. Petonoquot, appuyée de la projection d'images de son travail sur écran géant, a raconté son parcours en tant qu'artiste, puis a présenté les œuvres exposées dans le cadre de son exposition *Rébellion de mes ancêtres*¹¹ à la Galerie d'art d'Ottawa en 2022 ainsi que ses œuvres récentes (Liste complète des œuvres, présentée à l'Annexe O). Il a été convenu, de concert avec la direction de l'école, que l'artiste s'exprimerait en anglais lors de la conférence, même si le Collège Jean-de-Brébeuf est un établissement francophone. Cette décision s'inscrit dans une perspective décoloniale qui vise à respecter la voix de l'artiste. Dans sa communauté, la communauté Kitigan Zibi Anishinabeg, l'anishinaabemowin est la langue première et l'anglais constitue la seconde. Il a été convenu que Petonoquot pourrait s'exprimer pleinement et que cela favoriserait une compréhension optimale de ses propos par les élèves, puisque la plupart comprenaient bien l'anglais. Afin d'informer les personnes concernées et de justifier ce choix pédagogique, j'ai rédigé

¹¹ Une visite virtuelle de cette exposition est disponible sur le site de la Galerie d'art d'Ottawa à l'adresse : <https://oaggao.ca/fr/a-laffiche/exposition/jobena-petonoquot/>

une lettre explicative qui a été envoyée aux parents des élèves ainsi qu'au personnel enseignant, par l'entremise de la direction.

4.4.4.3 Appréciation de l'œuvre *Apprivoiser son âme*, par Eruoma Awashish (2021)

Le modèle d'Anderson (1993) a été employé pour l'appréciation de l'œuvre, car il s'appuie à la fois sur la perception de l'élève et le contexte entourant l'œuvre, favorisant ainsi le développement de sa conscience critique et son ouverture sur le monde. L'activité a débuté par la projection de l'œuvre à l'écran sous divers angles de vue, incluant des plans rapprochés, afin de permettre aux élèves d'en observer pleinement les détails (Annexe J). Dans un premier temps, les élèves ont été invités à observer l'œuvre en silence, de manière à s'engager individuellement avec celle-ci, et à laisser émerger leurs impressions et émotions à son contact. À cette étape, aucune information relative à l'artiste ni au titre de l'œuvre n'a été divulguée.

Les élèves ont ensuite formulé, leurs premières impressions par écrit, en trois mots, à l'aide de la fiche d'appréciation (Annexe E), qui comportait une série de questions portant sur leur perception de l'œuvre. Un partage oral en grand groupe a suivi, permettant de mettre en commun les réflexions individuelles. Cette alternance entre la réflexion écrite et la discussion collective visait à encourager la participation de tous et toutes, notamment des élèves plus timides, et à enrichir les échanges par la multiplicité des points de vue exprimés.

Ensuite, des questions portant sur l'analyse des éléments visibles de l'œuvre ont été posées. Lorsque seuls quelques élèves se portaient volontaires pour répondre, j'en sollicitais d'autres afin d'entendre une diversité de voix au sein du groupe. La phase d'analyse a ensuite conduit à l'interprétation de l'œuvre. C'est à ce moment que le titre de l'œuvre a été dévoilé, afin de nourrir le caractère narratif de l'installation et d'ouvrir de nouvelles pistes interprétatives. Les élèves ont été invités à imaginer l'histoire suggérée par l'œuvre et à établir des liens avec des enjeux sociétaux actuels.

Finalement, les informations contextuelles relatives à l'œuvre ont été dévoilées au moyen d'une vidéo dans laquelle l'artiste s'exprime elle-même sur ses intentions de création. Cette ressource permettait de ne pas parler à la place de l'artiste et d'entendre ses propos tels qu'elle souhaite les transmettre. Le choix de retarder le moment de divulguer du contenu relatif à l'œuvre visait à permettre aux élèves d'approfondir leurs réflexions et de formuler leur propre compréhension des codes et symboles présents dans celle-ci. À la suite du visionnement de la capsule vidéo, les élèves ont répondu aux dernières

questions, cette fois au sujet de leur appréciation personnelle de l'œuvre et de sa pertinence dans le contexte actuel.

4.5 Conclusion

Ce chapitre a présenté le contexte du projet de recherche, incluant le terrain de recherche, les personnes participantes qui y ont pris part ainsi que les intentions pédagogiques qui ont guidé la conception de la séquence pédagogique menant à l'appréciation de l'œuvre d'art *Apprivoiser son âme* d'Eruoma Awashish. Il a également décrit les contenus présentés aux élèves et le déroulement des trois rencontres pédagogiques. Le chapitre a ainsi permis de situer concrètement le projet et d'en exposer les modalités de mise en œuvre. Le chapitre suivant s'attarde à l'analyse descriptive des données recueillies sur le terrain et à l'interprétation des résultats à la lumière du cadre conceptuel, afin de dégager les principaux apports du projet.

CHAPITRE 5

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Le présent chapitre présente, dans un premier temps, l'analyse descriptive et l'interprétation des données recueillies dans le cadre de cette recherche-action, visant à concevoir et à mettre en œuvre une activité d'appréciation d'art autochtone actuel en arts plastiques au secondaire. Rappelons que la recherche visait à concevoir et à mettre en œuvre une activité d'appréciation d'art autochtone actuel en classe d'arts plastiques au secondaire. L'objectif était de sensibiliser les élèves afin de favoriser leur connaissance et leur compréhension des cultures et des perspectives autochtones, de stimuler la réflexion critique dans un dialogue inclusif prenant compte des dimensions politiques, sociales et culturelles des œuvres, ainsi que d'explorer liens entre le passé, le présent et le futur, pour mieux comprendre les enjeux et thématiques abordées par les artistes des Premières Nations et des nations Inuit et Métis. Les données proviennent de quatre sources complémentaires : entrevues semi-dirigées (avec la spécialiste en pédagogie autochtone, la spécialiste de l'art actuel autochtone et l'artiste), journal de bord, enregistrements des séances et questionnaires soumis aux élèves à trois moments (avant, pendant et après l'activité). Elles sont d'abord organisées en deux volets : (1) l'analyse des suggestions issues des entretiens avec les spécialistes et l'artiste et (2) l'analyse des données collectées lors des activités menées en classe. Dans un second temps, les données sont mises en relation avec le cadre conceptuel (pédagogie critique et dialogique, décolonisation des savoirs, approche perceptuelle de l'appréciation et pratiques artistiques autochtones) afin d'identifier les leviers efficaces, les limites rencontrées et les ajustements à envisager.

5.1 Volet 1 : Analyse des suggestions formulées lors des entretiens avec les spécialistes et l'artiste

5.1.1 Formations et ressources pour les personnes enseignantes

Les entrevues menées auprès des spécialistes et de l'artiste, portant sur la préparation des personnes enseignantes à l'appréciation d'œuvres d'art autochtone auprès d'élèves du secondaire (Annexe F et G), mettent en évidence un besoin marqué de formation, tant pour les futures personnes enseignantes que pour celles déjà en exercice, en ce qui concerne l'intégration des repères culturels autochtones et des manifestations artistiques contemporaines en classe. La conseillère en pédagogie autochtone souligne que

si la formation initiale comprend désormais un cours consacré à l'inclusion des perspectives autochtones en enseignement, le perfectionnement des personnes enseignantes en poste repose largement sur leur initiative personnelle. La conseillère en pédagogie autochtone précise toutefois que les centres de services scolaires œuvrent actuellement à la mise en place de ressources pour répondre à cet enjeu.

Un autre élément saillant des entretiens concerne la nécessité, pour les personnes enseignantes, de s'appuyer sur des sources d'information authentiques et validées par les personnes âgées et gardiennes du savoir. Les spécialistes suggèrent de privilégier des ressources conçues et diffusées par des organismes des Premières Nations et des nations Inuit et Métis, ainsi que de développer des liens durables avec des communautés autochtones locales tout au long de l'année, plutôt que de limiter les interactions à des événements ponctuels, tels que les pow-wow. Par ailleurs, l'invitation des artistes autochtones en classe est qualifiée de « valeur inestimable » par Beavis, dans la mesure où elle permet de valoriser directement les voix autochtones. Dans le même ordre d'idées, la conseillère en pédagogie autochtone souligne que d'inviter des artistes en classe favorise l'établissement d'« un dialogue qui tisse du sens ». Ces suggestions s'inscrivent pleinement dans les fondements des pratiques éducatives décoloniales qui prônent la collaboration et le dialogue entre communautés (Lavoie *et al.*, 2021).

Enfin, les personnes rencontrées suggèrent un ensemble de ressources destinées à soutenir les personnes enseignantes dans leur démarche (Annexe P). Ces dernières portent principalement sur l'adoption d'une posture d'allié ou d'alliée, l'intégration des perspectives des Premières Nations, des Inuit et des Métis en enseignement, l'art autochtone et inuit, l'appréciation des œuvres d'art, la prévention de l'appropriation culturelle, ainsi que les répertoires d'artistes autochtones et de gardiennes ou gardiens des savoirs.

Dans le prolongement de ces besoins de formation et d'accès à des ressources pertinentes, la section suivante s'attarde plus précisément aux conditions éthiques et relationnelles de la collaboration avec des artistes autochtones, telles qu'elles sont formulées par les spécialistes rencontrés.

5.1.2 Collaboration avec des artistes autochtones

En vue d'une collaboration avec des artistes autochtones, les spécialistes interrogées suggèrent de se familiariser avec les *Protocoles autochtones pour les arts visuels*¹², élaborés par le Front des artistes canadiens (CARFAC), ainsi qu'avec le formulaire de contact disponible sur le site Voix du Territoire (s.d.),

¹² Cette ressource conçue par des artistes et commissaires issus principalement des milieux anglophones est méconnue de plusieurs artistes autochtones parlant le français comme langue seconde ou première au Québec.

mis en place par le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). Ces outils s'adressent aux personnes enseignantes souhaitant entrer en contact et collaborer avec des artistes autochtones. Selon les spécialistes, leur utilisation contribue à prévenir la sursollicitation et la fatigue de collaboration, tout en favorisant des conditions de travail justes et équitables, notamment en matière d'honoraires et de reconnaissance professionnelle. La conseillère en pédagogie autochtone souligne que le formulaire du CEPN facilite également la prise de contact en clarifiant, dès le départ, les modalités de collaboration et de rémunération, réduisant ainsi les échanges répétitifs et les malentendus. Cependant, dans le cadre de ce projet, la phase de recrutement de l'artiste a eu lieu avant la tenue des entrevues avec les spécialistes, alors que je n'étais pas encore familière avec le formulaire de contact. J'ai donc procédé à une prise de contact direct avec plusieurs artistes. Ce processus m'a permis de constater concrètement la surcharge de demandes à laquelle ces personnes peuvent être confrontées, puisqu'il m'a fallu contacter plusieurs artistes avant de trouver une artiste intéressée, disponible, et dont la pratique correspondait aux objectifs du projet.

Un autre aspect récurrent qui émerge des données concerne la posture relationnelle de respect, d'écoute et de réciprocité à adopter. Beavis conseille de suivre les protocoles autochtones du CARFAC, qui suggère des manières appropriées d'aborder les personnes autochtones, notamment en les laissant venir à nous. Dans le même ordre d'idée, la conseillère en pédagogie autochtone rappelle que « la posture de respect, de révérence, de réciprocité, ce sont les grands principes de la recherche autochtone, de responsabilité de s'engager vers le rapprochement ». Afin d'instaurer un climat de confiance, elle suggère de démontrer un intérêt sincère pour la culture de l'artiste et d'instaurer un climat de confiance. Par exemple, préparer une offrande symbolique, comme « faire du thé du Labrador, préparer un cadeau ». Elle rappelle que la culture du don, notamment à travers le principe du potlatch, occupe une place importante chez bien des peuples autochtones. En contexte scolaire, cela pourrait se traduire par une œuvre collective à offrir à la personne invitée. À la suite de ces suggestions, j'ai préparé un cadeau, une carte réalisée par une élève ainsi qu'un goûter, pour accueillir l'artiste lors de sa venue. Enfin, les spécialistes ont insisté sur l'importance d'interroger l'intention qui motive le désir de collaborer avec les artistes et les communautés autochtones.

Dans l'ensemble, ces suggestions offrent des repères concrets pour adopter une posture de personne alliée et une attitude décoloniale dans le cadre de collaborations avec des artistes autochtones ou des

personnes porteuses de savoirs, en privilégiant des relations fondées sur le respect, la réciprocité et la responsabilité.

5.1.3 Préparation des élèves

Interrogées sur la préparation des élèves afin de soutenir leur compréhension des œuvres et des propos de l'artiste invitée, les spécialistes formulent plusieurs suggestions. Ces suggestions portent notamment sur l'instauration d'une posture de respect au sein du groupe, sur les informations à transmettre en amont des activités et sur les approches pédagogiques à prioriser.

La présentation destinée à la première activité, une introduction aux pratiques artistiques autochtones tant traditionnelles qu'actuelles, inclut les éléments les plus significatifs mentionnés par les spécialistes. Elle débute par une reconnaissance territoriale ainsi que par l'introduction un vocabulaire adéquat pour nommer les peuples autochtones. La présentation aborde ensuite les pratiques culturelles et artistiques autochtones, la conception de l'art selon les perspectives autochtones ainsi que leur contexte sociohistorique. Des œuvres d'art autochtone actuel sont également présentées afin de mettre en lumière les perspectives autochtones sur certains faits historiques, permettant ainsi, selon Beavis, de « *renverser le regard ou changer le focus* ». Enfin, l'artiste invitée Jobena Petonoquot est présentée aux élèves en vue de la conférence destinée à l'ensemble des élèves de troisième secondaire. Le caractère privilégié de cette rencontre est souligné, tout comme les attentes liées à l'adoption d'une posture respectueuse lors de la conférence.

Par ailleurs, Jobena Petonoquot, mentionne en entrevue que certaines de ses œuvres peuvent susciter de vives réactions de la part du public. Elle précise : « I do that type of work where I either make people cry or I make them offended ». Comme le souligne Pageot (2018), plusieurs artistes s'appuient sur leur mémoire individuelle ou collective pour nommer les blessures subies et rompre le silence, amorçant ainsi un processus de guérison. Dans cette perspective, la réception d'œuvres abordant des sujets sensibles peut faire émerger chez les élèves des émotions fortes, parfois déstabilisantes. Consciente de cet enjeu, une démarche préventive a été mise en place : les élèves ont été informés de la possibilité de se tourner vers le psychoéducateur de l'école ou vers moi-même en cas d'inconfort.

Cette préparation s'est concrétisée lors de l'activité d'introduction à l'art autochtone traditionnel et actuel. Pour ce faire, un support visuel a été employé et les élèves ont pris des notes. Bien que j'aie tenté de

vulgariser et de synthétiser l'information transmise en sollicitant la participation des élèves par des questions, j'ai constaté que la présentation excédait la capacité de concentration des élèves. Vers la fin de l'activité, leur attention était dissipée et plusieurs engageaient des discussions hors propos en petits groupes.

5.1.4 Stratégies pédagogiques à prioriser

En ce qui a trait aux stratégies pédagogiques à adopter pour aborder les pratiques artistiques autochtones, sans toutefois les cantonner dans une catégorie, Beavis propose d'intégrer des œuvres d'art autochtone dans le répertoire annuel présenté aux élèves de manière organique, sans les isoler à un moment précis de l'année scolaire. Présenter des œuvres d'artistes autochtones et allochtones en dialogue offrirait différentes perspectives sur un même sujet. Elle évoque la représentation du fleuve Saint-Laurent, en particulier les aquarelles réalisées par les soldats anglais et français en relation avec l'installation de Hannah Claus (2014), artiste Kanien'kehá:ka, intitulée *Chant pour l'eau [Kespe'k]*.

Beavis suggère également d'inviter des artistes en classe ou encore de favoriser l'expérience directe des œuvres d'art, c'est-à-dire en visitant des lieux de diffusion de l'art avec les élèves. Selon elle, ces expériences enrichissent les apprentissages et contribuent à donner davantage de sens aux contenus abordés en classe :

I can't underestimate or overestimate the value of actually having artists come into your classroom and talk about their work [...]. That's just really important and just to simply get them into the artist run centers, get them to recognize that all of these places exist in this city and the Maison de la culture the same thing, and the Musée des beaux-arts and the McCord and all of those places [...] it will change their experience of everything, and they'll add so much, brings so much depth into what you're talking about in the classroom as well.

Les propos de Lori Beavis rejoignent la conception de l'apprentissage selon les perspectives autochtones ancrée dans l'expérience (Kovach, 2010 ; Côté, 2021) de même que les fondements de la pédagogie critique qui valorise l'échange, le dialogue et le développement de la pensée critique, plutôt que la transmission unidirectionnelle propre aux cours magistraux. Dans cette perspective, la rencontre avec l'artiste apparaît comme une modalité pédagogique particulièrement pertinente, car elle favorise une relation horizontale, un espace de coconstruction du sens et une compréhension incarnée des pratiques artistiques autochtones. Par ailleurs, considérant la complexité logistique entourant l'organisation de sorties scolaires – contraintes de temps, de déplacement, d'espace pour accueillir la totalité des élèves de

troisième secondaire –, la rencontre d'artiste en milieu scolaire s'avérait une option plus réaliste, dans le contexte de mon enseignement, qu'une sortie en galerie.

La spécialiste insiste aussi sur l'importance d'accorder suffisamment de temps lors de l'appréciation des œuvres d'art, souvent complexes et exigeantes, qui invitent à ralentir pour saisir leurs multiples niveaux de signification. Dans cet esprit, Beavis évoque le travail de Michael Belmore, présenté au centre daphne au moment de notre entretien :

He's playing with us a little bit as well and he's using a binary code [...]. Artists make thoughtful work anyway, no matter who they are. It's open to interpretation as well, right? You can take it in so many different levels and then sort of try to find out more information and then go from there.

Elle suggère de laisser l'audience s'imprégner de l'œuvre, puis d'en faire la lecture en valorisant une variété de points de vue et d'interprétations, pour ensuite révéler des informations au sujet de l'artiste et de son contexte. Cette vision est privilégiée par l'approche perceptuelle de l'appréciation de l'art retenue dans ce projet de recherche.

De plus, sur le plan des approches pédagogiques à adopter, Beavis croit que favoriser la discussion et l'échange avec et entre les élèves est pertinent. Plutôt que de proposer des questionnaires à remplir, elle suggère de privilégier des moments de dialogue au sein du groupe. Questionner les élèves, puis les inviter à s'exprimer, souligne-t-elle, représente une stratégie qui permettrait d'entraîner l'ensemble des élèves à mieux saisir les différentes perspectives et sujets abordés dans les œuvres : « it's giving everybody else you know, time to think and process as well, makup in their mind about what's been said ». Elle ajoute que les élèves doivent adopter une posture d'écoute réelle : « so often they already have a prefabricated idea of what the answer to their question is. That is why you just need to stop and listen and just, you know, really pay attention ».

Les propos de Beavis rejoignent les épistémologies autochtones (Kovach, 2010), la pédagogie critique et de l'approche critique de l'appréciation de l'art, qui valorisent un engagement actif des personnes participantes et la coconstruction du sens de l'œuvre par le dialogue (Greene, 1995). Dans cette perspective, je souhaitais mettre en place une situation d'apprentissage favorisant le dialogue et l'engagement des élèves. Toutefois, pour des fins de collecte de données, j'ai choisi de mener l'activité

d'appréciation en combinant, dans un premier temps, un questionnaire écrit suivi d'une discussion de groupe.

5.1.5 Sujets de l'art autochtone actuel pertinents à aborder avec des adolescentes et adolescents

Cette section traite des principaux thèmes et enjeux sociétaux abordés dans l'art actuel autochtone, jugés pertinents à explorer auprès d'un public adolescent, émergeant des entrevues avec les spécialistes ainsi qu'avec l'artiste Jobena Petonoquot.

Selon Beavis, l'art constitue un point de départ afin d'engager le dialogue portant sur des sujets difficiles à aborder avec le public adolescent. Elle souligne : « art is such a good place to enter into these really hard discussions [...], to talk about these policies and experiences that people have had and the repercussions that it continues to have through time ». La commissaire et historienne de l'art est d'avis que les œuvres d'art actuel autochtone permettent de faire entendre les perspectives des Premières Nations et des nations Inuit et Métis sur des enjeux historiques et contemporains. Elle cite, dans ce contexte, le travail de Petonoquot : « Jobena, who's using her beadwork as a way to talk about family history. The way that she and her family have processed the experience of colonization ». De son côté, Petonoquot affirme : « My goal as an artist is to teach people [...], people need to know the truth and I'm the one to do it ». L'artiste souhaite sensibiliser les publics face aux vérités historiques par sa pratique artistique, ce qui rejoint la conception de Farell Racette (2016), qui considère l'art comme « lieu de passage éthique et sécuritaire entre les cultures » (p. 31 [traduction libre]).

Parmi les thématiques centrales relevées, Beavis mentionne de multiples enjeux historiques, sociétaux et politiques qui concernent les peuples autochtones, dont les pensionnats autochtones, les femmes et filles disparues et assassinées, ainsi que les répercussions de la colonisation chez les Premières Nations et les nations Inuit et Métis. Elle est d'avis que lorsque les artistes évoquent ces sujets, les élèves souhaitent entendre ce que les personnes qui en ont fait l'expérience ont à dire : « I think that kids are very concerned about that experience. I think that comes through often in their sort of wanting to understand what it is that these artists are talking about ». Cet intérêt évoqué par Beavis rejoint les propos de De Oliveira et Trudel (2023), qui soutiennent que les œuvres abordant des sujets sensibles ont le potentiel d'éveiller la dimension affective et de favoriser l'empathie chez les élèves. Un tel engagement contribue à rendre les contenus plus signifiants tout en encourageant la réflexion, la remise en question des conceptions établies et le développement de l'ouverture d'esprit et de la pensée critique.

Lori Beavis met également l'accent sur le thème de l'identité, qui, selon elle, est abordé de manière singulière dans la pratique de plusieurs artistes autochtones et particulièrement susceptibles d'interpeller les jeunes : « it resonates so much with teenagers as well, adolescents are spending all of their time trying to figure out who they are, their own identity ». Elle souligne que, pour la majorité des membres des Premières Nations et des nations Inuit et Métis, l'identité se situe à travers leurs liens familiaux, leur nation et leur communauté.

I'm always talking about the fact that people are talking about their identity. I don't think necessarily other people do that, other artists do that to the same degree, just because it's, again it's sort of off centered to be an indigenous person to be talking about who you are. You know, when we introduce ourselves to people, we always say who we are, where we're from, who our grandmother is, who our family is. [...] it's always situating yourself in terms of who your family is and where you come from.

Toujours selon Beavis, le thème de l'identité peut servir de tremplin pour aborder des enjeux sociaux et historiques, tels que notre rapport au monde et à l'environnement, des questions particulièrement pertinentes pour le public adolescent. À titre d'exemple, elle mentionne le travail de Micheal Belmore, « concentrating and thinking about his identity as an anishinaabe person. But it's also him thinking about the way that we are in the world as well and the impact that we have upon the environment ».

Dans la continuité de son propos sur la pertinence de thématiques actuelles pour les élèves, elle insiste sur l'importance d'introduire le travail d'artistes qui sont en vie. Selon Beavis, cela permet de montrer la diversité des pratiques artistiques autochtones actuelles et d'ancrer les Premières Nations et les nations Inuit et Métis dans le présent : « People are still here and still making new work, using new art media. You know, video projection [...] but also Jobena, who's who still using beads ».

5.2 Volet 2 : Analyse des données collectées lors des activités menées en classe

La présente section dresse l'analyse des données recueillies à partir du journal de bord, des enregistrements audios des séances en classe, ainsi que des questionnaires soumis aux élèves à trois occasions distinctes de la séquence pédagogique : lors de l'introduction à l'art autochtone traditionnel et actuel, lors de la conférence de l'artiste, puis lors de l'appréciation d'œuvre d'art *Approvoiser son âme*, c'est-à-dire avant et après cette dernière activité en classe.

5.2.1 Introduction à l'art autochtone traditionnel et actuel

Les réponses recueillies dans le questionnaire de perception initiale indiquent que vingt élèves sur vingt-trois conçoivent l'art actuel comme étant « l'art créé par des artistes de nos jours, qui sont encore vivants » (Élève 2). Certains ou certaines l'associent à l'art « moderne », comme en témoigne la réponse suivante : « L'art créé depuis l'an 2000, soit moderne » (Élève 5). Quelques élèves évoquent les sujets abordés par les artistes, par exemple, l'élève 19 : « L'art produit aujourd'hui sur des faits contemporains ».

5.2.2 Perception initiale des élèves sur l'art autochtone traditionnel et actuel

Le tiers des élèves affirment, dans le questionnaire de perception, (Annexe H) n'avoir jamais vu d'art autochtone auparavant, ou ne pas être en mesure de l'identifier : « Je ne pense pas avoir vu ça, mais peut-être je ne sais pas ça à l'air de quoi » (Élève 14). Six élèves mentionnent avoir déjà vu des reproductions d'œuvres d'art autochtone à l'école ou à la télévision, tandis que huit affirment en avoir fait l'expérience « en personne », soit au musée, dans l'espace public ou encore lors d'un marché d'artisanat à l'école.

En ce qui concerne les techniques et matériaux traditionnellement employés par les artistes autochtones, les données révèlent des connaissances limitées. Plusieurs élèves énoncent l'emploi de matériaux naturels, ainsi que les techniques du perlage, du tissage et de la broderie. Toutefois, certaines réponses reflètent des généralisations issues de récits historiques décontextualisés, de représentations coloniales, ou de clichés, comme le soulignent les propos de l'élève 16 : « Les autochtones sculptaient sur le bois ou gravaient sur les pierres et les roches à l'aide d'un silex », ou ceux de l'élève 2, qui mentionne l'ivoire comme étant un matériau employé par les artistes autochtones au Québec.

Lorsqu'il leur est demandé de définir l'art actuel autochtone (Question 4), plusieurs élèves demeurent sans réponse. Parmi les réponses formulées, certaines associent l'art autochtone actuel à l'identité des artistes, à l'autoreprésentation, à l'utilisation de matériaux naturels ou à une esthétique particulière, comme le montre la réponse suivante (Élève 12) : « L'art des Premières Nations qui représente leur mode de vie ». D'autres réponses associent l'art actuel autochtone au passé ou à des stéréotypes : « Un art qui est nature, qui vient de la nature, un art coloré et ancien, enseigné de génération en génération » (Élève 13).

Concernant la distinction entre pratiques artistiques autochtones actuelles et traditionnelles, sept élèves parmi les vingt-trois élèves qui ont participé à la recherche n'ont pas répondu ou indiquent ne pas savoir ce qui les distingue. Les autres évoquent les « avancées technologiques », les changements de matériaux

ou d'outils, ou encore des pratiques traditionnelles « oubliées ou délaissées ». L'élève 3 souligne que l'art actuel traite « d'enjeux de ce jour » tandis que l'élève 23 établit des liens entre les ruptures culturelles et la colonisation.

Enfin, plusieurs élèves associent l'art réalisé par les artistes autochtones à des thèmes tels que la nature, la spiritualité, le territoire, la famille, les ancêtres et le mode de vie traditionnel. La réponse de l'élève 20 illustre bien ces tendances: « Les thèmes abordés sont la spiritualité, et la nature (animaux) et ce qui influence ma réponse, c'est que les autochtones valorisent énormément le respect de la nature ». Quelques élèves identifient aussi des enjeux sociétaux, comme la discrimination, les pensionnats ou la réconciliation.

5.2.3 Connaissance des réalités autochtones : problématiques sociétales et solutions potentielles

Les questions 7 à 10 portaient sur les connaissances des élèves concernant les problématiques sociétales actuelles auxquelles font face les communautés autochtones, ainsi que sur les solutions potentielles. Les réponses révèlent une compréhension diversifiée des enjeux, notamment l'oppression, la discrimination, la menace du territoire, les mauvaises conditions de vie dans les réserves, la dépendance aux drogues et à l'alcool, la crise du logement, la pauvreté, les taux élevés de dépression et de suicide, les tensions entre des systèmes de valeurs et les traumatismes intergénérationnels. Les extraits de réponses d'élèves illustrent la variété des réponses recueillies :

Les communautés autochtones ont de la difficulté à s'intégrer dans le monde urbain colonisé par les blancs. Leur culture, leurs croyances, leurs valeurs ne sont pas prises en considération (Élève 16).

Les drogues, les sans-abris, les territoires menacés par des constructions hydrauliques et électriques (Élève 18).

Les enjeux sont les traumatismes intergénérationnels dus aux pensionnats. Ceci cause des troubles dus à l'alcool ainsi que la dépression (Élève 20).

Certaines réponses d'élèves laissent cependant croire que plusieurs associent l'oppression vécue par les Premières Nations et les nations Inuit et Métis principalement au passé ou à des contextes géographiques éloignés, par exemple : « L'exclusion de la société auparavant, et plusieurs préjugés qui viennent avec leur identité autochtone, par exemple, l'alcoolisme » (Élève 14). Ou encore : « La discrimination subie principalement à l'ouest » (Élève 7). Au sujet de solutions possibles à ces problématiques, plusieurs élèves

entreviennent des possibilités d'amélioration futures. Parmi les pistes proposées, on retrouve la sensibilisation, la formation ainsi que la révision de certaines décisions gouvernementales :

Nous pouvons chercher à en apprendre plus sur les autochtones, soit en lisant des livres, écoutant de la musique, appréciant des œuvres d'art ou même écouter des conférences pour combattre l'ignorance (Élève 16).

Oui, je pense que le gouvernement devrait plus prendre en considération les communautés autochtones (Élève 17).

Pour l'élève 2, le changement viendra des générations futures : « je pense que dans le futur, d'autres solutions seront mises en place par de brillantes personnes qui militeront pour l'équité auprès des autochtones ». Enfin, certaines propositions révèlent une compréhension limitée des enjeux, comme celle de « donner plus de liberté aux autochtones et une plus grande superficie de réserves » (Élève 9).

5.2.4 Conférence de l'artiste Jobena Petonoquot

La conférence d'une artiste autochtone visait à valoriser l'expérience vécue d'une personne autochtone par sa parole et son art, et à sensibiliser les élèves à une vision du monde différente de la leur. J'ai accueilli Jobena Petonoquot afin de lui faire visiter les lieux et pour m'assurer qu'elle soit à l'aise avec les modalités de la présentation. Dans un esprit de respect et de révérence, la reconnaissance territoriale a été prononcée afin d'honorer et de reconnaître la présence autochtone sur le territoire mohawk non cédé Tiohtiá:ke/Mooniyang/Montréal. L'artiste invitée a ensuite pris la parole pour s'adresser aux élèves. Comme prévu, elle a abordé son parcours d'étudiante en histoire de l'art, a partagé sa perception de la représentation des Premières Nations et des nations Inuit et Métis dans l'histoire de l'art, puis a parlé de ses débuts en tant qu'artiste. Par la suite, elle a présenté les œuvres de sa série *Rébellion de mes ancêtres*, quelques œuvres récentes (Annexe O), et a raconté des anecdotes liées à son processus de création. La conférence s'est conclue par une période de questions.

5.2.5 Appréciation de l'œuvre *Apprivoiser son âme* de l'artiste Eruoma Awashish (2021)

Au moment de l'activité d'appréciation de l'œuvre, les élèves avaient déjà participé à l'introduction aux pratiques artistiques autochtones traditionnelles et actuelles ainsi qu'à la conférence de l'artiste Jobena Petonoquot. En cohérence avec le modèle d'appréciation de type perceptuel, aucune information n'a été révélée au sujet de l'œuvre, seules des images ont été projetées sur écran géant (Annexe J).

5.2.5.1 Réaction initiale

Suivant le modèle d'Anderson (1988, 1993, 1995), les élèves ont d'abord formulé individuellement, à l'écrit, leur première impression de l'œuvre, pour ensuite partager leurs réactions à l'oral en grand groupe. J'ai observé que les élèves manifestaient un intérêt marqué pour l'œuvre, comme en témoigne le nombre élevé de volontaires souhaitant prendre la parole. Les réponses recueillies à cette étape évoquent des thèmes récurrents : la nature, le piège, la chasse, la peur, la trappe, la mort, l'offrande, les souvenirs, l'automne, la richesse, la médecine, le christianisme, le perlage, le camping et la malice.

Par la suite, les élèves ont analysé les éléments expressifs de l'œuvre liés à leur réaction initiale, afin d'établir des liens entre leur ressenti et les moyens déployés par l'artiste quant aux éléments expressifs de l'œuvre. La posture du renard et sa distance avec les autres éléments ont souvent été reliées au sujet de la « chasse », du « piège » et de la « prédation ». La couleur rouge a été liée au « sang » et au « danger », tandis que la nourriture a été associée à une « offrande » ainsi qu'à la « famine ». Enfin, des élèves ont associé les branches de cèdre à des herbes médicinales. Les extraits suivants sont représentatifs des réponses recueillies :

Chasse, car les bijoux sortent du ventre du renard, on dirait qu'on chasse les renards pour l'utiliser comme matériel pour les bijoux. *Piège*, car le renard veut prendre ce qui est dans les plats, mais le cercle rouge est un piège. Le renard est sauvage (Élève 1).

La distance entre le renard et les autres objets, le regard et le mouvement correspondent un peu à l'hésitation, la peur. Il y a une coupure au ventre de l'animal et des chaînes de billes (ses entrailles?) se déversent. Les plats avec la nourriture peuvent être de la tentation, des offrandes [pour] blesser le renard (Élève 14).

Le renard guette la nourriture, ce qui m'a fait penser aux mots coquin et malice, mais aussi à cause de la nature des renards. J'ai choisi le mot *penser* aussi à cause du renard. Je crois que c'est un type qui pense toujours avant d'agir (Élève 22).

5.2.5.2 Analyse perceptuelle de l'œuvre

Les élèves ont ensuite procédé à l'analyse perceptuelle écrite de l'œuvre. Puisque les activités de préparation ont eu lieu deux à trois semaines plus tôt, elles et ils pouvaient consulter leurs notes sur l'art autochtone traditionnel et actuel. Un échange de groupe a suivi.

La plupart des élèves ont établi des liens pertinents entre les éléments visibles dans l'œuvre, les perspectives autochtones et les pratiques artistiques traditionnelles. Plusieurs ont associé le cercle représenté à la vision du monde autochtone, perçue comme cyclique : « les autochtones voient la vie en cercle donc il n'y a pas de début, de fin, tout est cyclique » (Élève 4). La majorité des élèves ont énoncé que l'usage de branches de cèdre renvoie aux matériaux naturels traditionnellement employés. La présence du chapelet a également été reliée à la pratique du perlage : « Les croix sont unies par le perlage. On utilise aussi des matériaux naturels tel que la fourrure, le cèdre et les bols en bois » (Élève 23).

5.2.5.3 Interprétation personnelle de l'œuvre

Les questions 6, 7 et 8 de la fiche d'appréciation portaient sur l'interprétation de l'œuvre. Avant que les élèves y répondent, l'enseignante a lu les questions et a apporté quelques précisions. Le titre de l'œuvre a ensuite été révélé et le sens du mot « apprivoiser » a été expliqué, puisque plusieurs l'ignoraient. Le terme *enjeux sociétaux* a également été clarifié à l'aide d'exemples discutés collectivement, sans toutefois les relier directement à l'œuvre afin de ne pas influencer leurs réponses. En raison d'un manque de temps, cette section a été réalisée uniquement à l'écrit, sans retour en groupe.

La question 6 invitait les élèves à imaginer l'histoire que pourrait raconter l'œuvre. Les récits évoquent tantôt un renard dans la forêt attiré par des appâts humains, tantôt des valeurs autochtones ou encore des enjeux sociétaux touchant les communautés autochtones.

Puisque le rouge représente l'amour, et que c'est un cercle qui représente l'interdépendance et la vie, alors peut-être que les autochtones veulent chasser le renard. Ils veulent donc commémorer leur âme et remercier la nature (Élève 9).

L'histoire que raconterait cette œuvre pourrait être l'histoire d'un renard portant en lui un traumatisme, celui de la colonisation, et qui, malgré avoir été converti, tente de retourner vers sa culture ancienne avec inquiétude (Élève 20).

Les élèves ont ensuite été invités à réfléchir aux raisons qui auraient pu influencer l'artiste dans le choix du titre de son œuvre. Les réponses sont variées et plusieurs établissent des liens pertinents entre la culture de l'artiste et les éléments visibles dans l'œuvre. Plusieurs thèmes resurgissent des réponses d'élèves recueillies. Le tableau suivant illustre cette richesse interprétative.

Tableau 5.1 Réponses d'élèves portant sur leur interprétation personnelle du titre de l'œuvre

Thème évoqué	Extrait de réponse d'élèves
Oppression et guérison	« [...] l'âme, qui est blessée par l'oppression de la religion en offrant de la nourriture pour le guérir » (Élève 14).
Spiritualité	« Après la mort des animaux, leur âme spirituelle y reste. Alors ils vont apprendre à connaître et remercier leur âme » (Élève 9).
Relation entre les peuples et assimilation	« [...] c'était sûrement pour faire référence aux Européens qui voulaient assimiler les autochtones, [ne] les considérant pas comme des êtres humains égaux, et voulaient les apprivoiser, les rendre dociles » (Élève 2).
Traumatismes	« Le titre fait référence aux personnes qui ont vécu un événement bouleversant et traumatisant » (Élève 20).
Retrouver ses racines	« Le titre Apprivoiser son âme parle des retrouvailles d'un peuple qui a perdu ses racines » (Élève 13).

Les réponses à la question 8 montrent que plusieurs élèves ont établi des liens cohérents entre l'œuvre et des enjeux sociétaux actuels. Le tableau suivant présente les nombreux enjeux sociétaux évoqués :

Tableau 5.2 Réponses d'élèves présentant des liens cohérents et personnels entre l'œuvre et des enjeux sociétaux actuels

Enjeux sociétaux évoqués	Extrait de réponse d'élèves
Tensions religieuses et cosmologies autochtones	« La croix représente bien sûr le christianisme et le cercle représente peut-être l'animisme, donc il se peut qu'il ait un lien entre ceci et les tensions sur les religions et les croyances dans notre monde actuel » (Élève 8).
Assimilation et acculturation des peuples autochtones	« [...] la tentative de conversion des autochtones par les chrétiens lorsqu'ils sont arrivés en Amérique. Cette acculturation est encore un enjeu dans notre société » (Élève 15). « Le renard, sa foi remplacée par un tiroir rempli de croix, représente les autochtones qui sont assimilés par la culture européenne » (Élève 23).
Exploitation des ressources	« Cette œuvre fait le lien avec la dominance occidentale colonialiste dans les territoires d'autrui remplis de ressources » (Élève 18).
Environnement (animaux en voie d'extinction)	« L'extinction des animaux [...]. On veut pas comprendre la façon de vivre qu'on pourrait endommager. On doit sortir de sa zone de confort et changer nos habitudes qui les détruisent » (Élève 19).
Pauvreté	« Cette œuvre pourrait faire référence aux personnes qui n'ont pas la chance d'avoir accès à de la nourriture et aux ressources nécessaires pour vivre, soit les sans-abris; l'enjeu serait la pauvreté » (Élève 20).

Cependant, d'autres réponses présentaient des liens plus éloignés ou peu cohérents avec l'œuvre et un argumentaire peu développé, ce qui montre une difficulté d'exercer une analyse et une interprétation approfondies.

Tableau 5.3 Réponses d'élèves présentant des liens éloignés ou peu cohérents entre l'œuvre et des enjeux sociétaux

Enjeux sociétaux évoqués	Extrait de réponse d'élèves
Guerre	« On peut penser qu'il faut se méfier des offres que l'on peut recevoir, car elles peuvent être des pièges dans lesquels on peut tomber et on peut en mourir comme la guerre » (Élève 6).
L'enjeu n'est pas clairement exprimé	« Aujourd'hui, il y a beaucoup de personnes qui mangent de la nourriture et cela est représenté par le renard qui chasse pour la nourriture » (Élève 11).
Consommation de viande	« La consommation de la viande? Les autochtones qui sont apprivoisés par la colonisation, leur territoire a été pris par les blancs. Le chapelet-religion catholique » (Élève 16).

5.2.5.4 Porter un jugement critique ou esthétique

Avant de remplir cette section du questionnaire, les élèves ont visionné une vidéo dans laquelle Eruoma Awashish présente ses intentions de création pour l'œuvre *Apprivoiser son âme*. Ainsi, le groupe eu accès à davantage d'information concernant l'artiste et le contexte de création entourant l'œuvre, notamment son identité, sa communauté et ses valeurs. Cette étape d'information contextuelle, intégrée à la démarche d'appréciation, visait à soutenir un jugement critique et esthétique plus éclairé. De plus, étant donné que plusieurs semaines s'étaient écoulées entre les rencontres de préparation et l'appréciation de l'œuvre, les œuvres présentées durant le cours d'introduction à l'art autochtone et la conférence de Petonoquot ont été projetées de nouveau afin de raviver les souvenirs des élèves.

5.2.5.5 Pertinence de l'œuvre dans le contexte actuel

Concernant la pertinence de l'œuvre dans le contexte actuel, la majorité des élèves la jugent pertinente, à l'exception de l'élève 14, qui mentionne ressentir une distance par rapport aux enjeux concernant les peuples autochtones. Le tableau ci-dessous regroupe des réponses qui illustrent la variété des points de vue exprimés.

Tableau 5.4 Réponses d'élèves portant sur la cohérence de l'œuvre dans le contexte actuel

Thèmes évoqués	Extrait de réponse d'élèves
Cultures autochtones vivantes et actuelles	« Que la culture autochtone est toujours très présente de nos jours » (Élève 1) .

Résilience autochtone et justice sociale	« [...] elle nous montre l'histoire vécue par les peuples autochtones [...]. Elle nous montre l'importance de traiter tout le monde d'une manière juste et équitable » (Élève 2).
Renouer, établir des liens	« Pour connaître quelqu'un, il faut l'appivoiser, on ne peut pas créer une amitié par la force. On n'apprend pas à aimer par des gestes de haine » (Élève 19).
Obstacles à la réconciliation	« Différents peuples auront besoin de différentes périodes de temps afin de s'appivoiser » (Élève 9).
Blessures et guérison	« [...] les blessures qu'ont éprouvées les autochtones sont toujours ici. On le voit dans la rue, il y a plein d'autochtones qui sont dépendants ou qui vivent dans la pauvreté. Et en se rappelant de ces blessures, on peut les effacer pas à pas » (Élève 13).
Sentiment de déconnexion avec les réalités autochtones	« [...] même si les enjeux autochtones sont encore dans notre société, on n'a jamais (moi au moins) vu ce qui se passe vraiment, seulement en vidéos. Je me sens pas proche, pas assez pour réaliser l'importance » (Élève 14).

5.3 Aspects des œuvres qui suscitent l'intérêt des élèves

Dans le cadre des trois rencontres pédagogiques, plusieurs œuvres d'art ont été présentées aux élèves, notamment lors de l'activité d'introduction à l'art autochtone traditionnel et actuel ainsi que durant la conférence de Jobena Petonoquot (voir la liste des œuvres à l'Annexe O). Ces œuvres ont été introduites, sans faire l'objet d'appréciation, dans le but d'aborder les pratiques artistiques autochtones et les contenus qui y sont associés et, ainsi, de préparer les élèves à apprécier de manière approfondie l'œuvre *Appivoiser son âme* (Annexe J). Parmi les œuvres présentées, *Appivoiser son âme* d'Eruoma Awashish (2021) est celle qui a interpellé le plus grand nombre d'élèves. Elle est suivie des œuvres de Jobena Petonoquot, *Ceremony with the King and disembodied earth* (Petonoquot, 2018) (Annexe K), *Resilient Repugnance: Baptism Gown* (Petonoquot, 2018) (Annexe L), *Colonial Souvenir* (Petonoquot, 2019) (Annexe N) et *Mots cachés*, de Nico Williams (2020). Le tableau ci-dessous présente les principaux éléments qui ont suscité l'intérêt des élèves.

Tableau 5.5 Réponses d'élèves démontrant les éléments de l'œuvre qui ont suscité leur intérêt

Œuvre	Ce qui a suscité l'intérêt de la personne participante	Extrait de réponse d'élèves
<i>Aucune</i>	Manque d'intérêt et de compréhension	« Je n'ai compris aucune des œuvres, car je ne suis pas intéressé sur ce domaine » (Élève 3)
<i>Appivoiser son âme</i> (Awashish)	Émotion ressentie	« [...] elle me fait sentir de la peine pour le renard qui est blessé » (Élève 1)

<i>Apprivoiser son âme</i> (Awashish)	Message Éléments expressifs Composition	« [...] j'aime beaucoup le message derrière ça et comment elle a représenté la blessure avec le coffre. J'aime beaucoup l'organisation spatiale de cette œuvre » (Élève 10).
<i>Apprivoiser son âme</i> (Awashish)	Émotion ressentie Prise de conscience	« [...] l'utilisation d'animaux pour représenter des humains me touche profondément parce que cela me rappelle toutes les injustices commises dans le passé » (Élève 2).
<i>Apprivoiser son âme</i> (Awashish)	Sentiment de réciprocité	« Je trouve que le message est très beau. En plus, je sens que parfois je partage ce sentiment de ne pas appartenir » (Élève 13).
<i>Apprivoiser son âme</i> (Awashish)	Facilité d'interprétation	« C'est une œuvre plus facile [pour] interpréter le sens donc le spectre du public atteint serait plus grand » (Élève 14).
<i>Ceremony with the King and disembodied earth</i> (Petonoquot)	Comprendre le point de vue autochtone	« Elle nous montre l'envie de comprendre l'autre des autochtones [...]. Je trouve que ça permet un peu de résumer le point de vue des autochtones lorsque les Européens sont arrivés » (Élève 15).
<i>Resilient Repugnance: Baptism Gown</i> (Petonoquot)	Forces des symboles	« C'était comme le décès de l'innocence (la robe était de couleur blanche), mais aussi de l'histoire de l'acculturation des autochtones. Il y avait beaucoup de symboles : le blanc, l'enterrement, la terre, une robe une petite robe, une femme autochtone qui enterre... » (Élève 19)
<i>Mots cachés</i> (Williams)	Signification, Rendu technique Esthétique	« [...] elle a une grande signification. D'abord, il y a des mots en relation avec les autochtones. De plus, la technique du perlage est utilisée [...] c'est très beau d'après moi » (Élève 7).

Concernant le déroulement global de l'activité d'appréciation, réalisée dans le cadre d'un cours d'une durée d'une heure trente, les élèves ont rempli la fiche d'appréciation, participé à des discussions en grand groupe et complété un dernier questionnaire post-activités portant sur leur perception et leurs apprentissages au sujet de l'art autochtone. Lors de l'activité d'appréciation, plusieurs se portaient volontaires pour partager leurs réponses aux questions de l'enseignante. Toutefois, il a été observé que leur attention était de manière générale moins soutenue vers la fin de l'activité.

5.4 Perception et apprentissage des élèves suite aux activités

Un questionnaire post-activités (Annexe I) a été distribué immédiatement après la séquence pédagogique. Les réponses recueillies permettent de cerner la perception des élèves sur l'art autochtone après les activités proposées ainsi que les apprentissages réalisés.

Dans l'ensemble, les élèves témoignent d'une prise de conscience quant à leur perception initiale de l'art autochtone. Plusieurs mentionnent qu'avant les activités menées en classe, elles ou ils associaient l'art autochtone au folklore ou à des œuvres produites par des artistes allochtones véhiculant une perspective stéréotypée.

Je connaissais plutôt des œuvres sur les autochtones dessinées par les Français, mais ne connaissais pas les œuvres autochtones sur les autochtones donc c'est intéressant (Élève 4).

Je pensais que l'art autochtone c'était qu'avec des objets réalistes comme des plumes (Élève 18).

Je ne connaissais que des bateaux, souliers, et objets en soi de la part de l'art autochtone, mais après l'activité et la conférence, j'ai connu beaucoup plus de formes d'art et comment l'art autochtone est modernisé (Élève 8).

Avant d'entamer les activités portant sur l'art autochtone, les élèves disposaient déjà de plusieurs connaissances, acquises notamment dans le cours d'histoire et le cours de français, à la suite de la lecture du roman *Kukum*, de Michel Jean (innu de la communauté de Mashteuiatsh). Toutefois, les savoir-faire traditionnels autochtones ainsi que les thématiques abordées par les artistes en arts visuels – la dénonciation de l'assimilation culturelle ou la relecture de l'histoire à partir des perspectives autochtones – constituaient une découverte, pour la plupart. La majorité des élèves affirment que leur définition de l'art actuel autochtone a évolué, particulièrement en ce qui concerne le sens des œuvres et les intentions portées par les artistes dans leur création :

Il m'a fait comprendre que toute œuvre artistique autochtone a un sens profond, donc je vois cet art d'une différente manière (Élève 5).

Oui, la définition de l'art actuel autochtone a évolué. Je ne savais pas que les sujets étaient liés à leurs pratiques et à leur identité (Élève 16).

Une majorité d'élèves considèrent également que l'art permet d'apprendre au sujet d'enjeux sociétaux. Il ressort de leurs réponses qu'ils perçoivent l'art comme un vecteur de compréhension de l'histoire, d'accès à différentes perspectives et de réflexion sur des enjeux de société.

[...] vu que les artistes l'utilisent pour exprimer des sentiments, des injustices, et cela nous permet de prendre connaissance de plusieurs points de vue différents et d'approfondir notre culture générale (Élève 2).

Les œuvres ont presque tout le temps un sens métaphorique qui renseigne le spectateur sur l'histoire et/ou des enjeux (Élève 7).

L'art est souvent plus facile à interpréter. Pas comme les autres langues, l'art est universel, quelque chose que n'importe qui, peu importe leurs caractéristiques, peut interpréter (Élève 23).

Cependant, l'élève 1 évoque l'existence d'une « bonne manière d'interpréter » les œuvres : « ça nous permet d'apprendre sur les enjeux de société, mais des fois ce n'est pas très efficace, car il peut y avoir différentes manières d'interpréter une œuvre et qu'on l'interprète de la mauvaise manière ». Cette posture laisse supposer que l'élève conçoit l'intention de l'artiste comme la seule interprétation valable. Cette conception ne correspond pas à l'objectif poursuivi lors de l'activité, qui visait plutôt à valoriser la pluralité des points de vue — un aspect pourtant explicitement abordé lors de l'introduction à l'activité d'appréciation.

5.5 Structure et contenu des activités pédagogique

Concernant la préparation des élèves à la rencontre avec l'artiste et à l'appréciation d'œuvres d'art, la plupart considèrent que leur préparation était suffisante : « on en a parlé en classe avant et je pense que c'était assez pour comprendre les enjeux présentés dans les œuvres d'art autochtone » (Élève 14). Néanmoins, des élèves soulignent des obstacles à leur compréhension des œuvres, notamment le niveau de culture générale requis pour interpréter certaines œuvres : « il faut avoir beaucoup de culture générale pour pouvoir bien interpréter donc ce type d'art n'est pas vraiment accessible » (Élève 4). Cet extrait met en lumière les défis rencontrés lors de la conception du cours d'introduction sur l'art autochtone, notamment en ce qui concerne la sélection des contenus essentiels et le niveau de vulgarisation nécessaire. Une surcharge d'information aurait eu pour effet d'alourdir la leçon – et ainsi provoquer un désengagement des élèves –, alors qu'un contenu trop minimal aurait pu limiter leur compréhension. Il en ressort que les informations transmises semblent avoir été adéquates pour la majorité, bien que certaines ou certains élèves auraient souhaité davantage de contextualisation.

Un autre facteur limitant la compréhension est soulevé par l'élève 2, qui mentionne que, malgré ses connaissances au sujet des cultures autochtones, plusieurs aspects lui échappent en tant qu'allochtone :

Même si je maîtrise globalement l'histoire des autochtones et que j'ai appris l'histoire du point de vue européen (allochtone), je ne serai jamais autochtone et je n'ai pas vécu lors des événements donc il y aura toujours des choses qui me seront inconnues (Élève 2).

Ces propos illustrent la difficulté de passer d'une culture à une autre, évoquée par Farrell Racette (2016). D'un côté, les personnes autochtones portent les blessures du passé ; de l'autre, les publics non autochtones sont appelés à adopter une posture d'humilité et d'ouverture à d'autres perspectives (Vigneault, 2023). J'entrevois également, à travers les propos de l'élève 2, la nécessité d'enrichir les connaissances sur les cultures autochtones, au-delà des sources médiatisées ou livresques, afin de favoriser une rencontre plus directe avec ces cultures. Gaudry et Lorenz (dans Lavoie *et al.*, 2021) rappellent que l'intégration des perspectives des Premières Nations et des nations Inuit et Métis constitue un apport précieux, mais ne demeure qu'une première étape vers une éducation inclusive et décoloniale, la collaboration entre les peuples étant essentielle pour d'aller plus loin.

Enfin, l'appréciation globale des élèves à la suite des activités est positive. Plusieurs soulignent que celles-ci ont « dynamisé le cours d'art » et enrichi leurs connaissances. Les discussions en groupe ont été particulièrement appréciées, car elles ont favorisé « le partage de différents points de vue » (Élève 2) et permis d'interpréter l'œuvre de manière approfondie : « j'aime le message transmis et qu'on aille décrypté le message de l'œuvre » (Élève 13). Les élèves mentionnent également la découverte d'une « nouvelle vision sur le monde » (Élève 22) ainsi que la valeur du témoignage de l'artiste, perçu comme « un témoin de l'acculturation de sa propre communauté » (Élève 18).

En somme, les activités semblent avoir consolidé les savoirs déjà acquis, tout en permettant aux élèves de les ancrer dans des expériences concrètes et contextualisées. Elles ont également contribué à élargir leur regard sur la diversité des pratiques artistiques autochtones et sur les perspectives qui les sous-tendent. Les données présentées aux sections 5.1 à 5.5 serviront de point d'appui à l'interprétation des résultats, qui sera développée dans la section suivante.

5.6 Interprétation des résultats

La présente section propose une analyse interprétative des résultats en dialogue avec le cadre conceptuel de la recherche. Celui-ci s'appuie principalement sur la pédagogie critique et l'approche dialogique, ainsi que sur la décolonisation des savoirs. Ces perspectives sont mises en relation avec l'approche perceptuelle de l'appréciation de l'art et les pratiques artistiques autochtones, mobilisées comme repères pour comprendre les processus d'apprentissage observés. Ce cadre permet d'interpréter les résultats à la lumière d'une vision holistique de la création, des dynamiques d'adaptation, de transformation et d'innovation des pratiques artistiques, ainsi que de leur potentiel de dialogue et de guérison. À partir des

données présentées, cette section analyse les principaux constats interprétatifs dégagés, notamment en ce qui concerne l'évolution des perceptions, les postures critiques émergentes et les limites observées dans l'appropriation des enjeux abordés.

5.6.1 L'intégration de la pédagogie critique et de l'approche dialogique

Comme exposé au chapitre deux, la pédagogie critique repose sur la coconstruction des savoirs au moyen d'un dialogue inclusif visant le développement d'une pensée capable d'interroger les injustices sociales et les dynamiques de pouvoir (Pereira, 2019b). Dans le cadre de cette recherche, j'estime que l'intégration de l'approche dialogique a été partiellement atteinte.

Lors de l'activité d'introduction aux pratiques artistiques traditionnelles et actuelles, l'objectif était d'offrir aux élèves des repères contextuels essentiels à l'analyse et à l'interprétation de l'œuvre. J'avais plusieurs informations à communiquer, ce qui a fait en sorte que ma parole a dominé l'échange. De plus, la conférence de l'artiste s'est déroulée devant un groupe très nombreux, ce qui a pu accentuer la distance entre l'artiste et le public. L'usage de l'anglais, bien que cohérent avec une posture de respect de la voix de l'artiste, a également pu réduire la compréhension d'une partie des élèves. Malgré ces contraintes, plusieurs réactions recueillies indiquent que la rencontre a enrichi la compréhension des élèves quant au parcours de l'artiste et aux répercussions de la colonisation sur les trajectoires familiales et culturelles.

L'activité d'appréciation de l'œuvre *Apprivoiser son âme* (Awashish, 2021), centrée sur l'analyse et l'interprétation de l'œuvre en dialogue ouvert et inclusif, a suscité une participation soutenue, l'enseignante occupant principalement un rôle de médiatrice en relançant les discussions et en encourageant la réflexion collective. Cela dit, l'alternance entre réponses écrites et échanges oraux a semblé freiner la spontanéité du dialogue, notamment sur le plan de l'écoute active et de la spontanéité des interactions.

À la lumière de ces constats, il apparaît que la discussion orale constitue un levier particulièrement pertinent pour soutenir l'engagement et la réflexion critique du groupe, en cohérence avec les principes de la pédagogie critique. Dans une perspective d'amélioration, une modalité davantage centrée sur l'oral — ou une articulation plus souple entre écrit et dialogue — pourrait permettre de renforcer la coconstruction du sens tout en conservant des traces écrites suffisantes pour documenter la recherche.

5.6.2 Décolonisation des savoirs

La décolonisation des savoirs représente un chantier vaste et complexe, s'inscrivant dans un processus de transformation sociale à long terme, qui implique de reconnaître les effets persistants des structures coloniales et de rendre visibles les perspectives historiquement marginalisées. Dans le cadre de ce projet, certaines conditions ont été mises en place pour soutenir cette démarche, notamment par l'accès à des œuvres et à des récits porteurs d'expériences autochtones. Comme le souligne Pageot (2018), l'art peut rompre le silence et amorcer un processus de reconstruction et de guérison par le partage de « mémoires personnelles et collectives » (p. 8) et, ultimement, replacer « les sujets humains au centre de l'histoire » (Pageot, 2018, p. 8).

Comme discuté au deuxième chapitre, la décolonisation des savoirs implique de rendre visibles les expériences des personnes invisibilisées et de reconnaître leurs perspectives. Concrètement, la conférence de Jobena Petonoquot et le visionnement de la capsule pédagogique dans laquelle Eruoma Awashish présente son œuvre *Apprivoiser son âme*, ont permis aux élèves d'entendre des voix autochtones sans médiation interprétative de la part de l'enseignante. Ces moments pédagogiques ont offert aux élèves une occasion concrète de comprendre comment l'histoire et les politiques coloniales continuent d'influencer la vie des personnes autochtones, ramenant ainsi les êtres humains et leurs récits au centre de la réflexion, en cohérence avec l'objectif de valoriser la parole comme vecteur de rencontre et d'expression de l'expérience humaine (Freire, 2021). Petonoquot a notamment partagé des récits familiaux qui ont contribué à conscientiser les élèves face aux répercussions directes des lois et des politiques d'assimilation sur la vie quotidienne et la transmission culturelle, comme le fait que sa grand-mère n'ait pas pu apprendre le perlage, compétence que l'artiste a elle-même dû acquérir à l'âge adulte. Comme le souligne Giroux (2019), les impacts de la colonisation chez les membres des Premières Nations et des nations Inuit et Métis sont peu perceptibles dans la culture contemporaine au Québec, et doivent être mis de l'avant en éducation.

Selon Battiste (2013), un dialogue et une collaboration étroite entre les personnes porteuses de savoirs autochtones et les personnes enseignantes allochtones sont nécessaires pour amorcer un véritable processus de décolonisation de l'éducation. Dans ce projet, les voix d'artistes autochtones ont été mises de l'avant, mais la collaboration est demeurée limitée à quelques entrevues et à une rencontre avec les élèves. Dans la même perspective, Lavoie *et al.* (2021) rappellent que l'intégration de contenus et de perspectives autochtones constitue le premier niveau de la décolonisation de l'éducation, tandis que le

deuxième niveau repose sur une collaboration active entre les communautés pour la coconstruction de savoirs.

Par ailleurs, les recherches décoloniales autochtones placent la relation au territoire de même que l'expérience vécue au centre de l'apprentissage (Campeau, 2021a ; Côté, 2021 ; Kovach, 2010 ; Pilote *et al.*, 2021). Dans le cadre de cette recherche, les apprentissages bien que collectifs, ne reposaient ni sur l'interaction avec la communauté plus large ni sur une expérience ancrée dans le territoire. Afin de favoriser une expérience plus immersive sollicitant l'affect et les différents sens des personnes apprenantes, il aurait été pertinent de sortir du cadre de la salle de classe.

Ainsi, le présent projet de recherche peut être compris comme une première étape structurante vers la décolonisation des savoirs en contexte scolaire. Pour aller plus loin, des pistes d'amélioration consisteraient à développer des partenariats plus soutenus avec des organismes, artistes et personnes porteuses de savoirs, ainsi qu'à inscrire l'intégration d'œuvres autochtones dans une continuité pédagogique afin d'éviter une approche ponctuelle et périphérique.

5.6.3 L'art comme vecteur de connaissances des cultures autochtones chez les adolescentes et adolescents

La rencontre avec les œuvres et les voix d'artistes autochtones, ainsi que la mise en valeur des perspectives autochtones évoquée à la section précédente, ont contribué à approfondir la compréhension qu'ont les élèves des réalités et des cultures des Premières Nations et des nations Inuit et Métis. Les données indiquent que les élèves possédaient déjà certaines connaissances avant la mise en œuvre des activités pédagogiques. Chez plusieurs, ces connaissances étaient riches et bien exprimées, mais chez d'autres, elles apparaissaient vagues, théoriques ou teintées de représentations stéréotypées. Par exemple, des élèves associaient l'art autochtone à des pratiques anciennes ou à des formes d'expression folklorisées. Ce constat confirme la pertinence de présenter des œuvres actuelles, afin de refléter la diversité esthétique, la pluralité des techniques et la richesse des formes d'expression propres aux pratiques artistiques autochtones actuelles. Mettre en lumière le travail d'artistes autochtones du présent permet non seulement de démontrer la variété et le caractère novateur des pratiques artistiques autochtones, mais aussi d'ancrer les voix et les récits autochtones dans les réalités actuelles (Trépanier et Guay, 2020). L'art autochtone actuel constitue ainsi une porte d'entrée privilégiée pour aborder les enjeux contemporains à partir des perspectives des Premières Nations, des Inuit et des Métis et pour contribuer à la déconstruction des perceptions réductrices.

L'art autochtone s'inscrit dans une vision holistique du monde, distincte de la vision occidentale (Battiste, 2013 ; Trépanier et Creighton-Kelly, 2011). Il existe autant de pratiques artistiques autochtones que d'artistes (De Lacroix, 2018 ; Trépanier, 2008) ; certaines et certains puisent dans les cultures locales, d'autres s'inspirent de la culture populaire. Cette diversité se reflète dans la variété des contenus et des formes d'expression. Plusieurs artistes autochtones envisagent la création comme un moyen de guérison, d'éducation ou de réappropriation identitaire (Vigneault, 2023). Bien que toutes les œuvres ne traitent pas explicitement d'enjeux sociétaux, elles constituent néanmoins un pont entre les cultures et ouvrent un espace de dialogue (Farrell Racette, 2016 ; Vigneault, 2023).

La préparation des élèves s'est révélée déterminante pour instaurer une posture d'écoute et de réceptivité. La présentation préalable d'éléments contextuels liés aux dimensions historiques, culturelles et politiques des pratiques artistiques autochtones a nourri leur compréhension et leur a fourni des outils d'analyse pertinents. Ces apports ont favorisé la mobilisation de connaissances lors des échanges, permettant aux élèves d'établir des liens entre les discours des artistes et les réalités vécues. Néanmoins, un élève a mentionné ne pas avoir saisi le sens des œuvres présentées, que ce soit lors des rencontres de préparation ou lors de l'appréciation de l'œuvre *Apprivoiser son âme*, exprimant un manque d'intérêt. Cette réponse traduit peut-être une distance face à des réalités différentes de la sienne, ou un désintérêt ponctuel.

La majorité des élèves ont toutefois affirmé avoir été profondément touchés par l'œuvre *Apprivoiser son âme* d'Eruoma Awashish (2021), ce qui confirme le pouvoir de l'art d'éveiller l'empathie et l'émotion (De Oliveira et Trudel, 2023 ; Dumaine, dans Vigneault, 2023). Cet éveil émotionnel semble favoriser l'ouverture à d'autres perspectives et à la réception de messages critiques ou de récits douloureux liés aux blessures vécues par les Premières Nations et les nations Inuit et Métis.

Cependant, la séquence pédagogique, répartie sur trois rencontres, est demeurée en quelque sorte isolée du reste des activités réalisées durant l'année scolaire, puisque peu d'œuvres d'art autochtones ont été incorporées dans les enseignements, par la suite. Cette discontinuité comporte le risque de marginaliser les œuvres aux yeux des élèves. Les résultats suggèrent qu'une intégration continue plutôt que ponctuelle des œuvres autochtones serait préférable afin d'éviter qu'elles soient perçues comme périphériques aux autres pratiques artistiques. Présenter les œuvres autochtones en dialogue avec d'autres œuvres apparaît ainsi comme une stratégie pertinente pour renforcer la compréhension des visions du monde qu'elles véhiculent.

En somme, j'estime que les activités pédagogiques menées dans le cadre de ce projet ont permis aux élèves d'explorer des expériences autochtones et d'approfondir leurs connaissances des cultures autochtones, en particulier à travers l'activité d'appréciation de l'œuvre d'Awashish. Comme le souligne Farrell Racette (2016), l'art facilite le passage entre les cultures et suscite des discussions portant sur plusieurs thèmes. Les élèves ont fait preuve, pour la plupart, d'une ouverture d'esprit et d'une capacité accrue de réfléchir de manière nuancée, des compétences essentielles à la déconstruction des stéréotypes et des perceptions erronées (De Oliveira et Trudel, 2023).

5.6.4 L'appréciation esthétique dans une approche perceptuelle

Le modèle d'appréciation d'Anderson (1988, 1993, 1995) a guidé la conception de l'activité d'appréciation menée dans cette recherche. Ce modèle, particulièrement adapté à l'analyse d'une œuvre d'art installative comme *Approvoiser son âme*, intègre les dimensions émotionnelle, intellectuelle et critique de l'expérience esthétique, rejoignant ainsi la vision holistique de l'art autochtone (Vigneault, 2023).

L'activité d'appréciation s'est structurée autour de six étapes – l'observation, la réaction initiale, l'analyse perceptuelle, l'interprétation personnelle, la contextualisation et la synthèse –, dans l'objectif d'accompagner les élèves dans un processus progressif d'analyse et de réflexion. L'analyse perceptuelle telle que développée par Anderson (1993) encourage le développement de l'esprit critique et de la sensibilité afin de favoriser une prise de compréhension approfondie de l'œuvre et du monde. Les résultats indiquent que cette démarche a permis à la majorité des élèves de prendre conscience des réalités liées à l'assimilation culturelle des peuples autochtones et de ses répercussions. La métaphore du renard blessé a suscité des interprétations riches et variées, fréquemment associées aux relations entre les peuples autochtones et non autochtones. Bien que certaines interprétations des élèves diffèrent du sens exprimé par l'artiste, elles demeurent, pour la plupart, cohérentes et bien articulées, témoignant de la capacité des élèves à mobiliser leur perception personnelle et à exercer leur pensée critique. Cette pluralité d'interprétations a été favorisée par le choix de retarder la divulgation du titre et des intentions de création, encourageant une lecture sensible et intuitive de l'œuvre. Les résultats indiquent toutefois que plusieurs élèves auraient bénéficié de plus d'échanges ou d'encadrement supplémentaire afin d'approfondir leur réflexion, certaines réponses demeurant sommaires ou peu liées aux éléments expressifs de l'œuvre.

Les résultats révèlent également une difficulté, chez certaine ou certains, à s'engager dans une analyse progressive de l'œuvre. Un empressement à interpréter le sens de l'œuvre, au détriment des autres étapes

du processus d'appréciation esthétique, a notamment été observé. Certaines ou certains formulaient une interprétation de l'œuvre dès la première phase de l'analyse, laissant davantage de place à l'intellect qu'aux émotions ressenties. Cette difficulté s'est également manifestée par des réponses présentant un contenu souvent général et moins détaillé. Une autre difficulté révélée chez quelques élèves est la volonté d'introduire des notions théoriques abordées en classe sans toutefois lier ce contenu à des éléments visibles dans l'œuvre, ce qui rendait les réponses détachées de l'expérience esthétique proposée.

En ce qui concerne les conditions d'appréciation, l'idéal aurait été de réaliser l'activité en présence de l'œuvre originale plutôt qu'à partir d'une reproduction. Une œuvre installative comme *Approvoiser son âme*, qui intègre des plantes et un animal empaillé, sollicite plusieurs sens en raison de sa matérialité, de ses textures, de ses volumes, et même des odeurs qui participent parfois de l'expérience esthétique. Ces dimensions multisensorielles sont difficilement perceptibles à travers une image. L'expérience directe de l'œuvre aurait permis une immersion plus complète, en cohérence avec la vision holistique de l'art chez les peuples autochtones et l'apprentissage expérientiel.

Comme le soulignent Greene (1995) et Lemonchois (2018), les capacités de perception et d'interprétation se développent par la pratique de l'appréciation esthétique et par l'éducation artistique. Dans cette perspective, la mise en œuvre régulière d'activités d'appréciation, incluant l'art actuel autochtone, favoriserait la poursuite de cette démarche réflexive et l'approfondissement des liens entre les propos des artistes et les contextes historiques, culturels et politiques qui traversent les œuvres. Dans le cadre du cours d'arts plastiques, les élèves de mes groupes, qui gagneraient à répéter l'exercice, ont eu peu d'expériences d'appréciation d'œuvres d'art de manière approfondie.

5.6.5 Susciter l'intérêt du public adolescent

Les données recueillies indiquent que les élèves ont apprécié la dimension collaborative de l'activité, qu'elles et ils associent à une dynamisation du cours. Plusieurs ont souligné l'intérêt suscité par l'écoute des différents points de vue exprimés en classe. Le processus d'interprétation collective a ainsi contribué à enrichir l'expérience des élèves et à approfondir leur sensibilité aux enjeux soulevés par les œuvres.

Outre l'approche adoptée pour l'appréciation de l'œuvre, le choix des œuvres s'est révélé déterminant. Les résultats mettent en évidence que les œuvres jugées accessibles ont davantage interpellé les élèves – celles dont les symboles leur semblaient compréhensibles et dont le sens faisait écho à leur expérience

personnelle. Si les qualités esthétiques et formelles ont initialement attiré leur attention, ce sont surtout la force symbolique, l'émotion ressentie et la signification dégagée qui ont marqué les élèves.

Les résultats révèlent également que certaines thématiques abordées par les artistes suscitent un intérêt particulier, notamment celle de l'identité. Bien qu'elle n'ait pas été traitée explicitement lors des activités, cette thématique, telle qu'explorée par les artistes autochtones, ouvre des pistes de réflexion sur le rapport au monde et à l'environnement. Les adolescentes et adolescents manifestent également un intérêt pour les sujets sensibles (De Oliveira et Trudel, 2023), surtout lorsqu'ils traduisent une expérience vécue par une personne. L'œuvre *Colonial souvenir* de Jobena Petonoquot (2019) (Annexe N), en constitue un exemple, l'artiste y évoquant son sentiment d'invisibilité à travers des poupées stéréotypées représentant des femmes autochtones.

Malgré cet intérêt manifesté chez la plupart des élèves, certaines ou certains expriment une difficulté à se sentir concernés ou encore à se projeter dans des réalités autochtones. Pourtant, plusieurs initiatives éducatives ont déjà été mises en place au Collège Jean-de-Brébeuf afin de favoriser la connaissance et la reconnaissance des cultures autochtones, telles que la rencontre avec l'auteur Michel Jean, l'organisation d'un marché de créations autochtones ou la présentation du spectacle *Mononk Jules* de Jocelyn Sioui. Ce constat souligne l'importance de renforcer la continuité et la cohérence de ces initiatives.

Ainsi, afin de mobiliser pleinement l'attention et l'engagement des élèves, une collaboration plus étroite et soutenue avec des artistes et des organismes autochtones s'avère essentielle. Favoriser les échanges interculturels réguliers contribuerait à tisser des liens significatifs, à nourrir la compréhension mutuelle et à enrichir la connaissance des cultures autochtones.

Enfin, les résultats démontrent que la durée de l'activité d'appréciation – soit une heure trente – excédait la capacité de concentration de certaines et certains élèves. Afin d'alléger l'activité et de favoriser la participation du plus grand nombre durant l'ensemble de l'activité d'appréciation, il serait pertinent de diminuer le nombre de questions posées lors des phases d'analyse perceptuelle et d'interprétation, puisque ces deux phases comportaient davantage de questions.

5.6.6 Sursollicitation des artistes autochtones et des personnes porteuses de savoirs

Si la collaboration étroite avec des artistes autochtones et des personnes porteuses de savoirs est souhaitable, ces personnes sont toutefois largement sollicitées. La recherche met en lumière l'existence de protocoles visant à encadrer ces collaborations, notamment les *Protocoles autochtones pour les arts visuels* élaborés par le Front des artistes canadiens, ainsi que le formulaire disponible sur le site Voix du Territoire. Ces outils facilitent la mise en relation, centralisent les demandes, assurent des honoraires et des conditions équitables et contribuent à prévenir la fatigue liée aux sollicitations répétées.

Par ailleurs, la formation du corps enseignant apparaît comme un préalable essentiel à l'intégration de repères culturels et de manifestations artistiques autochtones en classe, notamment afin d'éviter les risques d'appropriation culturelle. À ce jour, les personnes enseignantes en poste sont encouragées à se former de manière autonome ; les centres de services travaillent encore au développement et à la mise en place des ressources.

Afin de limiter la sursollicitation des personnes et des organismes autochtones, il est recommandé aux personnes enseignantes de recourir à des formations en ligne et de consulter des ressources créées et gérées par des organismes autochtones (voir sous-section 5.1.1). Il est également souhaitable de fréquenter des communautés autochtones locales et des centres d'artistes autogérés, ce qui favorise la collaboration et le dialogue entre les communautés en cohésion avec les fondements des pratiques éducatives décoloniales.

5.7 Conclusion

Ce cinquième chapitre a permis de présenter l'analyse descriptive et interprétative des données recueillies. Le premier volet traitait des suggestions formulées par les spécialistes consultées et par l'artiste visuelle Jobena Petonoquot concernant la conception et la mise en œuvre d'une activité d'appréciation d'œuvre d'art autochtone auprès du public adolescent. Ces suggestions portaient notamment sur la formation des personnes enseignantes, la collaboration avec des artistes autochtones, la préparation des élèves, les stratégies pédagogiques à privilégier et les thématiques à aborder en classe.

Le deuxième volet présentait l'analyse des données recueillies durant les activités de préparation et l'activité d'appréciation, mettant en lumière les perceptions et connaissances initiales des élèves sur l'art autochtone ainsi que sur les enjeux sociétaux liés à l'autochtonie, avant le début de la séquence

pédagogique. Le déroulement des activités de préparation – l’introduction à l’art autochtone traditionnel et actuel ainsi que la conférence de Jobena Petonoquot – y était également détaillé, suivi du déroulement de l’activité d’appréciation de l’œuvre *Apprivoiser son âme* d’Eruoma Awashish.

Il a ensuite été question des aspects des œuvres ayant retenu l’attention des élèves, de leurs perceptions et de leurs apprentissages à la suite des activités pédagogiques, ainsi que d’un retour réflexif sur la structure et le contenu des activités pédagogiques. Enfin, une interprétation des résultats à la lumière du cadre théorique a été présentée, abordant les apports du projet en lien avec la pédagogie critique et l’approche dialogique, la décolonisation des savoirs, la connaissance des cultures autochtones, l’appréciation de l’art selon l’approche perceptuelle, l’intérêt suscité chez les adolescentes et adolescents, ainsi que la question de sursollicitation des artistes autochtones.

CONCLUSION

Ce projet de recherche visait à concevoir et à mettre en œuvre une activité d'appréciation d'une œuvre d'art actuel autochtone auprès d'élèves de troisième secondaire dans le cadre du cours d'arts plastiques. L'objectif ciblé était de sensibiliser les élèves aux problématiques sociétales actuelles abordées dans les œuvres d'artistes autochtones. L'observation initiale d'une présence limitée de l'art autochtone en classe d'arts plastiques au secondaire, souvent attribuable à un manque de connaissances des personnes enseignantes à l'égard des cultures et des pratiques artistiques des Premières Nations et des nations Inuit et Métis, a motivé cette recherche.

Le nouveau référentiel de compétences de la profession enseignante (ministère de l'Éducation, 2020) souligne désormais la responsabilité des personnes enseignantes d'intégrer les perspectives autochtones en classe à titre de passeuses culturelles, par l'ajout de la Compétence 1- Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture. C'est dans ce contexte qu'a émergé la question principale : Comment conceptualiser et réaliser des activités d'appréciation significatives axées sur des œuvres d'art actuel autochtones ? Cette question a soulevé des interrogations portant sur les ressources et formations disponibles pour les personnes enseignantes, le potentiel de conscientisation de l'art autochtone actuel face aux enjeux sociétaux, ainsi que les approches pédagogiques à privilégier pour aborder ces œuvres de manière cohérente et respectueuse en classe d'arts plastiques au secondaire.

Les résultats de la recherche mettent en évidence plusieurs éléments clés pour la mise en œuvre d'activités d'appréciation portant sur l'art actuel autochtone. D'abord, une préparation adéquate des personnes enseignantes s'avère essentielle. Celle-ci peut passer par l'autoformation, notamment par la consultation de ressources conçues et validées par des organismes et communautés autochtones, de même que par la fréquentation de communautés ou de lieux culturels à proximité. La recherche montre qu'un nombre croissant de ressources a émergé au cours des dernières années, facilitant l'accès à des contenus pertinents liés à l'intégration des perspectives et des savoirs autochtones en enseignement. Par ailleurs, bien que la collaboration avec des artistes autochtones ou des personnes porteuses de savoirs soit particulièrement enrichissante, ces personnes sont exposées à une sursollicitation et à une fatigue de collaboration. Il importe donc de se familiariser avec les protocoles d'accueil et de collaboration afin d'entrer en contact avec elles et d'assurer des échanges respectueux, éthiques et fondés sur l'écoute.

La préparation des élèves constitue un autre volet incontournable. Les résultats indiquent que la présentation des repères contextuels liés aux œuvres — incluant des vérités historiques, des enjeux contemporains liés à l’autochtonie, un vocabulaire approprié, la déconstruction de stéréotypes persistants, la définition de l’art selon les perspectives autochtones et la contextualisation des pratiques culturelles — a soutenu l’analyse et l’interprétation des œuvres par les élèves.

La recherche montre également que les thématiques abordées par les artistes autochtones d’aujourd’hui sont variées, et que tous et toutes ne traitent pas explicitement de questions identitaires ou d’enjeux sociétaux. Dans le cadre de l’activité d’appréciation, les élèves ont toutefois été en mesure d’établir des liens entre l’œuvre analysée et des enjeux liés à l’autochtonie, soit les tensions religieuses, l’assimilation et l’acculturation, ainsi qu’avec des réalités contemporaines, comme l’exploitation des ressources naturelles, la pauvreté, la vitalité des cultures autochtones, la résilience des peuples autochtones, les obstacles à la réconciliation et la justice sociale. Quelques élèves ont néanmoins exprimé un sentiment de distance ou de déconnexion à l’égard des sujets abordés dans les œuvres, ce qui souligne la nécessité de multiplier les initiatives éducatives intégrant les perspectives autochtones et favorisant la collaboration entre les communautés autochtones et non autochtones, afin de soutenir la conscientisation des générations futures.

En ce qui concerne les approches pédagogiques à privilégier, les résultats mettent en lumière plusieurs stratégies pertinentes. L’intégration régulière d’œuvres d’artistes autochtones en classe permet de favoriser un dialogue entre les perspectives autochtones et allochtones, tout en évitant de ranger l’art autochtone dans une catégorie à part. L’appréciation approfondie d’une œuvre s’est révélée particulièrement féconde pour la compréhension des éléments expressifs et symboliques de l’œuvre chez les élèves. Par ailleurs, le choix de présenter des œuvres d’artistes qui ont une pratique à l’époque actuelle contribue à ancrer les pratiques d’artistiques autochtones dans le présent et à reconnaître et valoriser la vitalité et la légitimité de ces perspectives.

Les résultats montrent également que le modèle d’appréciation perceptuelle d’Anderson (1988, 1993, 1995) est pertinent pour aborder l’installation *Apprivoiser son âme* d’Eruoma Awashish (2021). En mobilisant les dimensions émotionnelle, intellectuelle et critique de l’expérience esthétique, ce modèle rejoint la vision holistique de l’art chez les cultures autochtones (Vigneault, 2023). Structurée en six étapes, de l’observation à la synthèse, la démarche d’appréciation a permis aux élèves de développer leur

jugement critique et de mieux comprendre les blessures historiques et contemporaines vécues par les Premières Nations et les nations Inuit et Métis. Le fait de permettre aux élèves de s'imprégner de l'œuvre avant toute contextualisation a favorisé leur engagement dans la recherche de sens et la reconnaissance de la pluralité des interprétations. Le questionnement en grand groupe a également soutenu le dialogue et la coconstruction de sens entre les élèves, ainsi qu'entre la personne enseignante et les élèves. Les symboles mobilisés par Awashish ont suscité une diversité d'interprétations, révélant la capacité des élèves à engager leur sensibilité et à élaborer un sens personnel. Toutefois, un certain nombre d'élèves aurait bénéficié de discussions supplémentaires afin d'approfondir leur réflexion critique.

Certaines limites doivent toutefois être reconnues. Les principales concernent le chevauchement des rôles, le contexte de la recherche, l'absence d'évaluation des travaux d'élèves durant le cycle de recherche et la taille de l'échantillon. La première est inhérente à la recherche-action, caractérisée par l'imbrication des rôles de chercheuse et d'enseignante (Paillé dans Mucchielli *et al.*, 2009). Ce double positionnement peut complexifier l'objectivation de données et introduire des biais, notamment en raison de la proximité avec les élèves et du contexte scolaire. À mes yeux, cela a pu influencer leurs réponses aux questionnaires, bien que ceux-ci n'aient pas été l'objet d'une évaluation sommative. Paillé (2009) soutient que « le chercheur influe sur le cours des événements observés, qu'il le veuille ou non, dès que par sa présence il indique que ces événements sont source (positivement ou négativement) d'intérêt » (Paillé dans Mucchielli *et al.*, 2009, p. 216). Le fait que j'aie moi-même conçu et transmis les questionnaires – et que je sois l'enseignante des élèves – a pu inconsciemment orienter certaines de leurs réponses, notamment en fonction de ce qu'elles ou ils percevaient comme étant attendu de ma part. De plus, étant allochtone, il est possible que j'aie transmis, de manière involontaire, des biais découlant d'une connaissance partielle de certains aspects des cultures autochtones.

Une autre limite tient au contexte spécifique de la recherche. Comme le mentionnent de Saint-André *et al.* (2010), les pistes de solution issues de la recherche-action sont ancrées dans un contexte spécifique, ce qui en limite la transférabilité. Dans le cas présent, la recherche s'est déployée dans une école privée montréalaise fréquentée majoritairement par des élèves allochtones et appartenant à un milieu socioéconomique privilégié. Ce contexte particulier peut restreindre l'applicabilité des résultats à d'autres milieux. Par exemple, dans le cas d'un établissement d'enseignement fréquenté par plusieurs élèves autochtones, il est préférable, selon Campeau (2019), de favoriser les connaissances issues des cultures auxquelles appartiennent les élèves du groupe ainsi que celles des communautés à proximité de l'école

afin de valoriser les identités culturelles locales. Aussi, l'établissement où s'est tenu la recherche dispose de budget pour des projets spéciaux et d'une salle de conférence, ce qui permet d'inviter des artistes et des personnes gardiennes de savoirs pour rencontrer nos élèves. Tous les milieux ne possèdent pas de telles ressources.

Bien que l'activité d'appréciation ait été conçue et mise en œuvre en tenant compte des objectifs et des critères d'évaluation de la compétence Apprécier prescrits par le PFEQ, la question de l'évaluation n'a pas été abordée dans le cadre de ce projet de recherche. L'absence de l'évaluation dans le cycle des activités de recherche constitue ainsi une limite, dans la mesure où l'évaluation des réponses d'élèves représente, selon mes observations, un défi important et un levier essentiel au réinvestissement des apprentissages. Il serait intéressant, dans le contexte d'une future recherche, de se pencher sur l'évaluation dans le cadre d'une activité d'appréciation d'œuvre d'art en classe d'arts plastiques.

De plus, le cadre conceptuel de la recherche aborde quatre approches non autochtones pour la mise en œuvre d'une activité d'appréciation esthétique : l'approche formaliste, contextuelle, critique et perceptuelle. Il aurait été pertinent de se pencher sur des approches pédagogiques autochtones.

Enfin, la taille restreinte de l'échantillon représente une limite additionnelle de la recherche. Si les activités pédagogiques ont été réalisées auprès de cinq classes de troisième secondaire, seules les données de quelques élèves parmi deux de mes classes ont été recueillies en raison du faible taux de retour des formulaires de consentement. Je suppose que le fait d'avoir transmis le formulaire d'information et de consentement uniquement en format numérique a découragé certains parents, peu à l'aise avec cette modalité ou peu disponibles pour compléter la démarche en ligne. L'envoi d'une version papier, combiné à une invitation lancée à toutes mes classes, aurait probablement contribué à augmenter le taux de participation et à constituer un échantillon plus large.

Sur le plan personnel, cette recherche a constitué une démarche d'apprentissage essentielle afin d'aborder les cultures et l'art autochtone de manière respectueuse et plus juste en contexte scolaire. Les apprentissages réalisés ont été nourris par de nombreuses sources, notamment les entretiens menés avec Jobena Petonoquot et Lori Beavis, la visite d'expositions d'artistes autochtones, des conférences offertes par des personnes gardiennes des savoirs et des artistes, ainsi que la lecture d'écrits autochtones, pour ne nommer que quelques exemples. Je reconnais que l'acquisition de connaissances liées à l'autochtonie ne peut être abrégée. Elle exige du temps, de l'écoute et une posture d'humilité culturelle. Je retiens que

l'appréciation d'œuvres d'art requiert, de la part de la personne enseignante, une compréhension approfondie du contexte lié aux œuvres de la part de la personne enseignante, afin de bien encadrer les apprentissages des élèves. Cette démarche m'a permis d'intégrer les perspectives autochtones dans mon enseignement avec davantage de connaissances et d'assurance ainsi que de prendre du recul par rapport à ma manière d'aborder la compétence Apprécier. Alors que mes activités d'appréciation reposaient principalement sur les aspects formels des œuvres, je privilégie désormais une démarche d'appréciation progressive, fondée sur le dialogue et orientée vers la coconstruction de sens, davantage adaptée à une perspective décoloniale.

Enfin, une recension des écrits révèle la parution récente de plusieurs ressources et recherches portant sur l'inclusion des perspectives autochtones en éducation (Blanchet, 2025 ; Campeau, 2021a ; Campeau *et al.*, 2024 ; Côté, 2019 ; Lauzon *et al.*, 2023 ; Lavoie *et al.*, 2021). Toutefois, à ma connaissance, peu d'études se sont penchées sur l'appréciation de l'art actuel autochtone en classe d'arts plastiques au secondaire au Québec. J'espère que la présente recherche pourra offrir des pistes de réflexion et d'action aux personnes enseignantes qui désirent aborder des œuvres d'art autochtone actuel en classe. Pour de futurs chercheurs ou chercheuses qui souhaiteraient approfondir le sujet de l'appréciation de l'art actuel autochtone en classe d'arts plastiques, il serait pertinent de développer des collaborations étroites avec des institutions d'enseignement autochtones ou des centres d'artistes autogérés autochtones, afin de croiser les visions et approches pédagogiques autochtones et allochtones et d'établir des ponts permettant la rencontre entre les cultures.

Le mot de la fin revient à la poésie de Natasha Kanapé Fontaine, qui invite à poursuivre ce cheminement.

Je me nourris de bleuets et d'abricots
les rivages ne se répondent pas
je dois parler pour le commencement (Kanapé Fontaine, 2020, p. 31)

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Parent / représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche

Appréciation d'art autochtone actuel en classe d'arts plastiques : favoriser la connaissance des cultures autochtones auprès d'élèves du secondaire

Étudiant-chercheur

Amélie Lamy-Beaupré

Étudiante à la Maîtrise en arts visuels et médiatiques - Concentration recherche et intervention

(514) 342-9342 poste 5686

lamy-beaupre.amelie@courrier.uqam.ca]

Direction de recherche

Adriana De Oliveira

Professeure

École des arts visuels et médiatiques

Université du Québec à Montréal

(514) 987-3000 poste 4928

oliveira.adriana@uqam.ca

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le projet de recherche s'inscrit dans le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* et vise le développement de la compétence *Apprécier*, qui consiste à guider l'élève dans l'expression d'un jugement critique averti et informé de l'art. L'objectif est de concevoir et d'expérimenter une activité d'appréciation d'art actuel autochtone en classe afin de sensibiliser les adolescent.es aux problématiques sociétales actuelles abordées par les artistes autochtones. Pour y parvenir, une commissaire d'art autochtone, une conseillère pédagogique spécialisée en pédagogie autochtone, un historien de l'art spécialiste en art actuel autochtone et un.e artiste visuel autochtone seront consultés afin d'identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces pour l'appréciation des œuvres autochtones actuelles. Soixante élèves de troisième secondaire participeront à une séquence de trois rencontres : une introduction à l'art autochtone, traditionnel et actuel, une conférence avec un.e artiste autochtone, et enfin, une activité d'appréciation d'une œuvre d'art actuel autochtone en classe.

Nature et durée de la participation de votre enfant

Les modalités de participation des élèves à ce projet éducatif se dérouleront au printemps 2025 sur trois périodes de 45 minutes. Voici le déroulement prévu pour les élèves :

Première période : introduction en classe à l'art autochtone avec la chercheuse, tant traditionnel que contemporain, pour préparer les élèves à la rencontre avec l'artiste. Les élèves seront invités à formuler des questions pour l'artiste et à remplir un questionnaire écrit.

Deuxième période : participation à une conférence donnée par un.e artiste autochtone, qui se tiendra dans l'ancienne chapelle de l'école. Cette rencontre sera l'occasion pour les élèves de mieux comprendre la démarche artistique de l'artiste invité.e.

Troisième période : activité d'appréciation en classe d'une œuvre d'art actuel autochtone, suivie de la réponse à un questionnaire écrit individuel permettant aux élèves d'exprimer leur appréciation de l'œuvre.

Les données pour la recherche seront recueillies via une captation audio des séances en classe et une captation vidéo de la conférence.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire de bénéfices tels une rencontre avec un.e artiste autochtone, avec qui ils et elles auront l'opportunité d'échanger, enrichissant ainsi leurs connaissances et leur compréhension de l'art et des modes d'expression entourant son travail. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

En principe, il n'y a pas de risque associé à la participation à cette recherche, car les activités proposées sont similaires à celles d'un cours d'arts plastiques ordinaire. Néanmoins, en cas d'inconfort d'un élève, la chercheuse demeurera attentive et proposera à celui-ci d'en discuter avec elle ou avec le psychoéducateur de l'école au sujet de la source de son malaise.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet de recherche seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et de sa directrice et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Afin de préserver la confidentialité et l'anonymat des élèves, leurs noms seront remplacés par des codes alphanumériques. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à la recherche seront conservés sous clef au domicile de la chercheuse durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver l'identité de votre enfant et la confidentialité des données de recherche, votre enfant ne sera identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui Non

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet de recherche, nous vous invitons à communiquer avec les responsables : Amélie Lamy-Beaupré (514) 342-9342 poste 5686 ou Adriana De Oliveira (directrice de recherche) (514) 987-3000 poste 4928 oliveira.adriana@uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du [insérer et conserver les coordonnées du CERPÉ plurifacultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) ou du CERPÉ FSH (cerpe.fsh@uqam.ca).

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM : protectriceuniversitaire@uqam.ca;

514-987-3151.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche et tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tel que présenté dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Prénom Nom de l'enfant

Signature

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Amélie Lamy-Beaupré _____

Prénom Nom



Signature

1^{er} décembre 2024 _____

Date

ANNEXE B

FORMULAIRE CONSENTEMENT SPÉCIALISTES



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Participant.e-spécialistes

Titre du projet de recherche

Appréciation d'art autochtone actuel en classe d'arts plastiques : favoriser la connaissance des cultures autochtones auprès d'élèves du secondaire

Étudiant-chercheur

Amélie Lamy-Beaupré

Étudiante à la Maîtrise en arts visuels et médiatiques - Concentration recherche et intervention

(514) 342-9342 poste 5686

lamy-beaupre.amelie@courrier.uqam.ca]

Direction de recherche

Adriana De Oliveira

Professeure

École des arts visuels et médiatiques

Université du Québec à Montréal

(514) 987-3000 poste 4928

oliveira.adriana@uqam.ca

Préambule

Nous invitons à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le projet de recherche s'inscrit dans le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* et vise le développement de la compétence *Apprécier*, qui consiste à guider l'élève dans l'expression d'un jugement critique averti et informé de l'art. L'objectif est de concevoir et d'expérimenter une activité d'appréciation d'art actuel autochtone en classe afin de sensibiliser les adolescent.es aux problématiques sociétales actuelles abordées par les artistes autochtones. Pour y parvenir, une commissaire d'art autochtone, une conseillère pédagogique spécialisée en pédagogie autochtone, un historien de l'art spécialiste en art actuel autochtone et un.e artiste visuel autochtone seront consultés afin d'identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces pour l'appréciation des œuvres autochtones actuelles. Soixante élèves de troisième secondaire participeront à une séquence de trois rencontres : une introduction à l'art autochtone, traditionnel et actuel, une conférence avec un.e artiste autochtone, et enfin, une activité d'appréciation d'une œuvre d'art actuel autochtone en classe.

Nature et durée de votre participation

Les modalités de votre participation comportent une entrevue semi-dirigée individuelle d'une durée d'environ 30 minutes conduite par la chercheuse. L'entrevue sera enregistrée afin de permettre la collecte de données pour les fins de la recherche et afin de permettre une meilleure reddition de vos propos. Certains de vos propos pourraient être relatés dans le mémoire de maîtrise.

Avantages liés à la participation

Votre participation conseillera la démarche de conceptualisation et réalisation des activités pédagogiques menées dans le cadre de l'étude. Vos commentaires favoriseront l'intégration des perspectives autochtones en milieu scolaire et plus particulièrement en ce qui concerne l'appréciation de l'art actuel autochtone en enseignement au secondaire. Votre participation contribuera également à l'avancement de la recherche en éducation artistique autour de l'art autochtone.

Risques liés à la participation

En principe, il n'y a pas de risque associé à la participation à cette recherche.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable de ce projet. Toutes les données vous concernant seront détruites.

Confidentialité

Votre nom et certains de vos propos se retrouveront dans le mémoire et mentionnés lors d'évènements de partage au sujet de la recherche (colloque, séminaires, articles, etc.). Un résumé des résultats de recherches pourra vous être transmis si vous le souhaitez.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui Non

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet de recherche, nous vous invitons à communiquer avec les responsables : Amélie Lamy-Beaupré (514) 342-9342 poste 5686 ou Adriana De Oliveira (directrice de recherche) (514) 987-3000 poste 4928 oliveira.adriana@uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du [insérer et conserver les coordonnées du CERPÉ plurifacultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) ou du CERPÉ FSH (cerpe.fsh@uqam.ca).

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM : protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche et tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tel que présenté dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du participant ou de la participante.

Signature

Date

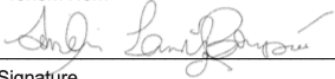
Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Amélie Lamy-Beaupré _____

Prénom Nom



Signature

1^{er} décembre 2024 _____

Date

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ARTISTE



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Participant.e-artiste

Titre du projet de recherche

Appréciation d'art autochtone actuel en classe d'arts plastiques : favoriser la connaissance des cultures autochtones auprès d'élèves du secondaire

Étudiant-chercheur

Amélie Lamy-Beaupré

Étudiante à la Maîtrise en arts visuels et médiatiques - Concentration recherche et intervention

(514) 342-9342 poste 5686

lamy-beaupre.amelie@courrier.uqam.ca]

Direction de recherche

Adriana De Oliveira

Professeure

École des arts visuels et médiatiques

Université du Québec à Montréal

(514) 987-3000 poste 4928

oliveira.adriana@uqam.ca

Préambule

Nous invitons à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le projet de recherche s'inscrit dans le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* et vise le développement de la compétence *Apprécier*, qui consiste à guider l'élève dans l'expression d'un jugement critique averti et informé de l'art. L'objectif est de concevoir et d'expérimenter une activité d'appréciation d'art actuel autochtone en classe afin de sensibiliser les adolescent.es aux problématiques sociétales actuelles abordées par les artistes autochtones. Pour y parvenir, une commissaire d'art autochtone, une conseillère pédagogique spécialisée en pédagogie autochtone, un historien de l'art spécialiste en art actuel autochtone et un.e artiste visuel autochtone seront consultés afin d'identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces pour l'appréciation des œuvres autochtones actuelles. Soixante élèves de troisième secondaire participeront à une séquence de trois rencontres : une introduction à l'art autochtone, traditionnel et actuel, une conférence avec un.e artiste autochtone, et enfin, une activité d'appréciation d'une œuvre d'art actuel autochtone en classe.

Nature et durée de votre participation

La recherche s'étale sur plusieurs mois, mais ne requiert votre participation que pour la durée d'une entrevue semi-dirigée individuelle d'environ 30 minutes et d'une conférence d'une durée de 45 minutes devant un groupe d'élèves de troisième secondaire au Collège Jean-de-Brébeuf. L'entrevue sera enregistrée et la conférence filmée afin de permettre la collecte de données pour les fins de la recherche. Certains de vos propos pourraient être relatés dans le mémoire de maîtrise.

Avantages liés à la participation

Votre participation permettra d'introduire une voix autochtone essentielle dans cette recherche. Vous offririez aux élèves et à la

chercheuse l'occasion d'apprendre à travers votre art et votre perspective. Votre participation contribuerait également à l'avancement de la recherche en appréciation de l'art autochtone en éducation artistique et à la sensibilisation des générations futures aux enjeux actuels de la société.

Risques liés à la participation

En principe, il n'y a pas de risque associé à la participation à cette recherche.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable de ce projet. Toutes les données vous concernant seront détruites.

Confidentialité

Votre nom et des informations relatives à votre démarche de création se retrouveront dans le mémoire et mentionnés lors d'événements de partage au sujet de la recherche (colloque, séminaires, articles, etc.) Les captations vidéos des participant.e.s et de l'artiste lors de la conférence et les reproductions des œuvres de l'artiste présentés à par cette même occasion pourront également être utilisés lors de la publication du mémoire et lors de présentations en contexte de conférence ou congrès. Un résumé des résultats de recherches pourra vous être transmis si vous le souhaitez.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

Oui Non

Indemnité compensatoire

Un cachet sera versé à l'artiste pour sa participation.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet de recherche, nous vous invitons à communiquer avec les responsables : Amélie Lamy-Beaupré (514) 342-9342 poste 5686 ou Adriana De Oliveira (directrice de recherche) (514) 987-3000 poste 4928 oliveira.adriana@uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du [insérer et conserver les coordonnées du CERPÉ plurifacultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) ou du CERPÉ FSH (cerpe.fsh@uqam.ca).

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM : protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche et tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tel que présenté dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Signature

Date

Prénom Nom du participant ou de la participante

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Amélie Lamy-Beaupré _____

Prénom Nom



Signature

1^{er} décembre 2024 _____

Date

ANNEXE D

FORMULAIRE D'AUTORISATION POUR L'UTILISATION D'UNE ŒUVRE



Objet : demande d'autorisation pour l'utilisation éducative d'une œuvre

Chère Eruoma Awashish,

Je me nomme Amélie Lamy-Beaupré, nous nous étions entretenues au téléphone au mois de février dernier au sujet d'une invitation dans ma classe d'arts plastiques.

Je me permets de vous écrire cette fois afin de solliciter votre autorisation pour utiliser une œuvre, dans un cadre éducatif et de recherche. L'œuvre en question est : *Apprivoiser son âme*.

Cette œuvre serait utilisée dans un but éducatif, lors d'une activité pédagogique sur l'appréciation de l'art, destinée à cinq classes d'élèves de troisième secondaire du Collège Jean-de-Brébeuf. Cette activité fera l'objet d'une captation audio à des fins éducatives, et dans le cadre d'un mémoire de maîtrise portant sur l'appréciation d'œuvres d'art actuel autochtone.

Votre nom et des informations relatives à votre démarche de création se retrouveront dans le mémoire et seront mentionnés lors d'événements de partage au sujet de la recherche (colloque, séminaires, articles, etc.). La reproduction de l'œuvre pourrait également être utilisée lors de la publication du mémoire et lors de présentations en contexte de conférence ou de congrès.

Il s'agit d'une utilisation à des fins non commerciales, visant exclusivement à enrichir l'apprentissage des étudiant-e-s et à des fins de recherche. Bien entendu, votre nom et la source de l'œuvre seront mentionnés.

Je vous remercie sincèrement de l'attention portée à cette demande et reste disponible pour toute question.

Amélie Lamy-Beaupré

NOM DE L'ARTISTE :	Eruoma Awashish
TITRE DE L'ŒUVRE:	<i>Apprivoiser son âme</i>

J'autorise l'utilisation de ces œuvres dans le cadre d'une activité d'appréciation au collège Jean-de-Brébeuf, ainsi que la diffusion de l'image dans un mémoire de maîtrise de l'Université du Québec à Montréal.

Signature : _____

Date : _____

Adresse courriel : eruoma.awashish@hotmail.com

ANNEXE E
FICHE D'APPRÉCIATION DE L'ÉLÈVE

Prénom et nom : _____ Groupe : _____



FICHE D'APPRÉCIATION DE L'ÉLÈVE

3^e secondaire

Écrivez des phrases complètes et soignez la qualité du français dans vos réponses.

/50

RÉACTION INITIALE ET COMPRENDRE CE QUI EST À L'ORIGINE DE LA PERCEPTION DE L'ŒUVRE

/10

1. Nommez les trois premiers mots qui vous viennent en tête lorsque vous regardez cette œuvre.

/5

--	--	--

2. Quels sont les éléments visibles, présents dans l'œuvre, qui vous font penser à ces mots ?

/5

ANALYSE DE L'ŒUVRE

/15

3. À votre avis, est-ce que le sens de l'œuvre serait différent si le cercle était remplacé par un triangle ou encore un carré ?

/5

/5

4. Pourquoi croyez-vous que l'artiste a choisi de réaliser une installation artistique plutôt qu'une peinture ?

Prénom et nom : _____ Groupe : _____

5. *Selon vous, en quoi cette œuvre se rapproche-t-elle des pratiques artistiques autochtones traditionnelles ?* /5

INTERPRÉTATION DE L'ŒUVRE /15

6. *Si cette œuvre racontait une histoire, quelle serait-elle ?* /5

7. *À votre avis, que signifie le titre ? Expliquez votre réponse.* /5

8. *Quels liens pouvez-vous établir entre cette œuvre et des enjeux sociétaux actuels ?* /5

PORTER UN JUGEMENT CRITIQUE OU ESTHÉTIQUE /10

9. *Quelle est selon vous, la pertinence de cette œuvre dans le contexte dans lequel nous vivons aujourd'hui ?* /5

10. *Parmi les œuvres présentées aujourd'hui et lors des derniers cours incluant les œuvres de Jobena Petonoquot, laquelle vous interpelle le plus ? Précisez pourquoi.* /5

ANNEXE F

GUIDE ENTRETIEN SPÉCIALISTES

Guide d'entretien - Entrevues semi-dirigées avec les spécialistes

1. Quels conseils auriez-vous à donner à un.e enseignant.e en arts plastiques qui souhaite aborder l'art actuel autochtone avec des élèves du secondaire ? Quelles sont les ressources et formations que vous considérez incontournables pour bien s'y préparer ?
2. Quelles stratégies pédagogiques recommandez-vous afin d'inclure les pratiques artistiques autochtones dans le cursus du cours d'arts plastiques sans les cantonner comme une pratique distincte des pratiques actuelles ?
3. Quelles connaissances doivent avoir les élèves du secondaire afin de pleinement saisir les pratiques en art actuel autochtone ?
4. À votre avis, comment peut-on conduire une activité d'appréciation dans une approche nuancée et respectueuse de l'art autochtone auprès des élèves du secondaire ? Quelles pratiques enseignantes favorisent le mieux cet objectif ?
5. Quels thèmes et enjeux actuels l'art actuel autochtone met-il en lumière ? Lesquels vous semblent les plus pertinents pour le public adolescent, et pourquoi ?

ANNEXE G

INTERVIEW GUIDE -LORI BEAVIS, DIRECTOR OF DAPHNE

1. What advice would you give to highschool teachers aiming to explore contemporary Indigenous artworks with their students? What resources and professional development opportunities do you consider essential for well-rounded and informed preparation?
2. What teaching strategies do you recommend in order to include Indigenous art practices in the visual arts curriculum without relegating them to a separate or isolated category ?
3. According to you, what knowledge should high school students possess to fully understand and engage with contemporary Indigenous art practices ?
4. How can teachers facilitate art appreciation activities based on Indigenous artists' work in a both nuanced and respectful manner ? Which teaching practices best foster this objective?
5. What themes and contemporary social issues are highlighted in the work of today's Indigenous artists ? Which do you consider are the most relevant for a teenagers audience, and why ?
6. What key considerations should be taken into account to create a meaningful and enriching experience between students and an Indigenous artist, in the context of an artist talk ?

ANNEXE H

QUESTIONNAIRE PRÉ-ACTIVITÉS : PERCEPTION DES ÉLÈVES

En classe, avant d'entamer les activités portant sur l'art actuel autochtone, un questionnaire recueillant la perception des élèves de troisième secondaire au sujet des pratiques artistiques autochtones et enjeux sociétaux liés à l'autochtonie sera remis aux élèves. Afin de valider les connaissances et perceptions des élèves avant d'entamer la séquence pédagogique.

1. À votre avis, que signifie le terme *art actuel* ?
2. Avez-vous déjà vu de l'art visuel actuel autochtone? Si oui, où et à quelle occasion?
3. Pouvez-vous nommer certaines des techniques et matériaux traditionnellement employés par les artistes autochtones?
4. Si vous aviez à fournir une définition de l'art autochtone d'aujourd'hui quelle serait-elle ?
5. Selon vous, en quoi les pratiques des artistes autochtones d'aujourd'hui diffèrent-elles des pratiques traditionnelles ?
6. À votre connaissance, quels thèmes ou sujets sont abordés dans les œuvres d'artistes autochtones ? Qu'est-ce qui influence votre réponse ?
7. Connaissez-vous des enjeux ou des problématiques auxquelles font face les communautés autochtones aujourd'hui? Fournissez des exemples.
8. Où en avez-vous entendu parler?
9. Résumez dans vos mots ce que vous comprenez de ces enjeux ou problématiques.
10. À votre avis, existe-t-il des solutions à ces enjeux? Lesquelles ?

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE POST-ACTIVITÉS

Questionnaire post- activités- Perception des élèves

La dernière étape consiste à recueillir la perception des élèves à la suite de la séquence pédagogique portant sur l'art autochtone actuel. Ce dernier questionnaire permettra de valider ce que les élèves auront retenu des contenus abordés lors des activités d'introduction de l'art autochtone traditionnel et actuel, la conférence avec un.e artiste autochtone et l'activité d'appréciation réalisée en classe.

1. Quelle est votre appréciation globale des activités menées en classe sur l'art autochtone incluant la conférence et l'activité d'appréciation ?
2. Sentiez-vous que vous aviez toutes les connaissances nécessaires pour comprendre le travail et les propos de l'artiste lorsque vous avez assisté à la conférence ? Justifiez votre réponse.
3. Avez-vous appris quelque chose de nouveau durant ces leçons? Justifiez votre réponse.
4. Y a-t-il certaines des informations transmises lors des activités qui vous ont surpris? Expliquez pourquoi.
5. Est-ce que votre définition de l'art actuel autochtone a évolué à la suite des activités menées en classe incluant la rencontre avec l'artiste Jobena Petonoquot? Si oui, comment ?
6. Selon vous, qu'est-ce que l'art permet d'apprendre au sujet des enjeux de société ? Expliquez votre réponse.
7. Quelle est votre appréciation globale des activités menées en classe sur l'art autochtone incluant la rencontre avec l'artiste Jobena Petonoquot?

ANNEXE J

IMAGE DE L'ŒUVRE *APPRIVOISER SON ÂME D'ERUOMA AWASHISH* (2021)

Renard naturalisé, tiroir en bois, chapelets, tissus rouge, cèdre, tabac, eau, bols en bois. Avec l'aimable autorisation de l'artiste.

Image : Michael Patten



ANNEXE K

IMAGES DE L'OEUVRE *CEREMONY WITH THE KING AND DISEMBODIED EARTH*

DE JOBENA PETONOQUOT (2022)

Chaises, table, tasses, tissus, cèdre, terre, rubans, perles, fourrure. Avec l'aimable autorisation de l'artiste.

Image : Jobena Petonoquot.



ANNEXE L

IMAGES DE L'ŒUVRE *RESILIENT REPUGNANCE: BAPTISM GOWNS*

DE JOBENA PETONOQUOT (2018)

Tissus (robes de baptême), perles, branche de bouleau, terre, cèdre. Œuvre composée de quatre robes de baptême suspendues à une branche. Branche: 195,58 cm; Robes: 59,7x 25,4 chacune. Avec l'aimable autorisation de l'artiste.

Images : Rémi Thériault.



ANNEXE M

IMAGE DE L'ŒUVRE *ODE TO MY GRANDFATHER* DE JOBENA PETONOQUOT (2018)

Peau de cerf, perles, rubans de satin et de velours (orné d'un merle et de motif de plantes). Avec l'aimable autorisation de l'artiste. Chaque mocassin : 22,9 cm x 11,4 cm. Photo : Jobena Petonoquot



ANNEXE N

IMAGE DE L'ŒUVRE *COLONIAL SOUVENIR* DE JOBENA PETONOQUOT (2019)

Cuir, perles de rocaille en verre, acétate rouge, photographie, poupée ancienne, dentelle, lunettes 3D : 14 x 14 x 14cm; Photographie 76x76cm; Poupée : 25 x 25 x 12 cm. Avec l'aimable autorisation de l'artiste.
Photo : Rémi Thériault.



ANNEXE O

LISTE DES ŒUVRES PRÉSENTÉES LORS DES ACTIVITÉS DE PRÉPARATION

À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRE D'ART

INTRODUCTION À L'ART AUTOCHTONE TRADITIONNEL ET ACTUEL				
TITRE DE L'ŒUVRE	ARTISTE	DATE	MATÉRIAUX	SOURCE
<i>Mocassins pour homme</i>	Métis inconnu-e	V. 1880-1900	Peau d'orignal fumée, velours, fil de tendon, perles de verre poli, crin de cheval gimpé de soie, étoffe de laine, peau de caribou	(Scofield, 2024, p.39)
<i>Dream Catcher</i>	Meryl Mc Master	2015	Épreuve pigmentaire d'archives sur papier aquarelle	(Meryl McMaster, s.d.) lien
<i>Our Land</i>	Kenojuak Ashevak	1992	Lithographie sur papier	(Resilience, 2018) Lien
<i>Petite boîte</i>	Anonyme mi'kmaq ou wolastoqiyik (malécite)	1830-40	Poils d'orignal, épines de porc épique, racine d'épinette, écorce de bouleau, teintures végétales	(Sioui Durand <i>et al.</i> , 2022) lien
<i>Le conteur : l'artiste et son grand-père</i>	Norval Morrisseau	1978	Acrylique sur panneau	(Robertson, 2017) lien
<i>Sans titre (wampum)</i>	Inconnu-e	18 ^e siècle	Coquille : palourde américaine (mercenariat), conque à nodules, peau, chanvre, Taillé, poli, percé et assemblé, forêts de l'Est, Canada	(Musée McCord Stewart, 2023) lien
<i>Bonnet à la grecque</i>	Inconnu-e	v. 1850-60	Étoffe de laine, velours, perles de verre rondes et tubulaire	(Scofield, 2024, p.36)

<i>Panier à ouvrage</i>	Yvonne M'Sadoque	1991	Frêne, foin d'odeur, teinture	(Sioui Durand <i>et al.</i> , 2022) lien
<i>Wampum de l'émancipation intergalactique</i>	Skawennati	2017	Perles de verre tchèque assorties, cuir, tendon artificiel, vernis à ongle	(Perler, <i>radicalement</i> , 2025) lien
<i>Mots cachés (Navy)</i>	Nico Williams	2020	Perles de verre	(Nico Williams <i>Mots Cachés (Navy)</i> (2020) <i>Artsy</i> , 2025) lien
<i>Souvenirs, apprentissage, oubli</i>	Hannah Claus	2019	Cire d'abeille	(Hannah Claus, 2025) lien

CONFÉRENCE DE JOBENA PETONOQUOT

TITRE DE L'ŒUVRE	ARTISTE	DATE	MATÉRIAUX	SOURCE
<i>Indian Hunter and his Family</i>	Cornelius Krieghoff	1856	Huile sur toile	(Musée des beaux-arts de Montréal) lien
<i>The Reservation Bonnet</i>	Jobena Petonoquot	2018	Chapelet, sachet de thé, perles de verre, fil en nylon, cuir, terre	Image fournie par l'artiste
<i>Resilient Repugnance</i>	Jobena Petonoquot	2018	Tissus (robes de baptême), perles, branche de bouleau, terre, cèdre	(Galerie d'art d'Ottawa, 2022)
<i>Ode to my Grandfather</i>	Jobena Petonoquot	2018	Peau de cerf, perles, rubans de satin et de velours (orné d'un merle et de motif de plantes)	Image fournie par l'artiste
<i>Colonial Souvenir</i>	Jobena Petonoquot	2019	Cuir, perles de rocaille en verre, acétate rouge, photographie, poupée ancienne, dentelle, lunettes 3D	(Galerie d'art d'Ottawa, 2022)

<i>Bringer of Death</i>	Jobena Petonoquot	2018	Perles de verre, dentelle, bois de cerf, tiges de bois, tasses et branches de cèdre	(Galerie d'art d'Ottawa, 2022)
<i>Ceremony with the King and Disembodied Earth</i>	Jobena Petonoquot	2022	Chaises, table, tasses, tissus, cèdre, terre, rubans, perles, fourrure	Image fournie par l'artiste
<i>My Grandmother's Heart</i>	Jobena Petonoquot	2021	Fourrure de lapin, perles de verre, ruban, dentelle	Image fournie par l'artiste
<i>Gins of the Church</i>	Jobena Petonoquot	2022	Dentelle teinte avec du thé, piège à animaux, velours	Image fournie par l'artiste
<i>Ikwe Wabigon</i>	Jobena Petonoquot	2022	Peau d'original, peau de lapin, velours, perles de rocaille, dentelle, soie, foin d'odeur	Image fournie par l'artiste
<i>Agwàshimishin (To be taken our of sin)</i>	Jobena Petonoquot	2023	Chaise, rubans, velours, perles de verre, photographies	Image fournie par l'artiste

ANNEXE P

RESSOURCES SUGGÉRÉES PAR LES SPÉCIALISTES ET L'ARTISTE

Sujet/thème de la ressource	Ressources mentionnées lors des entrevues
Adopter une posture d'allié-e	- Trousse d'outils pour les alliés-es aux luttes autochtones (Swiftwolfe <i>et al.</i> , 2019) lien
Perspectives autochtones en enseignement au Québec	- (<i>Boîte Rouge Vif</i> , 2022) lien - (<i>Voix du territoire</i> , s.d.) lien
Art autochtone et inuit	- daphne, centre d'artiste autogéré autochtone à Montréal (daphne.art, s.d.) lien - Ahkwayaonhke, centre d'artistes autogéré autochtone à Québec (<i>Centre d'artistes Ahkwayaonhkeh</i> , 2025) lien - Musée des beaux-arts du Québec (Musée des beaux-arts du Québec, 2026) lien - Collection d'art autochtone McMichael (McMicheal, 2026) lien - Centre d'art autochtone de Gatineau (Services aux Autochtones Canada, 2008) lien - Réseaux sociaux d'artistes autochtones <ul style="list-style-type: none">o Jobena Petonoquot (<i>Jobena Synese Marie Petonoquot (@shawanipinesi_synese)</i> • <i>Photos et vidéos Instagram</i>, 2025) lieno Eruoma Awashish (<i>Eruoma Awashish AWA REBEL (@eruoma_awa_rebel)</i> • <i>Photos et vidéos Instagram</i>, 2025) lien
Enjeux autochtones	- MOOC Ohterah' l'art autochtone d'aujourd'hui (Sioui Durand <i>et al.</i> , 2022) lien - Publication portant sur les Créativités autochtones actuelles au Québec (Vigneault, 2023)
Capsule didactique	- Bande dessinée <i>C'est le Québec qui est né dans mon pays</i> (Dufour <i>et al.</i> , 2021) lien
Appropriation culturelle	- Capsule perspective Premiers Peuples en enseignement des arts (Blanchet et Meilleur, 2023) lien
Formulaire de contact (artistes autochtones et porteurs ou porteuses de savoirs)	- Conférence co-organisée par le GRIAAC en avril 2018 (Recherches autochtones au Québec, 2018) lien
Protocoles autochtones	- (<i>Voix du Territoire</i> , s.d.) lien
	- Protocoles autochtones créés par <i>Le front des artistes canadiens</i> (CARFAC, 2024) lien

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, T. (1988). A Structure for Pedagogical Art Criticism. *Studies in Art Education*, 30(1), 28-38. <https://doi.org/10.2307/1320649>
- Anderson, T. (1993). Defining and Structuring Art Criticism for Education. *Studies in Art Education*, 34(4), 199-208. <https://doi.org/10.2307/1320404>
- Anderson, T. (1995). Toward a Cross-Cultural Approach to Art Criticism. *Studies in Art Education*, 36(4), 198-209. <https://doi.org/10.2307/1320934>
- Anderson, T. (2003). Art Education for Life. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 58-66. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00339>
- Archibald, J. (2008). *Indigenous Storywork : Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*. University of British Columbia Press. <https://www.deslibris.ca/ID/422097>
- Barrett, T. (1994). Principles for Interpreting Art. *Art Education*, 47(5), 8-13. <https://doi.org/10.2307/3193496>
- Barrett, T. (2003). *Interpreting art: reflecting, wondering, and responding*. McGraw-Hill.
- Barrett, T. (2012). *Why is that art?: aesthetics and criticism of contemporary art* (2nd ed). Oxford University Press.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education : nourishing the learning spirit*. Purich.
- Bacon, J. (2009). *Bâtons à message = Tshissinuatshitakana*. Mémoire d'encrier.
- Benabdallah, N., O'Bomsawin, K., Thibodeau, M.-È. et Société Radio-Canada. (2015). *Portrait d'Eruoma Awashish, artiste multidisciplinaire*. Société Radio-Canada. <https://curio.ca/fr/catalog/c5d0c39d-cada-4bc3-af12-290ef8c090b3>
- Blanchet, P.-A. (2025). *Ashtam Ntotacinan / Viens nous écouter : modèle pédagogique de création basé sur la théâtralisation de récits de vie d'étudiantes autochtones comme vecteur de mieux-être holistique*. [Thèse de doctorat, Université Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/22707>
- Blanchet, P.-A. et Meilleur, B. (2023, octobre). *Capsule Perspectives des Premiers Peuples en enseignement des arts*. <https://uqam.ca.panopto.com/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=f271b218-dc15-40ab-9fc5-b08f00ee5fe8>
- Boîte Rouge Vif (2022, 7 septembre). *Ressources en enseignement et en langue - 3PEQ - Perspectives des Premiers Peuples dans l'éducation au Québec*. <https://3peq.com/activites/ressources-en-enseignement-et-en-langue/>

- Buettner, S. (2010). Postface. John Dewey et les arts visuels aux États-Unis. Dans *L'art comme expérience* (p. 561-582). Gallimard. <https://www.cairn.info/l-art-comme-experience--9782070435883-p-561.htm>
- Cahan, S. E. et Kocur, Z. (2011). Contemporary Multicultural Art and Multicultural Education. Dans *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education* (2e éd.) (p. 3-16). Routledge.
- Campeau, D., Ouellet, S. et Wylde, C. (2024). *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone : réflexions pour une pédagogie du XXIe siècle*. Presses de l'Université du Québec. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=c1878c2d-2f1e-4f76-876b-b4b6c312727c>
- Campeau, D. (2021a). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52-70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>
- Campeau, D. (19 mars 2021b). *L'inclusion des perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples en formation à l'enseignement* [Vidéo]Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval. <https://www.youtube.com/watch?v=WDvvrxdRfig>
- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/15042>
- CARFAC. (2024). *Protocoles autochtones pour les arts visuels*. Récupéré le 4 décembre 2025 de <https://www.carfac.ca/fr/protocoles-autochtones-pour-les-arts-visuels>
- Carroll, N. (2016). Art Appreciation. *The Journal of Aesthetic Education*, 50(4), 1-14. <https://muse.jhu.edu/pub/34/article/639026>
- Cenerini, Y., Fontaine, L., Knight, D., et McLeod, A. (2018). *Résilience : 50 cartes d'art autochtone et guide pédagogique*. L.-A., Martin (Dir.). <https://resilienceproject.ca/fr/>
- Centre d'artistes Ahkwayaonhkeh. (2025). À propos. <https://ahkwayaonhkeh.org/A-propos>
- Centre d'artistes Ahkwayaonhkeh. (2025, 10 janvier). *Nico Williams-Quelque show*. Récupéré le 19 octobre 2025 de <https://ahkwayaonhkeh.org/Nico-Williams>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales. (s. d.). Étymologie de Apprécier. Dans *Ortolang*. Récupéré le 11 mai 2026 de <https://www.cnrtl.fr/etymologie/appr%C3%A9cier>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales. (s. d.). Étymologie de Esthétique. Dans *Ortolang*. Récupéré le 11 mai 2026 de <https://www.cnrtl.fr/etymologie/esth%C3%A9tique>
- Chalmers, F. G. (1978). Teaching and Studying Art History: Some Anthropological and Sociological Considerations. *Studies in Art Education*, 20(1), 18-25. <https://doi.org/10.2307/1320133>
- Chalmers, F. G. (1992). D.B.A.E. as Multicultural Education. *Art Education*, 45(3), 16-24. <https://doi.org/10.2307/3193351>

- Chamberland, R. et Grenier, V. (2025, 27 mai). *Eruoma Awashish | Faim de rituel Orange 8^e édition*. Expression. <https://orange2025.expression.qc.ca/artiste/eruoma-awashish/>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la commission de vérité et réconciliation du Canada*. Ottawa. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Concordia University. (s.d.). *Reconnaissance territoriale*. <https://www.concordia.ca/indigenous/resources/reconnaissance-territoriale.html>
- Conseil en éducation des Premières Nations (2020). *Compétence 15. Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/10/Competence-5-Final.pdf>
- Conseil québécois du théâtre (2023). *Guide 101 sur l'appropriation culturelle : un nouvel outil pour les artistes*. Récupéré le 3 mars 2024 de <https://appropriation.cqt.ca/>
- Côté, I. (2019). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 25–42. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1059124ar>
- Côté, I. (2021). L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones. *Éducation et francophonie*, 49(1), 14-31. <https://doi.org/10.7202/1076999ar>
- Danto, A. C. et Goehr, L. (1997). *After the End of Art*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1j666cd.11>
- De Lacroix, P. (2017). *Exposer, diffuser, faire entendre sa voix : présence de l'art contemporain autochtone au Québec entre 1967 et 2013*. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/10462/1/M14980.pdf>
- De Lacroix, P. (2018). Art contemporain autochtone : Une question d'auto-identification. *Captures*, 3(1). <https://doi.org/10.7202/1055837ar>
- De Oliveira, A. et Trudel, M. (2023). L'appréciation de l'art actuel pour contrer les préjugés en classe d'arts plastiques au primaire et au secondaire : une perspective empathique et critique. Dans M. Morel (dir.), *Éduquer sur les enjeux sociétaux par les arts et la littérature* (p. 39-50). Éditions Peisaj. <https://collections.banq.qc.ca/document/enRExqos9us3Wn9XYxTGUw>
- daphne.art. (s.d.). *Notre histoire de création*. <https://daphne.art/Notre-histoire-de-creation>
- De Sousa Santos, B. (1996). Para uma pedagogia do conflictio. Dans L. Heron Da Silva, J.C. de Azevedo et E. Santos dos Santos (dir.), *Novos mapas culturais., novas persepectivas educationais* (p. 15–33). Porto Alegre, Sulina.
- de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

- Dewey, J. (2005 [1934]). *L'art comme expérience*. Éditions Farrago (traduction française).
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, 5e édition: De la problématique à la collecte des données* (p. 531–571). Les Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3263794>
- Dufour, E., Hannis, P. et Angatookalook, K. (2021). "C'est le Québec qui est né dans mon pays!" : carnet de rencontres, d'Ani Kuni à Kiuna. Écosociété.
- Farrell Racette, S., LaVallee, M. et Mattes, C. (2024). Manger. Dormir. Perler. Recommencer. *Perler, Radicalement*. Musée des beaux-arts du Canada et Musée Mackenzie, 20–33.
- Farrell Racette, S., (2016). Tawâyihk: Thoughts from the Places in Between. *RACAR : Revue d'art canadienne*, 41(1), 26. <https://doi.org/10.7202/1037550ar>
- Feldman, E. B. (1970). *Becoming human through art : aesthetic experience in the school*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd). Chenelière éducation.
- Freire, P., Dupau, É. et Kerhoas, M. (2021). *La pédagogie des opprimé-es*. Éditions de la Rue Dorion. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=3149227>
- Gaines, A. M. (2016). Ambassadors of Aesthetic Experience: The Healing Legacy of Maxine Greene. *Teaching Artist Journal*, 14(1), 24–29. <https://doi.org/10.1080/15411796.2016.1147801>
- Galerie d'art d'Ottawa. (2022, 26 mars). *Jobena Petonoquot- La rébellion de mes ancêtres | Nid Ànike-mishòmisibaneg Od-Àbimìtàgewiniwà*. <https://oaggao.ca/fr/a-laffiche/exposition/jobena-petonoquot/>
- Giroux, D. (2019). *Parler en Amérique : oralité, colonialisme, territoire*. Mémoire d'encrier.
- Gouvernement du Canada (2021, 15 octobre). *Les communautés autochtones au Québec* [document géospatial]. <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1634312499368/1634312554965>
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf
- Greene, M. (1984). The Art of Being Present: Educating for Aesthetic Encounters. *The Journal of Education*, 166(2), 123–135. <https://www.jstor.org/stable/42742048>

- Greene, M. (1987). Creating, Experiencing, Sense-Making: Art Worlds in Schools. *Journal of Aesthetic Education*, 21(4), 11-23. <https://doi.org/10.2307/3332827>
- Greene, M. (1995). Art and Imagination: Reclaiming the Sense of Possibility. *The Phi Delta Kappan*, 76(5), 378–382. <https://www.jstor.org/stable/20405345>
- Grosfoguel, R. (2012). Un dialogue décolonial sur les savoirs critiques entre Frantz Fanon et Boaventura de Sousa Santos. *Mouvements*, 72(4), 42–53. <https://doi.org/10.3917/mouv.072.0042>
- Guay, M.-L. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour) (p. 235–267). Presses de l'Université de Montréal.
- Hamblen, K. A. (1990). Beyond the Aesthetic of Cash-Culture Literacy. *Studies in Art Education*, 31(4), 216–225. <https://doi.org/10.2307/1320541>
- Hannah Claus (s.d.). *Souvenir apprentissage oublié*. Récupéré le 5 décembre 2025 de <https://www.hannahclaus.net/#/souvenir-apprentissage-oublie/>
- Hill, G. A., Beam, C. et McMaster, G. (2010). *Carl Beam : la poétique d'être*. Musée des beaux-arts du Canada.
- Historica Canada. (2020, 20 juillet). Appropriation culturelle des peuples autochtones au Canada. Dans *L'encyclopédie canadienne*. <https://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/cultural-appropriation-of-indigenous-peoples-in-canada>
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869192>
- Hotte, C. (2024). *Ashetateu : sur les traces des femmes artistes autochtones au Kepek. Stratégies pour une mobilisation des épistémologies et des cosmologies autochtones en arts médiatiques* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/17510/>
- Hurtado López, F. (2009). Pensée critique latino-américaine : de la philosophie de la libération au tournant décolonial. *Cahiers des Amériques latines*, (62), 23–35. <https://doi.org/10.4000/cal.1509>
- Kanapé Fontaine, N. (2020). *Bleuets et abricots*. Mémoire d'encrier.
- Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies : characteristics, conversations, and contexts* (2^e éd.). University of Toronto Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=6688475>
- Kovach, M. (2013). Treaties, Truths and Transgressive Pedagogies: Re-Imagining Indigenous Presence in the Classroom. *Socialist Studies/Études Socialistes*, 9(1), 109-124. <https://socialiststudies.com/index.php/sss/article/view/23527/17411>

- Kovach, M. (2010). Conversation Method in Indigenous Research. *First Peoples Child & Family Review*, 5(1), 40-48. <https://doi.org/10.7202/1069060ar>
- Laurier, D., Bouchard, C., Cloutier, C. et Meddeb, M. (2018a). Lorsque l'image parle: L'enseignement des arts visuels basé sur le récit de création d'artistes autochtones. *Recherches amérindiennes au Québec*, 48(1-2), 41-48. <https://doi.org/10.7202/1053701ar>
- Lauzon, C., Lavoie, C. et Tshirnish, I., Cormier, M.-C., Blanchet, P.-A. (2023). *Guide pédagogique pour outiller les personnes enseignantes à aborder les vérités historiques et le rapprochement envers les Premiers Peuples avec des enfants d'âge préscolaire fréquentant l'école québécoise*. Université de Sherbrooke. <https://usherbrooke.scholaris.ca/items/1247eadb-5d5c-4d93-82f6-3d3953b7c3f8>
- Lavoie, C., Blanchet, P.-A., O'Bomsawin, S., Moisan, S., Bernard, D. et Joncas, J. A. (2023). Élaboration et appréciation d'un cours sur les perspectives autochtones destiné à la formation à l'enseignement : le cas d'une université québécoise. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 20(1), 65-87. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40755>
- Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N. et Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et Francophonie*, 49(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1076998ar>
- Lemonchois, M. (2018). Essai de modélisation de l'expérience esthétique. Dans M.-C. Beaudry, S. Brehm et J.-F. Boutin (dir.), *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire : perspectives croisées* (p. 39-53). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/14640>
- Leroux, D. (2022). *Ascendance détournée : quand les Blancs revendiquent une identité autochtone : essai*. (A., Lacassagne, et D., Leroux, trad.). Éditions Prise de parole. (Publication originale en 2019)
- Levinson, J. (2005). Contextualisme esthétique. *Philosophiques*, 32(1), 125-133. <https://doi.org/10.7202/011066ar>
- Maldonado-Torres, N. (2023). Analytique de la colonialité et de la décolonialité : dimensions élémentaires. Dans L. Álvarez Villarreal et M. Maesschalck (dir.), *Pluraliser les lieux : Séminaire « Penser les décolonisations »* EuroPhilosophie Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.europhilosophie.1636>
- Manifeste pour l'avancement des arts, des artistes et des organisations artistiques autochtones au Québec : Tsi Non : We Tewèn : Teron = Là où est notre maison*. (2017). [éditeur non identifié].
- McLaren, P., Kincheloe, J. L. (2007). *Critical pedagogy : where are we now?* P. Lang.
- McMichael Canadian Art Collection. (2026). *Indigenous art*. Récupéré le 11 janvier 2026 à <https://mcmichael.com/collection/indigenous-art/>
- Medina, Y. (2009). Art Education Programs: Empowering Social Change. *Perspectives on Urban Education*, 6(2), 58-61.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=47839120&lang=fr&site=ehost-live>

Meryl McMaster.(s.d.). *Bodies of work*. Meryl MacMaster. <http://www.merylmcmaster.com/>

Michaud, C., et Bourgault, P. (2010) Les devis de recherche non traditionnels. Dans M.-F. Fortin, et J. Gagnon (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.), (p. 362–383). Chenelière éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024,

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-arts-plastiques-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec (2003) *Programme de formation québécoise*. Chapitre 2. Domaines généraux de formation. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-generaux-formation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Monnet, É., Robertson, S., Awashish, E., Letendre, R. et Loft, M. A. (2018, 16 juillet). Beyond Two Solitudes. *Canadian Art*, 35(2). <https://canadianart.tempurl.host/features/beyond-two-solitudes/>

Mucchielli, A. et Savoie-Zajc, L. (2009). J. Dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3. Armand Colin, 126–130 <https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02.0126>

Mucchielli, A., Paillé, P. et Raybaut, P. (2009). R. Dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3. Armand Colin, 213–225 <https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02.0213>

Musée des beaux-arts de Montréal. (2021, avril). *Caroline Monnet : Ninga Minèh*. Récupéré le 4 décembre 2025 de <https://www.mbam.qc.ca/fr/expositions/caroline-monnet-ninga-mineh/>

Musée McCord Stewart (2023). *Wampum : perles de diplomatie* - Récupéré le 4 décembre 2025 de <https://www.musee-mccord-stewart.ca/fr/expositions/wampum-perles-diplomatie/>

Musée national des beaux-arts du Québec. (2026). *Collection art Inuit*. Récupéré le 11 janvier 2026 de <https://www.mnbaq.org/collections/albums/art-inuit>

Nico Williams | Mots Cachés (Navy) (2020) | Artsy. (2025). Récupéré le 5 décembre 2025 de <https://www.artsy.net/artwork/nico-williams-mots-caches-navy>

Pageot, É.-A. (2018). Présences, mémoires individuelles et plurielles comme dispositifs de construction dans le travail des créatrices autochtones. *Espace*, (118), 8–17.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Choisir une approche d'analyse qualitative. *Collection U*, 5, 13-36. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-13>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133–151. <https://doi.org/10.7202/1086789ar>
- Pereira, I. (2019a). *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Éditions du Croquant.
- Pereira, I. (2019b). Panorama international des pédagogies critiques. Dans L. De Cock, I. Pereira et Fondation Copernic (dir.), *Les pédagogies critiques* (p. 35–50) (Ser. Contre-feux). Agone.
- Piirainen, J. (2024). *Le monde des perles de Nico Williams*. Musée des beaux-arts du Canada. <https://www.beaux-arts.ca/magazine/expositions/le-monde-des-perles-de-nico-williams>
- Pidgeon, M. (2016). More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education. *Social Inclusion*, 4(1). 77-91. <https://doi.org/10.17645/si.v4i1.436>
- Pilote, A., Audy, N., Blanchet, P.-A., Borri-Anadon, C., Hébert-Houle, É., Hirsch, S., Gélinas, K., Gros-Louis, N., Joncas, J.-A., Kanga, M., Lavoie, C., Maltais-Landry, A., Moisan, S., O'Bomsawin, S., Ouellet, S., Petiquay, L., Pinette, S., Renaud, F. et Vachon-Savary, M.-È. (2021). *Repères et pistes d'action. Guide réflexif pour l'inclusion des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Récupéré à l'adresse : https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/sites/premiers-peuples/files/2021-11/Reperes%26Pistes2021_1.pdf
- Recherches autochtones au Québec (2018, 4 avril). *Grande conférence sur l'appropriation culturelle et les peuples autochtones*. <https://www.youtube.com/watch?v=1zyNgbKCg0g>
- Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada (2008). *Centre d'art autochtone* [page administrative; description de l'organisation]. Centre d'art autochtone. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1100100012794/1535557712411>
- Resilience project. (2018). *Kenojuak Ashevak, Nunavut - Our Land*. Récupéré le 4 décembre 2025 de <https://resilienceproject.ca/fr/artists/kenojuak-ashevak>
- Robertson, C. (2017) *Norval Morrisseau, Le conteur : l'artiste et son grand-père, 1978*. Institut de l'art canadien. Récupéré le 11 janvier 2026 de <https://www.aci-iac.ca/fr/livres-dart/norval-morrisseau/oeuvres-phares/le-conteur-lartiste-et-son-grand-pere>
- Savoie, A. (2017). Aesthetic experience and creativity in arts education: Ehrenzweig and the primal syncretistic perception of the child. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1102864>
- Scafoglio, L. (2023). « Décoloniser » la Théorie critique ? Une hypothèse de travail sur Adorno et la decolonialidad. *Rue Descartes*, 103(1), 78–92. <https://doi.org/10.3917/rdes.103.0078>

- Scofield, S., (2024). Apprendre de nos grands-mères : kôkominawak ocihcîwâwa, nimâmâsis ocihcîsa, nichcîsa (les mains de nos grands-mères, les mains de ma tante, mes mains à moi). *Perler, Radicalement*. Musée des beaux-arts du Canada et Musée Mackenzie, 35–40.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.
- Sioui, A., Moniz, E. et Cohen-Bucher, G. (2022). *La boîte à outils décoloniale*. Mikana, RÉSEAU et Université Concordia. https://reseauumlnetwork.com/wp-content/uploads/2022/12/FR_Parcours_educatif_final_juin2022_V2.pdf
- Sioui Durand, G., Edith-Anne, P., Hardy, D., Uzel, J.-P., Qiluqq Koperqualuk, L., Desmarais, M.-D., Des Rochers, J. et Amizlev, I. (2022). *Ohterah' l'art autochtone d'aujourd'hui*. FUN-MOOC. <https://lms.fun-mooc.fr/courses/course-v1:Uqam+144002+session01/courseware/cf560eb388934f17892b9e234a2337a1/1979930f2c724d83a6b9f58095aa52f0/>
- Sioui Durand, G. (2018). Le ré-ensauvagement par l'art : Le vieil Indien, les pommes rouges et les Chasseurs-Chamanes-Guerriers. *Captures*, 3(1). <https://doi.org/10.7202/1055833ar>
- Smith, L. T., Tuck, E., et Yang, K. W. (2019). *Indigenous and decolonizing studies in education : mapping the long view*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies : research and indigenous peoples* (Third edition). Zed Books.
- Styres, S. (2019). Literacies of Land Decolonizing Narratives, Storying, and Literature. Dans L. T. Smith, E. Tuck, et K. W. Yang (dir.), *Indigenous and decolonizing studies in education : mapping the long view* (p. 24-37). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Société géographique royale du Canada (2018). *Atlas des peuples autochtones du Canada*. <https://atlasdespeuplesautochtonesducanada.ca/>
- Swiftwolfe, D., Deer, B., Boldo, V., Fast, E., Sioui, G., Richardson, C., Raye, K., Puskas, S., Cousineau, M., Laine, L. et Reid, A. (2019). *Trousse d'outils pour les alliées aux luttes autochtones*. RÉSEAU. D. Swiftwolfe (dir.). <https://reseauumlnetwork.com/wp-content/uploads/2022/12/Trousse-1.pdf>
- Talbot, C. (2021). *Compétence 15 – Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*, récupéré à l'adresse <https://youtu.be/De5vNMBHd1o>
- Trépanier, F. et Guay, M. (2020). N'tagam8bna maalhawks – Nous (exclusif) frappons le frêne noir. Enjeux dans les milieux culturels autochtones francophones au Québec. Dans C. Larivée et L. Eshrāghi (dir.), *D'horizons et d'estuaires : entre mémoires et créations autochtones* (p. 56–80). Éditions Somme toute.
- Trépanier, F. et Creighton-Kelly, C. (2011). *Comprendre les arts autochtones au Canada aujourd'hui. Un examen de la connaissance et de la documentation*. Conseil des Arts du Canada. <https://conseildesarts.ca/recherche/repertoire-des-recherches/2012/05/comprendre-les-arts-autochtones-au-canada-aujourd'hui>

- Trépanier, F. (2008). *L'initiative de recherche sur les arts autochtones*. Conseil des arts du Canada. <https://conseildesarts.ca/recherche/repertoire-des-recherches/2008/11/l-initiative-de-recherche-sur-les-arts-autochtones>
- Trudel, M., De Oliveira, A., Mathieu, É. et Fleury, R. (2017). Formation continue des enseignantes spécialisées en arts plastiques pour faire de l'école un espace inclusif, ouvert à l'autre et au monde | Professional Development of Art Teachers to Make School a Place that is Inclusive, Open to Others and the World. *The Canadian Review of Art Education / Revue canadienne d'éducation artistique*, 44(1), 47–63. <https://doi.org/10.26443/crae.v44i1.11>
- Trudel, M., De Oliveira, A. et Mathieu, É. (2018). L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques. *Éducation et francophonie*, 46(2), 109–124. <https://doi.org/10.7202/1055564ar>
- Tuck, E., Yang, K. W. et Yanuwana Pierre, C. (2022). *La décolonisation n'est pas une métaphore* (Naudy, J.-B., trad.). Rot-Bo-Krik. (publication originale en 2012)
- UTAPI consultants (2020). *Décoloniser l'éducation pour les enseignant.e.s et les dirigeant.e.s des écoles*. <https://img1.wsimg.com/blobby/go/f341ddfe-008e-43a4-8a26-55eb8effc910/infographie%20de%CC%81colonisation%20et%20antiracisme%20-si.pdf>
- Uzel, J.-P. (2014). L'autochtonie dans l'art actuel québécois. Une question partagée. *Globe*, 17(1), 33–57. <https://doi.org/10.7202/1028632ar>
- Uzel, J.-P. (2016). Caché sous nos yeux. L'art contemporain autochtone sur la scène internationale. *Inter*, 122(122), 26–29. <https://id.erudit.org/iderudit/80416ac>
- Uzel, J.-P. (2017). Déni et ignorance de l'historicité autochtone dans l'histoire de l'art occidentale. *RACAR : Revue d'art canadienne / Canadian Art Review*, 42(2), 30–41. <https://doi.org/10.7202/1042944ar>
- Vigneault, L. (2023). *Créativités autochtones actuelles au Québec : Arts visuels et performatifs, musique, vidéo*. Les Presses de l'Université de Montréal. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=30482100>
- Voix du territoire. (s.d). *Porteurs de savoirs*. <https://lesvoixduterritoire.ca/porteurs-de-savoir/>
- Walsh, C. E. (2023). Asking and Walking. Dans *Rising Up, Living On*. Duke University Press. 75–122 <https://doi.org/10.2307/j.ctv33t5h1b.6>
- Wapikoni et CCUNESCO (2019). *Guide pédagogique: introduction à la diversité des cultures autochtones au Canada*. https://static1.squarespace.com/static/5ceff84615b6f00001ce5366/t/5de042a7d36d6241f14cde88/1574978220297/Guide_p%C3%A9dagogique_Unesco_vFinal-FR-web_SansAnnexes.pdf
- Wapikoni mobile. (s.d.). *Vision*. <https://evenementswapikoni.ca/vision>
- Weisman Art Museum. (2023, 19 avril). *Artist Talk: Skawennati: on Indigenous Futurism and World-building*. University of Minnesota Twin cities. https://www.youtube.com/watch?v=7_cNGpkg5I

