

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UN MODE DE PRATIQUE EN ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES QUI
FAVORISE L’AFFIRMATION IDENTITAIRE ET L’ALTÉRITÉ DES ADOLESCENTS
EN CONTEXTE SCOLAIRE MULTICULTUREL

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

PAR
NADINE GUESDON

FÉVRIER 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

À ma famille d'ici et de là-bas

Au terme de cette recherche, je tiens à remercier particulièrement Mona Trudel, professeure à l'École des Arts visuels et médiatiques qui a accepté de diriger ce mémoire avec une générosité sans faille. Son écoute attentive et ininterrompue, sa rigueur ont poussé cette recherche toujours plus loin. La vie est faite de rencontres significatives, Mona Trudel en est une. Merci à Pierre Gosselin, Laurence Sylvestre et Monique Régimbald-Zeiber d'avoir nourri de manière pertinente ce travail.

Je tiens également à remercier Marie-Pierre Labrie et Maryse Élie, amies et collègues d'université pour leurs commentaires pertinents et leurs encouragements. Merci à Anne Deslauriers de m'avoir accueillie si généreusement dans sa classe et merci à la luminosité de tous ses élèves sans qui ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude à Geneviève Guérin, Élisabeth Cognard et Fanny Curtat pour le temps qu'elles ont consacré aux multiples lectures et précieuses corrections.

Merci à Michel Bélanger et Harvey Cohen de m'avoir offert une tanière pour écrire.

Merci à Annouk et Ulysse pour leur amour et leur patience. Et enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à Yoakim Bélanger, qui m'a accompagnée et soutenue depuis le début et sans qui je n'aurais sans doute jamais osé vivre ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ	viii
PRÉMIÈRES	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1. Mise en contexte	4
1.1 L'immigration au Québec en quelques chiffres	4
1.2 Portrait du milieu scolaire montréalais	8
1.3 Définition des concepts : l'interculturalisme et l'éducation interculturelle ...	12
1.4 L'éducation à la citoyenneté	16
1.5 L'énoncé de la problématique.....	18
1.5.1 Les problématiques rencontrées par les jeunes issus de l'immigration .	18
1.5.2 Des prescriptions ministérielles floues	20
1.5.3 Le manque de matériel didactique ou de modèles de pratiques pour enseigner l'art en milieu multiculturel	20
1.6 Questions et objectifs de recherche.....	22
Conclusion	24
CHAPITRE II	
LE CONTEXTE THÉORIQUE.....	25
2.1 L'adolescence : évolution de son concept.....	25
2.2 L'adolescent et sa nouvelle identité - Construction identitaire.....	28
2.2.1 Le rapport à soi.....	28
2.2.2 Le rapport à l'autre.....	30
2.2.3 Les réponses identitaires de l'adolescent	32
2.2.4 Le rôle de la famille à l'adolescence.....	34
2.2.5 Crise d'adolescence?.....	36
2.2.6 Les valeurs des adolescents.....	37
2.3 Problématique identitaire en contexte migratoire	40
2.4 Quand immigration et adolescence se conjuguent.....	42

2.5 L'approche narrative	44
2.5.1 La narration comme outil de transformation.....	45
2.5.2 Les artistes contemporains et l'approche narrative.....	46
2.5.3 Les artistes immigrés et la photographie narrative	48
2.5.4 L'approche narrative en enseignement	52
Conclusion	53
CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE	55
3.1 Une approche qualitative.....	55
3.1.1 La recherche-action.....	57
3.1.2 Le développement d'objet.....	60
3.2 Les instruments et les techniques de collecte des données	62
3.2.1 Le questionnaire : l'autoportrait culturel	62
3.2.2 L'observation participante	63
3.2.3 Le journal de bord	64
3.2.4 Les entretiens individuels semi-dirigés avec les élèves	64
3.2.5 Le portfolio - L'image, le texte et le son.....	66
3.3 La méthode d'analyse et le traitement des données.....	66
3.3.1 L'analyse thématique	67
3.4 L'éthique	68
Conclusion	69
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DU PROJET	70
4.1 Contexte de recherche.....	70
4.2 Cheminement d'une réflexion.....	72
4.3 Description du projet.....	74
4.4 Intentions éducatives.....	76
4.5 Stratégies pédagogiques déployées	77
4.5.1 Se raconter pour qu'ils se racontent.....	77
4.5.2 Comment se sont-ils racontés?	79
4.5.3 Rencontre avec l'artiste Nadia Séboussi	82
4.5.4 Exposition	84
Conclusion	85
CHAPITRE V	
ANALYSE DES DONNÉES.....	87
5.1 Analyse descriptive de 7 projets réalisés par les élèves.....	87
5.1.1 Le projet d'Elsa.....	88
5.1.2 Le projet de Luca	90
5.1.3 Le projet de Marie	92
5.1.4 Le projet d'Élodie	94

5.1.5 Le projet de Louise	97
5.1.6 Le projet d'Anna	98
5.1.7 Le projet de Gabriel	100
5.2 Analyse descriptive et interprétative des entrevues	103
5.2.1 La rencontre de soi : la quête identitaire.....	104
5.2.1.1 Sous-thème 1: L'introspection	105
Constat 1 : Le cours d'arts plastiques : un espace de réflexion et de création.....	107
5.2.1.2 Sous-thème 2 : De l'introspection à la prise de conscience... ..	109
Constat 2 : Un projet d'art qui permet aux élèves de mieux se connaître.....	112
5.2.1.3 Sous-thème 3 : L'affirmation.....	114
Constat 3 : Un projet d'art qui donne une tribune aux élèves.....	116
5.2.2 La rencontre de l'autre : L'altérité	117
5.2.2.1 Sous-thème 1 : L'apprentissage de l'autre à travers un projet d'art.....	118
Constat 1 : Parler, écrire et partager.....	120
5.2.2.2 Sous-thème 2 : L'empathie	121
Constat 2 : Se décentrer	123
Conclusion	124
CONCLUSION.....	126
APPENDICE A	
AUTO PORTRAIT CULTUREL : PROJET MIROIR	131
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE POUR LES 7 ÉLÈVES ET L'ENSEIGNANTE	135
APPENDICE C	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	136
APPENDICE D	
L'ICEBERG COMME MODÈLE DE LA CULTURE	139
APPENDICE E	
DVD	140
LISTE DES RÉFÉRENCES	141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Caractéristique de la population active, selon le statut d'immigrant de la population âgée de 25 à 54 ans et la province (Atlantique, Québec, Ontario).....	7
1.2 Nombres d'école par commission scolaire où il y a une concentration de plus de 50% d'élèves issus d'autre cultures	9
3.1 Analyse thématique	68
5.1 Analyse thématique	103

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Lieu de naissance des élèves et de leurs parents. Inscriptions au 18 novembre 2009.....	11
1.2 Pourcentage d'élèves résidant dans une zone défavorisée, selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents. Inscription au 18 novembre 2009	12
2.1 Nadia Séboussi, <i>Space Between</i> , 2009.....	50
2.2 Dinh Q. Lê. <i>The Headless Buddha</i> , 1998.....	52
4.1 Carton d'invitation pour l'exposition.....	84
5.1 Elsa.....	89
5.2 Luka	91
5.3 Marie	93
5.4 Elodie	96
5.5 Louise.....	98
5.6 Anna.....	100
5.7 Gabriel.....	102

RÉSUMÉ

La présente recherche porte sur l'enseignement des arts plastiques au niveau secondaire en milieu multiculturel. Son objectif est de proposer un mode de pratique favorisant l'affirmation identitaire et la prise en compte de l'altérité chez les adolescents en cours d'arts plastiques. Mon ambition est d'enrichir l'enseignement des arts plastiques en explorant une approche adaptée à l'école pluraliste d'aujourd'hui.

L'immigration au Québec a un impact sur les écoles montréalaises où se côtoie étroitement des élèves d'origines québécoise et des élèves issus de l'immigration. Les différentes recommandations ministérielles ont mis en lumière des lacunes en ce qui concerne l'éducation interculturelle dans le milieu scolaire et plus spécifiquement dans l'enseignement des arts plastiques. Les écrits traitant de la construction identitaire chez l'adolescent en général et particulièrement chez l'adolescent issu de l'immigration, sa quête identitaire ainsi que ses valeurs m'ont permis d'avoir une vision plus juste et moins stigmatisée de cette période de la vie.

Au moyen d'une recherche-action, il s'agit de comprendre comment un projet de création peut lier la pratique de l'art actuel à l'affirmation identitaire, à l'altérité et au dialogue interculturel.

Durant plusieurs semaines, en tant qu'artiste et à partir de mon expérience migratoire, j'ai déployé des stratégies pédagogiques pour engager les élèves dans l'élaboration d'un langage artistique symbolique et significatif dans lequel ils avaient l'opportunité de se questionner, d'enrichir et d'affirmer leur identité personnelle et culturelle.

Pour favoriser l'engagement, ce projet de création devait être empreint de sens. Pour cette raison, je me suis référée à l'approche narrative afin qu'ils racontent leurs histoires personnelles. Le choix d'une installation intégrant la photographie, le son et les mots s'est imposé comme médium de création.

À travers l'analyse des données, j'ai entrevu la possibilité de faire de la classe d'art un lieu d'échange, terrain propice à l'apprentissage de soi et à la rencontre de l'autre. La culture artistique a alors été envisagée comme vecteur indispensable d'ouverture sur le monde.

MOTS CLÉS : arts plastiques, adolescents, immigration, identité, altérité, éducation interculturelle.

PRÉMICES

Afin de mieux comprendre mon implication dans ce projet de recherche, je dois en premier lieu tracer un portrait de mon parcours migratoire. Je vis au Québec depuis huit ans et suis résidente permanente depuis six ans. L'origine de ma recherche se situe dans le vécu même de ma propre immigration, dans cette transformation, cette mutation que tout le corps et l'esprit vivent pour s'intégrer. Immigrer c'est changer d'identité, c'est s'extirper de son corps pour mieux y entrer. C'est une expérience physique et émotionnelle. Changer de pays implique un travail sur soi à travers lequel on accepte d'être déstabilisé. J'ai personnellement vécu cette transformation durant les premières années de mon arrivée au Québec et la vie encore.

Je suis diplômée des arts appliqués de Paris en sculpture et c'est instinctivement qu'à la fin de ma première année en sol québécois que ma formation a ressurgi. J'ai fait un exercice. Je me suis moulée à plusieurs reprises avec des bandes plâtrées : le buste, le visage, les mains et d'autres parties de mon corps. Je faisais des tirages positifs à partir de ces moulages pour finalement les détruire plus tard ; ma réflexion n'allait pas plus loin, mais je ressentais le besoin de faire cet exercice. Néanmoins, avec ces tirages de plâtre blanc, ma démarche ressemblait étrangement à un réflexe d'adaptation reptilien. J'étais en train de muer. Ces exuvies symboliques laissaient place à une nouvelle peau plus adéquate pour cette nouvelle aventure. Comme s'il fallait abandonner certaines empreintes passées pour laisser place à de nouvelles. En concrétisant cette mutation, j'imaginai sûrement être plus proche de moi-même et plus apte à accueillir le présent. C'était donc simplement un changement de peau, que nous faisons sûrement tous et chacun inconsciemment. Il nous aide à traverser le temps, à nous adapter tant aux saisons, qu'aux situations. Le mien se matérialisait.

Cette expérience personnelle je l'ai transposée en faisant vivre à d'autres personnes ce que j'avais moi-même expérimenté. J'ai offert cette expérience à plus d'une soixantaine de personnes, de 10 à 73 ans. Elles ont en quelque sorte mué en ma présence. Ces moulages ont donné naissance à une installation. J'ai constaté que leurs « mues » étaient vécues comme des soulagements, des fiertés, des souffrances pour certains ou simplement comme un passage vers un autre corps physique pour d'autres. Suite à leurs témoignages, j'ai alors pu valider certains liens entre leurs expériences et la mienne et comprendre le parallèle émotif avec ma propre histoire. Ma démarche venait de prendre un sens. Cette aventure a nourri ma propre conscience du phénomène migratoire et m'a permis de nommer mon expérience. Mes moulages personnels étaient la trace symbolique du deuil que j'étais en train de vivre. Ma démarche artistique était tout d'abord une quête de témoignages corporels, mais en la reliant à ma expérience personnelle, j'ai découvert là un moyen créatif de vivre ce passage initiatique et chargé d'émotions contradictoires qu'est l'immigration. Finalement, je peux dire que l'essentiel de notre expérience se résume en un constat : j'ai découvert un moyen de vivre une partie de mon processus de transition identitaire à travers ma pratique artistique. C'est à partir de cet événement que mon expérience personnelle s'est infiltrée au coeur de ma recherche.

INTRODUCTION

Le présent mémoire aborde la question de l'enseignement des arts plastiques dans une classe multiculturelle de cinquième secondaire. C'est à titre d'artiste que nous nous sommes investie dans cette recherche. Nous nous sommes demandée si le cours d'arts plastiques était l'endroit où les élèves pouvaient affirmer leur identité culturelle et personnelle et comment cela pouvait être possible. Les prescriptions ministérielles relatives à l'intégration scolaire et à l'éducation interculturelle (MEQ, 1998) sont floues et les outils pédagogiques inexistantes, notamment dans le domaine des arts plastiques. De plus, nous avons constaté que les valeurs reliées au domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* MELS (2003) s'incarnent difficilement dans la pratique. Nous avons donc tenté d'élaborer un projet d'art pour apprivoiser la diversité multiculturelle qui caractérise le milieu scolaire montréalais et développer une approche qui engagerait les élèves à travers un processus de création significatif sur leur identité et par le fait même de travailler en amont du *Vivre ensemble*.

Devant ces problématiques, nous nous sommes questionnée sur les outils à mettre en place pour répondre à l'objectif général de notre recherche qui est de développer un mode de pratique favorisant l'affirmation identitaire et l'altérité chez les adolescents dans un milieu multiculturel d'une classe de cinquième secondaire en concentration arts plastiques. Autrement dit, d'engager les élèves dans un travail créatif, personnel, intime et significatif dans lequel ils auraient l'opportunité d'allier la réflexion à l'action.

L'approche narrative nous semblait être le gage d'une implication personnelle et un terrain fertile pour l'exploration de l'autre. En prenant soin d'élaborer un projet qui s'adressait à tous les élèves, ceux issus de l'immigration comme ceux d'origines

québécoises, nous avons guidé les élèves vers une création qui leurs demandaient une réflexion intérieure. À travers ce processus, nous avons privilégié les échanges et les discussions au sujet de leurs oeuvres, ceci dans l'espoir de les faire cheminer vers des espaces personnels inexplorés. Nous avons questionné les élèves à l'aide d'un autoportrait culturel sur leur identité d'aujourd'hui et d'où ils viennent. Les élèves ont répondu avec le langage de l'art à cette quête identitaire en créant une installation multidisciplinaire.

La démarche méthodologique pour réaliser cette étude allie l'approche qualitative, la recherche-action et le développement d'objet. Nous avons privilégié des approches méthodologiques adaptées à une recherche sur le terrain et dans laquelle nous avons à concevoir un projet pédagogique. La recherche-action impliquait et favorisait simultanément la compréhension de l'action et la pratique de l'action. Tandis que le développement d'objet consistait à développer des séquences d'enseignement à travers lesquelles nous avons mis en place des outils et des stratégies pour guider et enrichir le processus de création des élèves.

Ce mémoire est composé de nos prémices et de cinq chapitres. Les prémices relatent la manière dont notre expérience personnelle et notre travail de création se sont infiltrés dans notre recherche. Le premier chapitre est un survol des principaux paramètres de la recherche : une mise en contexte de l'immigration au Québec et un portrait des écoles montréalaises. Après avoir défini différents concepts de base de l'éducation interculturelle, nous avons mis en lumière les problématiques soulevées et les solutions que nous comptons apporter. Nous abordons par la suite la question et les objectifs de recherche que nous nous sommes fixés.

Le deuxième chapitre présente l'évolution du concept de l'adolescence à travers les écrits de Claes (1983), Fize (2002), Erikson (1972) et Birraux (2004) ainsi que sa construction identitaire. Ces lectures nous ont aidé à situer l'adolescent dans notre société, à le comprendre et à le démystifier. Lemay (2010) nous a éclairé face aux

réponses identitaires tandis que la recherche de Royer, Pronovost et Charbonneau (2004) a mis en lumière les valeurs des jeunes québécois en plus de montrer les fondements de leur construction identitaire. Nous avons par la suite énuméré la dynamique intérieure et extérieure du processus migratoire tel que décrite par Fronteau (2000), Moro (2002) et Giraud (2007) nous ont permis de faire le lien avec les problématiques des adolescents issus de l'immigration. Ces lectures dépeignent un portrait plus clair des adolescents avec qui nous allions faire connaissance durant le projet. En explorant la pratique autobiographique d'artistes en arts visuels et l'approche narrative telles que présentées par Zander (2007) ainsi que l'approche narrative en enseignement de Bruner (1996), nous avons pu déterminer notre projet pédagogique et organiser des séquences d'enseignement qui se voulaient significatives pour les élèves.

Le troisième chapitre expose la méthodologie qualitative privilégiée dans cette recherche, les instruments et les techniques de collecte des données, la méthode d'analyse employée pour le traitement des données ainsi que les aspects éthiques de la recherche.

Le quatrième chapitre décrit le contexte dans lequel le projet de recherche a eu lieu. Par la suite nous avons fait état du cheminement de notre réflexion qui justifiait notre proposition de création. Ceci nous mène ainsi à la description du projet d'art tel que nous l'avons proposé aux élèves et aux intentions éducatives qui y sont reliées. Nous énumérons ensuite les différentes stratégies que nous avons déployées du début du projet jusqu'à la fin pour guider les élèves vers nos objectifs de départ.

Enfin dans le cinquième chapitre, nous présentons l'analyse descriptive des sept projets retenus dans une première partie et, dans la seconde, nous faisons l'analyse descriptive des entrevues et des projets réalisés. Cette partie comprend deux grands thèmes et cinq sous-thèmes, dont chacun est suivi d'un constat qui est une analyse interprétative des données basées sur les projets et les entrevues faits avec les élèves.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, il s'agira de regrouper l'ensemble des éléments qui ont contribué à l'élaboration de cette recherche afin de mettre en contexte notre problématique. Pour cela nous ferons un bref portrait de l'immigration au Québec et de ses retombées dans le milieu scolaire montréalais. Nous définirons les concepts de l'interculturalisme, de l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Nous analyserons également les visées ministérielles en termes d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle ainsi que les compétences exigées pour *Vivre ensemble* dans une société pluraliste. Ce survol nous mènera vers l'énoncé de notre problématique et mettra en lumière les difficultés rencontrées par les élèves issus de l'immigration ainsi que la complexité de la mise en oeuvre de pratiques d'enseignement de l'art qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle. Enfin, dans la dernière partie et suite à ce processus, nous clarifierons nos questions et notre objectif de recherche.

1. MISE EN CONTEXTE

1.1 L'immigration au Québec en quelques chiffres

Le Canada et le Québec ont une politique d'immigration planifiée et encadrée. L'accord Canada-Québec relatif à l'immigration implique le partage des responsabilités entre le Québec et le Canada en ce qui concerne l'immigration. Le

Québec s'occupe de sélectionner les immigrants du volet économique, c'est-à-dire les travailleurs qualifiés et les gens d'affaires, les réfugiés qui sont encore à l'étranger et les demandes traitées pour des considérations humanitaires ou d'intérêt public. À toutes ces personnes qui rempliront les exigences du Québec, un certificat de sélection sera délivré. En ce qui concerne le regroupement familial, les demandeurs ne font pas l'objet d'une sélection : tout comme les demandes d'asile présentées sur le territoire du Canada, elles seront exclusivement de la responsabilité fédérale. Après avoir obtenu le certificat de sélection du Québec, c'est le gouvernement fédéral qui détient le pouvoir d'accorder le statut de résident permanent, c'est-à-dire d'immigrant admis selon des critères concernant notamment des interdictions de territoire relatif à la santé, à la sécurité de l'État et à la criminalité.

Les immigrants représentent 11,5 % de la population québécoise MICC (2009), pourcentage qui ne cesse d'augmenter. Depuis les années 1970, le Québec change de visage, sa population hétérogène ne cesse d'évoluer et l'origine des immigrants y est plus diversifiée. Autrefois issus de l'Europe en grande majorité, ils viennent maintenant de plus en plus d'Afrique francophone, d'Asie et d'Amérique latine. D'après les données du ministère de l'Immigration, en 2009 le Québec a accueilli en tant que résidents permanents entre 47 400 et 49 200 immigrants. En ce qui concerne le plan pour l'année 2010, qui constitue la dernière phase du plan de trois ans mis en place par le ministère de l'Immigration et des communautés culturelles, l'objectif était d'accueillir entre 52 400 et 55 000 immigrants. Il est mentionné que l'objectif visé par le plan d'immigration pour 2010 est de hausser le nombre de jeunes personnes actives et de jeunes familles dans les admissions et que la part de l'immigration économique, donc de personnes qualifiées et de personnes ayant fait des études, pourrait représenter 69 % de l'ensemble de l'immigration.

Effectivement, selon le ministère de l'Immigration et des communautés culturelles, de la direction de la recherche et de l'analyse prospective au premier trimestre de

2010, nous pouvons observer que les nouveaux arrivants sont très jeunes : plus des deux tiers des immigrants (68,2 %) sont âgés de moins de 35 ans. Les nouveaux immigrants âgés de moins de 15 ans représentent un cinquième du mouvement total d'immigration dans la période des neuf derniers mois de 2009. La progression du volume des admissions des enfants immigrants est particulièrement importante au premier trimestre de 2010 (+ 23,2 %).

Près des trois quarts (73,4 %) des personnes immigrantes admises au cours du premier trimestre de 2010 ont déclaré vouloir s'installer sur l'île de Montréal (RMM), constituée des agglomérations de Montréal, de Longueuil et de la ville de Laval tandis que 18,6 % habitaient une région hors de la RMM. Près de la moitié (46,7 %) des nouveaux immigrants admis au cours du premier trimestre de 2010 proviennent de quatre régions de naissance, soit l'Afrique du Nord (21,9 %), l'Amérique du Sud (11,8 %), l'Europe occidentale et septentrionale (9,5 %) et le Moyen-Orient (7,2 %). Il est par ailleurs intéressant de constater une constante au niveau de la provenance des nouveaux arrivants qui, en 6 ans, n'a pas changé de façon significative. Mentionnons ici pour conclure et faire un portrait plus juste de la réalité que le taux de chômage des nouveaux arrivants au Québec est trois fois plus élevé que la moyenne québécoise.

Tableau 1.1

Caractéristiques de la population active, selon le statut d'immigrant de la population âgée de 25 à 54 ans et la province (Provinces Atlantiques, Québec, Ontario)				
2011				
	Canada	Provinces Atlantiques	Québec	Ontario
	%			
Taux d'emploi				
Population totale	81,0	78,0	81,2	80,6
Immigrants reçus ¹¹	75,6	77,4	70,3	75,4
Immigrants reçus 5 ans et moins auparavant	63,5	66,2	57,4	60,1
Immigrants reçus plus de 5 à 10 ans auparavant	74,1	80,3	75,1	73,6
Immigrants reçus plus de 10 ans auparavant	79,8	84,7	75,6	79,4
Populations nées au Canada	82,9	78,2	83,4	83,3
Taux de chômage				
Population totale	6,2	8,3	6,5	6,4
Immigrants reçus	8,4	6,0	11,9	8,7
Immigrants reçus 5 ans et moins auparavant	13,6	8,6	19,5	14,8
Immigrants reçus plus de 5 à 10 ans auparavant	8,2	x	9,6	8,3
Immigrants reçus plus de 10 ans auparavant	7,1	5,1	9,3	7,7
Populations nées au Canada	5,5	8,4	5,6	5,4

À travers ces quelques chiffres, nous pouvons maintenant aisément visualiser le paysage québécois et montréalais dans quelques années, de même que les défis qui attendent le Québec.

Les orientations gouvernementales, comme par exemple la campagne de promotion de « l'apport de l'immigration à l'essor du Québec » (MICC, 2009) traduit l'enjeu

¹ Désigne les personnes qui sont immigrantes reçues au Canada ou l'ont été. Un immigrant reçu est une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. Les citoyens canadiens de naissance et les résidents non permanents (étrangers vivant au Canada avec un permis de travail ou d'études, ou qui réclament le statut de réfugié, ainsi que les membres de leur famille vivant avec eux) ne sont pas considérés comme des immigrants reçus. « Source : Statistique Canada, CANSIM, tableau 282-0102. Dernières modifications apportées : 2012-01-06. »

crucial auquel le Québec devra faire face, soit miser sur l'immigration afin de combler son taux de natalité. Ainsi, le gouvernement a réellement pris conscience des défis qui sont les siens, à savoir de bien accueillir et de bien intégrer les personnes immigrantes pour leur permettre de s'impliquer au sein de la société. L'intégration réussie de ce nombre croissant d'immigrants et de ces familles immigrantes requiert que l'on se penche de façon particulière sur la situation scolaire de leurs enfants qui seront les adultes de demain, c'est-à-dire des Québécois francophones.

1.2 Portrait du milieu scolaire montréalais

Depuis la fin des années 70, l'école montréalaise francophone accueille des élèves issus de l'immigration. Ces élèves, issus de la première ou de la deuxième génération d'immigrés, ont tous des histoires et des parcours différents. À la lumière des données mentionnées précédemment, nous pouvons déduire que la transformation du paysage scolaire québécois n'en est qu'à son prélude.

Le document sur le portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques sur l'île de Montréal en 2009 révèle le nouveau visage des écoles montréalaises Sévigny (2010). Ces quelques chiffres nous permettent de mieux saisir le phénomène de concentration et de présence multiculturelle dans le milieu scolaire montréalais puisque 151 écoles publiques montréalaises affichent une proportion importante d'élèves issus d'autres cultures, c'est-à-dire 50 % ou plus.

La grande majorité de ces écoles sont du secteur francophone. Voici en nombre et par commission scolaire, les écoles où existe une telle concentration :

Tableau 1.2

Nombres d'école par commission scolaire où il y a une concentration de plus de 50 % d'élèves issus d'autres cultures	
Commission scolaire de Montréal	68
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	44
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île	33
Commission scolaire English-Montreal	6
Commission scolaire Lester-B. Pearson	0

La définition d'un élève issu de l'immigration telle que mentionnée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006) est la suivante :

Un élève issu de l'immigration est un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais. Les élèves d'origine autochtone, c'est-à-dire déclarant une langue maternelle autochtone, ne font pas partie des élèves issus de l'immigration, puisqu'ils sont considérés comme « Premières Nations ». Un élève qui ne répond pas à la définition d'élève issu de l'immigration est classé parmi *autres élèves* (p. 3).

Sévigny (2010) fait un portrait socioculturel des plus instructif au sujet de la présence des élèves issus de l'immigration dans le contexte scolaire montréalais. Ses tableaux et graphiques indiquent que sur l'île de Montréal, en 2009, la proportion d'élèves du primaire et du secondaire dont la langue maternelle² n'est ni le français ni l'anglais (40,6 %) surpasse celle des élèves dont la langue maternelle est le français (38,1 %).

² La langue maternelle telle que définie par le MELS (Sévigny 2010) est la première langue apprise et encore comprise par l'élève.

Ainsi, le pourcentage d'élèves allophones³ ne fait qu'augmenter dans le milieu scolaire montréalais.

En effet, en 2009, la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais a atteint 26,8 % sur l'île de Montréal et surpasse maintenant la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison est l'anglais (26,6 %). La première langue maternelle autre que le français et l'anglais est l'arabe, suivie de l'espagnol, l'italien, le créole et le chinois. Le contexte familial de ces élèves est regroupé suivant trois cas de figure, à savoir :

- Les élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger représentent 22,4 % de la population scolaire et ce chiffre ne cesse de s'accroître depuis 2006.
- Les élèves nés au Québec dont les parents sont nés à l'étranger représentent 23,4 % de la population scolaire. Ce chiffre stagne depuis 2005.
- Les élèves nés au Québec dont un seul des parents est né à l'étranger représentent 10 % de la population scolaire.

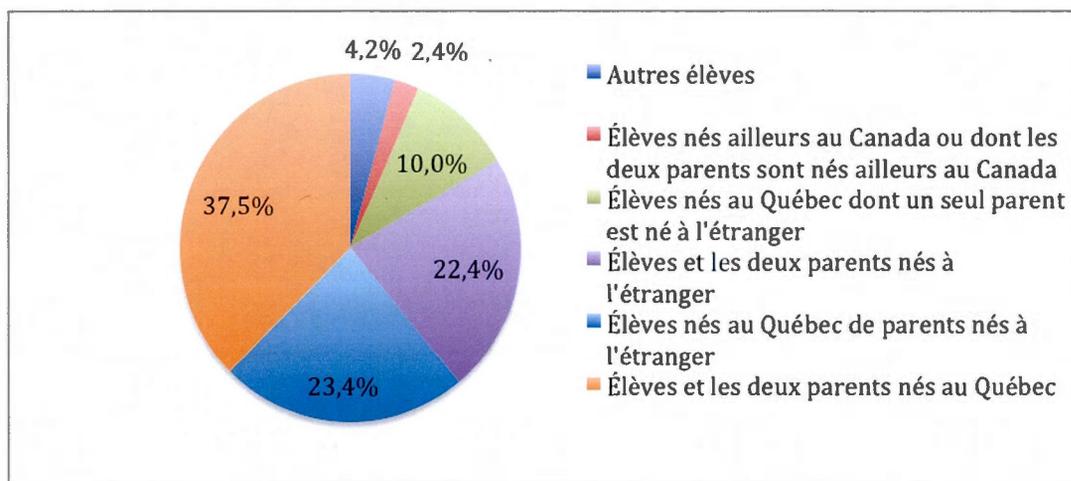
L'ensemble de ces situations englobait en 2009 plus de la moitié (55,8%) du contexte familial de tous les élèves scolarisés au primaire et au secondaire dans le réseau public québécois de l'île de Montréal.

Voici un graphique qui illustre bien cette réalité :

³ Le terme « allophone » désigne un élève dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

Figure 1.1⁴

**Lieu de naissance des élèves et de leurs parents.
Inscriptions au 18 novembre 2009**

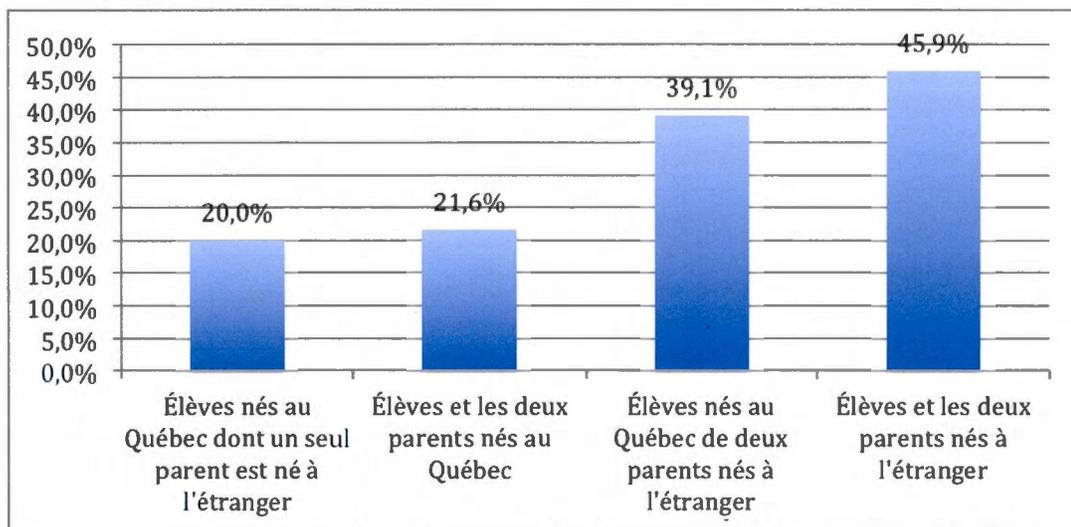


On constate également que les principaux lieux de naissance des élèves et de leurs parents révèlent des situations familiales différentes sur le plan socio-économique. En fait, on peut remarquer que le pourcentage d'élèves résidant dans une zone défavorisée varie selon le lieu de naissance des élèves et de leurs parents. Plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée.

⁴ « Source » Québec – Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. 2010. À propos du portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal, inscriptions au 18 septembre 2009, rédigé par Dominique Sévigny. Montréal (Québec) : Comité de gestion de la taxe scolaire. : »

Figure 1.2⁵

Pourcentage d'élèves résidant dans une zone défavorisée, selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents. Inscription au 18 novembre 2009



1.3 Définition des concepts: l'interculturalisme et l'éducation interculturelle.

a) L'interculturalisme :

Le Québec s'est démarqué de la politique multiculturelle canadienne en optant pour un modèle interculturel. Ce modèle propose de rallier les traditions culturelles québécoises à un projet collectif plutôt que de juxtaposer les cultures les unes aux autres. Cette approche interculturelle s'articule autour de la langue et de la culture francophone. Elle implique un contrat moral entre la communauté d'accueil et les

⁵ « Source »: Québec – Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. 2010. À propos du portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal, inscriptions au 18 septembre 2009, rédigé par Dominique Sévigny. Montréal (Québec): Comité de gestion de la taxe scolaire. »

nouveaux arrivants autour d'une culture publique commune. La politique du Québec repose sur trois éléments Legendre (2005):

- Une société dans laquelle le français est la langue commune de la vie publique et dont chacun doit faire l'effort pour la maintenir et la développer.
- Une société démocratique où la participation et la contribution de chacun est attendue et mise de l'avant.
- Une société pluraliste ouverte aux multiples contributions à l'intérieur des limites imposées par le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité d'échange intercommunautaire (p. 795).

Le Québec invite donc à une interaction dynamique entre les différentes cultures. L'interculturalisme, nous mentionne Toussaint (2002), est un mode particulier de relation avec l'autre, un échange réciproque. C'est une dynamique et une compétence communicationnelle. Il n'est donc pas question d'omettre nos différences culturelles, mais plutôt de regarder comment elles interagissent entre elles, comment elles se créent, se transforment et nous transforment. L'interculturalisme implique une capacité d'ouverture à ajuster nos critères personnels et nos repères culturels et à faire preuve d'altérité (p. 5). Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, l'interculturalisme est défini comme suit :

Approche qui favorise les contacts et les échanges entre différentes cultures en présence à l'intérieur d'une même société (et notamment entre les minorités culturelles et la majorité) ou entre les cultures de différentes sociétés, Legendre (2005, p. 795).

b) L'éducation interculturelle

Les différentes valeurs associées à l'éducation interculturelle comprennent l'épanouissement de toutes les cultures, la mise en oeuvre d'un contexte bienveillant pour une société égalitaire, l'implantation harmonieuse des rapports interculturels.

Plus spécifiquement le concept d'éducation interculturelle :

... désigne toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité (MEQ, 1998. p. 2).

La prise en compte de la diversité culturelle en éducation a donné lieu à de nombreuses initiatives au Québec depuis la fin des années 70, Mc Andrew (2001, p. 14). Le système scolaire a notamment réagi à cette diversité en implantant dès 1969 des classes d'accueil pour permettre aux nouveaux arrivants de faire l'apprentissage du français. De 1977 à 1988, un programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) a été mis en place dans les écoles primaires et secondaires en contexte scolaire multiculturel. Ce service était offert aux élèves issus de l'immigration pour qu'ils maintiennent leur langue et leur culture d'origine. À partir des années 80, la présence multiculturelle dans les écoles montréalaises est devenue une norme. Mc Andrew (2001) parle alors « d'adaptation systémique » à la diversité, approche qui est encore présente aujourd'hui dans l'ensemble des dimensions de la vie scolaire. Cette adaptation a donné lieu à des interventions :

...visant à rendre plus *sensible culturellement* la formation et le recrutement des maîtres, les programmes, les stratégies d'enseignements et le matériel didactique, les codes de vie et règlements des établissements ainsi que les mesures favorisant le lien école/famille (p. 15).

L'évolution de la prise en compte de la diversité culturelle s'est traduite aussi par l'annonce d'une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle MEQ (1998). Elle comprend cinq objectifs :

- Mettre en place la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle dans les établissements d'enseignement.

- Faciliter l'intégration et la réussite de tous les élèves nouvellement arrivés en s'assurant de la mise en place de modèles d'intervention adaptés et favoriser le savoir *Vivre ensemble* dans une société francophone, démocratique et pluraliste.
- S'assurer de la formation initiale et continue appropriée du personnel scolaire et mettre en place un réseau d'échange.
- Assurer le suivi et l'évaluation du plan d'action.

Les rédacteurs de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle ont mentionné également que :

Les établissements d'enseignement ont l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves — toutes langues maternelles, toutes religions, toutes régions de résidence et tous pays d'origine confondus — une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis pour mieux les surmonter. L'éducation interculturelle a un rôle important à jouer à cet égard (MEQ, 1998-2002, p. 7).

Plus récemment, Toussaint (2010) a proposé une définition de l'éducation interculturelle qui réaffirme que les élèves d'origine québécoise font aussi partie intégrante d'un processus qui favorise la communication, l'ouverture et le respect de l'autre.

L'approche interculturelle doit permettre à l'école de gérer la diversité culturelle des sociétés, qui accurent à la suite des phénomènes migratoires des dernières décennies. Elle s'inscrit dans un enseignement ou des activités destinées à l'ensemble des élèves, immigrants et natifs (p. 41).

Comme nous pouvons le constater l'école veut jouer un rôle central dans l'intégration des élèves issus de l'immigration et a ainsi le devoir de susciter une prise de conscience de la diversité chez tous les élèves afin de les préparer à vivre dans une société pluraliste.

1.4 L'éducation à la citoyenneté

Pour s'ouvrir au monde, le milieu de l'éducation est invité à promouvoir l'éducation à la citoyenneté dont l'éducation interculturelle est une composante. Ainsi la notion d'éducation civique est présente depuis 2001 dans le programme de formation de l'école québécoise MELS (2001-2003) par l'entremise des domaines généraux de formation. Les domaines généraux de formation constituent un ensemble d'intentions éducatives et de valeurs qui sous-tendent le projet éducatif de l'école. Ces domaines sont liés à des «... problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face [...] et ... sont de nature interdisciplinaire » (p. 15). L'école est considérée comme un microcosme de la société puisqu'elle accueille des élèves venant de milieux sociaux et culturels différents, chacun porteur de traditions, de croyances, de valeurs et de conception du monde variées. *Vivre ensemble* devient donc un défi au quotidien comme en témoignent les rédacteurs du programme de formation de l'école québécoise :

L'école constitue un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égaux et à rejeter toutes formes d'exclusion, dont celles liées aux caractéristiques physiques, à l'âge, à l'origine ethnique, au sexe, à l'orientation sexuelle (MELS, 2003, Ch. 2, p. 13).

Cette notion se retrouve également dans la mission de l'école Québécoise où «... chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres tout en obtenant, en retour, le respect de sa personnalité particulière » MELS (2004, p. 5). C'est ainsi que l'école est invitée à contribuer à l'apprentissage du *Vivre ensemble* et « prévenir en son sein les risques d'exclusion, dont la menace est d'autant plus réelle au secondaire que les adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre ». À cet effet, l'intention éducative qui sous-tend le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* vise à «

amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2004, p. 28). De plus il y est régulièrement mentionné que l'élève est au coeur de son apprentissage, que sa rigueur, sa curiosité et sa coopération doivent être encouragées. On doit plus que jamais, au deuxième cycle du secondaire, le reconnaître comme acteur de son éducation. Dans cet esprit, l'école doit aider l'élève à :

- Structurer son identité qui serait de parvenir, de façon personnelle et équilibrée, à s'adapter au monde (MELS, 2003, ch.1, p. 23).
- Socialiser dans un monde pluraliste, pour assurer son épanouissement et apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres pour obtenir le respect des siennes en retour (MELS, 2003, ch.1, p. 6).

Enfin, le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* trouve un écho dans la partie du Programme de formation de l'École québécoise (MELS, 2001-2003) qui traite du domaine des arts.

En effet, la compétence trois — « Apprécier des oeuvres d'arts et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques » — amène l'idée que la présentation d'oeuvres d'art permet « ... d'approfondir la connaissance que l'on a de soi-même, de structurer son identité et de s'ouvrir à d'autres cultures » (p. 408). Ainsi, à travers cette compétence l'élève peut confronter sa perception avec celle des autres, approfondir sa compréhension et nuancer son jugement MELS (2001-2003). Il est également mentionné que l'éducation artistique implique des liens interdisciplinaires et invite les élèves à vivre une diversité d'expériences artistiques qui les interpellent sur le plan personnel; ce qui leur donne l'occasion d'exprimer leur vision du monde et de se situer par rapport aux autres (p. 372).

1.5 L'énoncé de la problématique

Le milieu scolaire doit donc dorénavant s'ouvrir sur le monde. Les prescriptions des différents ministères vont en ce sens. Tout est là, les fondations sont coulées, mais n'y a-t-il pas une dichotomie entre les visées ministérielles et la pratique sur le terrain? De ce fait, l'origine de notre questionnement prend sa source en trois points : 1) la problématique des adolescents issus de l'immigration; 2) des prescriptions ministérielles floues; 3) le manque de matériel didactique ou de modèles de pratiques pour enseigner en milieu multiculturel.

1.5.1 Les problématiques rencontrées par les jeunes issus de l'immigration

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, l'école montréalaise est de plus en plus multiethnique et ses élèves issus de l'immigration se retrouvent parfois dans des situations sociales et économiques difficiles. Toutefois, la réussite scolaire entre francophones et allophones est comparable, Mc Andrew (2001); MELS, (1998). Les motifs de l'échec ou de la réussite des élèves issus de l'immigration sont divers et dépendent selon Mc Andrew (2001) du niveau socio-économique des parents, du groupe culturel d'appartenance et enfin du niveau d'éducation des parents (p. 84). L'un des principaux éléments de socialisation des enfants dans le pays d'accueil demeure les parents tout comme ça l'était dans le pays d'origine. Ainsi, la capacité d'intégration des parents dans la société d'accueil a des conséquences directes pour les enfants et les générations suivantes. Car comme le mentionne Bérubé (2004), l'intégration est un processus qui s'inscrit dans le temps et ce n'est qu'à partir de la troisième génération que le sentiment d'appartenance à la société d'accueil est intégré (p. 26). La plupart des jeunes immigrants n'immigrent pas par choix: ils suivent leurs parents dans cette décision et subissent le difficile parcours d'intégration de ces derniers. Ces jeunes sont souvent affectés par la désillusion de leurs parents qui,

quant à eux, subissent la plupart du temps une déclassification, c'est-à-dire un statut professionnel inférieur que celui qu'ils avaient dans le pays d'origine ou bien occupent des emplois sous-payés, Bérubé (2004). Plusieurs problématiques chez certains jeunes issus de l'immigration découlent de ces contextes instables:

- Des problèmes identitaires : ils se sentent piégés entre deux mondes, celui de leur famille et celui imposé par le pays d'accueil. Ces deux mondes sont parfois aux antipodes l'un de l'autre et ceci peut entraîner un conflit de loyauté entraînant une dévalorisation du soi et une crise identitaire (p. 25).
- Des problèmes de pauvreté : comme nous l'avons remarqué dans le graphique numéro 2, le pourcentage d'élèves résidant dans une zone défavorisée varie selon le lieu de naissance des élèves et celui de leurs parents. Plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée Toussaint (2010, p. 52).
- Des problèmes de décrochage scolaire : en 2006, 29 % des jeunes du secondaire du réseau public quittent l'école sans diplôme et 40% dans les milieux défavorisés indiquent les statistiques officielles. Ceci a un rapport direct avec les gangs de rue qui sont de plus en plus ethniquement pluralistes Statistiques Canada (2009).
- Des problèmes de troubles du comportement : 40 % des enfants suivis dans le réseau francophone des Centres jeunesse de Montréal proviennent des minorités ethniques. Ils sont suivis pour des troubles du comportement, sévices corporels, violence, négligence et/ou abandon Bartkowiak (2000).

Certains problèmes d'adaptation rencontrés par les élèves issus de l'immigration, sont reliés à la dégradation des relations interethniques au secondaire, aux difficultés au plan de la communication linguistique, aux attitudes d'indifférence, d'ambivalence et parfois de rejet de la part des élèves d'origine québécoise ainsi qu'aux difficultés de communication avec les parents, MEQ (1993).

1.5.2 Des prescriptions ministérielles floues

Dans le document ministériel, *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* MEQ (1998), le mot d'ordre pour les établissements se lit comme suit :

Les établissements d'enseignement ont l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves — toutes langues maternelles, toutes religions, toutes régions de résidence et tous pays d'origine confondus — une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis pour mieux les surmonter. L'éducation interculturelle a un rôle important à jouer à cet égard (p. 7).

Les orientations décrites ne proposent pas de mesures précises ni de stratégies particulières d'intervention, mais seulement des voies à suivre. Ainsi, les établissements scolaires, et par ricochet les enseignants, décideront eux-mêmes des actions à mener pour consolider ou adapter ces prescriptions à leur contexte de travail. En ce qui concerne le domaine des arts, il est simplement mentionné dans ce même document que :

Afin d'inclure des éléments de l'histoire de l'art dans ce programme sur l'éducation interculturelle, on prendra en considération des oeuvres d'artistes québécois d'origines diverses. On associera également l'art à la compréhension internationale et interculturelle (p. 32).

Ce document n'est donc pas une référence pratique sur des propositions pédagogiques en arts plastiques. Il reste, somme toute très générique, comme nous avons pu le voir précédemment.

1.5.3 Le manque de matériel didactique ou de modèles de pratiques pour enseigner l'art en milieu multiculturel

La recherche d'Allard (2002) questionnait les approches utilisées pour enseigner les arts plastiques dans des classes d'accueil. Le constat de cette recherche est qu'une

formation spécifique initiale et une formation continue portant sur l'enseignement des arts plastiques en regard d'une éducation interculturelle s'imposent pour l'avenir, de même qu'une adaptation des ressources et du matériel didactique disponible. Dans sa recherche, Trudel (2006) s'intéressait aux étudiants qui se préparaient à enseigner les arts plastiques dans un contexte scolaire pluriculturel. Son étude démontre que la plupart des répondants se représentent difficilement l'adaptation de l'enseignement en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire. L'une des raisons invoquées est qu'ils n'ont jamais vu de projets d'arts scolaires qui auraient été faits dans cette perspective. Les constats sont univoques, alors qu'en est-il des outils proposés? La recherche de Perras (2008) s'intéresse à l'utilisation de l'art dans le milieu scolaire montréalais auprès de jeunes issus de l'immigration afin de favoriser leur adaptation et leur intégration. À ce sujet, Perras mentionne que les enseignants qui oeuvrent dans des classes multiethniques devraient développer des projets significatifs pour les jeunes, en tenant compte de leur culture d'origine et de leurs centres d'intérêts. Perras met l'accent sur l'importance du « sens » dans des projets qui offriraient un espace de création dans lequel les jeunes exprimeraient leur quotidien. Finalement, les enseignants sont isolés dans leur pratique, ils manquent de ressources pour adapter leurs enseignements à leurs classes multiculturelles et développer de nouvelles approches Trudel (2006). Allard (2008) en fait encore état dans son article *L'enseignement des arts plastiques dans une perspective interculturelle : une pratique à cultiver*. Elle constate qu'il existe peu de ressources pratiques pour les enseignants désirant vivre des situations d'enseignement/apprentissage dans une perspective interculturelle. Allard en est venue à la conclusion qu'elle devait développer elle-même ses propres projets pour ses élèves et en apprécier les répercussions.

En réalité, nous observons qu'il faut du temps pour que la théorie rejoigne la pratique. Comme le soulignait Mc Andrew (2001), la phase d'adaptation est toujours en cours en ce qui concerne la formation des enseignants et leur recrutement, le

renouvellement du matériel didactique ainsi que les liens entre l'école et la famille. Bref, on réalise qu'il y a un changement mais qu'il reste beaucoup à faire dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques pour faire face à cette réalité. Il faut donc réfléchir au rôle des cours d'art à l'école dans les milieux multiculturels et élaborer des nouveaux modes de pratiques qui tiennent compte de cette dimension du milieu scolaire. Il nous semble que l'école devrait être le lieu où l'on met en valeur les différences et les similitudes, où l'on apprend et développe l'ouverture et la curiosité. Le cours d'art est en quelque sorte l'endroit idéal pour dire que l'on est vraiment; c'est le lieu pour apprendre à regarder le monde en toute subjectivité.

À ce titre, l'ouverture à la diversité, à la non-discrimination, à l'égalité, au respect de l'autre, à l'équité sont autant de valeurs sur lesquelles l'enseignant d'art peut s'appuyer pour développer le savoir-vivre ensemble. Cette notion sous-tend un apprentissage et non un état inné dont chacun devrait être pourvu dès la naissance. *Vivre ensemble* s'apprend. Ce qui est intéressant, c'est ce qui se passe en amont du *Vivre ensemble* : comment *Vivre ensemble* et surtout quels sont les outils qui vont nous apprendre à développer cette qualité. Pour cheminer vers cet objectif et répondre aux visées ministérielles, il nous semble nécessaire de contribuer au développement de modes de pratiques en enseignements des arts qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle et citoyenne et qui pourraient stimuler les enseignants d'art à prendre en compte la diversité culturelle de leur classe.

1.6 Questions et objectifs de recherche

Ainsi pour combler ces différentes lacunes et répondre aux visées et recommandations ministérielles MEQ (1998), MELS (2003) en ce qui concerne l'éducation interculturelle dans notre société pluraliste, nous nous proposons de mettre en oeuvre un projet d'art auprès d'une classe du troisième cycle du secondaire. C'est à partir de notre propre immigration et de notre expérience d'artiste que nous

interviendrons dans le milieu scolaire. À travers ce projet, nous tenterons de guider les élèves vers leur construction identitaire ainsi que vers les sentiments d'empathie et d'altérité indispensables pour que le *Vivre ensemble* soit possible.

L'art nous apparaît être un prisme tout indiqué pour y parvenir et traiter des questions d'identité et d'altérité, questions si importantes dans la vie des adolescents quelque soit leur origine. Nous avons pu constater à travers notre pratique artistique personnelle que l'art peut devenir un outil pour vivre un processus de transition identitaire. Alors, dans le cadre de cette recherche, nous nous posons la question suivante : comment un projet de création peut-il lier la pratique de l'art actuel à l'affirmation identitaire, l'altérité et le dialogue interculturel en classe d'arts plastiques en milieu multiculturel? Suite à cette question, d'autres sont venues se juxtaposer :

- Comment un projet d'arts plastiques peut-il être signifiant pour les élèves?
- Comment un projet en arts plastiques peut amener les élèves à se questionner et à réfléchir sur leur identité?
- Comment peut-on créer une rencontre de soi et de l'autre à travers un projet en arts plastiques en contexte scolaire?

L'objectif général de notre recherche est de développer un mode de pratique favorisant l'affirmation identitaire et l'altérité chez les adolescents en classe d'art en milieu multiculturel. De façon plus spécifique, nous visons à engager les élèves dans un travail créatif, personnel, intime et significatif dans lequel ils auront l'opportunité de se questionner, d'enrichir et d'affirmer leur identité et ultimement d'aller à la rencontre de l'autre à travers eux.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons mis en lumière la réalité du milieu scolaire montréalais et le contexte dans lequel évoluent les élèves issus de l'immigration. En explorant les programmes et les documents ministériels, nous avons relevé les intentions et les réalités du gouvernement du Québec en matière d'éducation interculturelle qui confirme l'élan d'innover pour mieux soutenir les élèves issus de l'immigration dans leur intégration à la société d'accueil. Même si les rédacteurs de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle mentionnent que l'intégration est l'affaire de tous et que chacun y prend part dans toutes les sphères de la société, ils soulignent que l'école est l'un des acteurs les plus concernés dans le processus d'intégration des enfants issus de l'immigration. Pourtant, les différents plans d'action proposés semblent avoir peine à se concrétiser sur le terrain dans le domaine des arts plastiques par manque d'outils pédagogiques ou de modèles de pratiques qui pourraient être inspirants. C'est au coeur de cette réflexion que notre sujet s'est développé. Enfin, nous avons fait part de notre intention d'élaborer un projet d'arts plastiques ayant pour but de travailler en amont du *Vivre ensemble*, puis nous avons défini nos objectifs reliés à ce projet. Dans le chapitre qui suit, nous traiterons de la période de l'adolescence et de sa vulnérabilité en contexte migratoire pour mieux comprendre qu'elles sont les valeurs et les attitudes des élèves à cette période cruciale de la vie. Nous présenterons des auteurs qui ont traité de la narration telle qu'utilisée dans le domaine des arts et de l'enseignement.

CHAPITRE 2

CONTEXTE THÉORIQUE

Le chapitre deux sera consacré aux auteurs dont la contribution théorique éclairera le regard que nous portons sur nos données de recherche. Dans un premier temps, nous nous intéresserons au concept de l'adolescence et de son évolution à travers le temps. Nous tenterons d'avoir une lecture contemporaine de l'adolescence afin d'en démystifier les idées reçues pour les comprendre de manière plus objective. Dans un deuxième temps, nous examinerons les problématiques identitaires des adolescents en contexte migratoire. Tout ceci nous conduira à faire un parallèle entre ces deux problématiques. Cette recherche théorique nous guidera vers l'approche narrative comme outil de transformation de l'individu ainsi que son utilisation dans le travail de certains artistes contemporains.

2.1 L'adolescence : évolution de son concept

La définition de l'adolescence, telle que présentée dans le nouveau Petit Robert de la langue française (2008), est la suivante : « Âge qui succède à l'enfance et précède l'âge adulte (environ de 12 à 18 ans chez les filles, 14 à 20 ans chez les garçons), immédiatement après la puberté » (p. 36). Bien qu'on puisse habituellement situer l'adolescence entre deux âges, la définition que l'on en a fait à travers les époques reste différente.

Si l'adolescence est une notion qui existe depuis l'antiquité grecque, elle n'a pas toujours été telle que nous la connaissons aujourd'hui. En effet, au XVIII^{ème} siècle, l'adolescence se terminait à la fin de la puberté. L'entrée dans le monde du travail

devenait le passage dans le monde des adultes. En s'éloignant du milieu familial l'adolescent échappait au contrôle parental, ce qui déclenchait directement une prise en charge de sa propre vie. Au XIX^{ème} siècle, l'adolescent va rester de plus en plus longtemps dans sa famille et ne la quittera que pour se marier et fonder une famille Claes (1983). Suivie, déjà à l'époque, de ses nombreux préjugés, l'adolescence était alors définie comme une période floue, inqualifiable, mais reconnue comme dangereuse pour soi et la société Fize (2002). Au cours du XX^{ème} siècle, la société occidentale vit de grands bouleversements. Les temps des guerres et des après-guerres se succèdent. L'ère de l'industrialisation engendre des changements politiques, économiques et sociaux. C'est d'ailleurs à cette époque, comme le mentionne Claes (1983) dans son ouvrage *L'expérience adolescente*, que la famille moderne s'est constituée :

La naissance de la famille contemporaine coïncide avec l'avènement de l'adolescence ; une longue période s'installe entre la puberté et le mariage, que l'individu passera désormais au sein de sa famille, sous la tutelle de ses parents. L'accroissement du contrôle des parents sur les adolescents et la réduction de l'indépendance des jeunes constituent les changements les plus prononcés qu'apportera l'industrialisation sur la famille (p. 16).

Il faudra attendre les années soixante pour que l'étape de l'adolescence, telle que nous la connaissons aujourd'hui, prenne son essor. Les modes de vie changent drastiquement, tandis que la femme s'émancipe, les valeurs se transforment, la mixité scolaire se développe et l'obligation de scolarisation se prolonge jusqu'à 16 ans. Tout cela aura des répercussions concrètes sur l'évolution des relations entre la jeunesse et le monde des adultes. Les mouvements étudiants imposent leurs droits de regard et d'opinion sur la société, ils revendiquent maintenant haut et fort leur statut et leur liberté de choix.

D'une période inexistante à un passage associé à la puberté, la société a participé à construire cette étape de la vie que l'on appelle aujourd'hui l'adolescence. Depuis ces

dernières décennies, comme le mentionne Erikson (1972), l'adolescence n'est plus une période de transition existentielle entre l'enfance et le monde adulte, elle devient une étape finale en soi. Au début du XX^{ème} siècle, Stanley Hall est le premier psychologue américain à axer ses travaux de recherche sur l'adolescence. Il la considère comme une période qui se distingue de l'enfance et de l'âge adulte. Il parle d'une deuxième naissance et d'une étape où la personnalité change. Du côté de la France, suite aux travaux de Hall (1904), Mendousse (1909) a abordé cette période sous ses aspects physiologiques et psychologiques (cité dans Fize, 2002, p. 26). Mais les constats de leurs analyses continuaient de stigmatiser l'adolescence, elle était toujours perçue comme un état pathologique. Fize (2002) écrit à ce propos : « En d'autres termes, l'adolescence toujours confondue avec la seule puberté, renverrait, « naturellement », à une identité négative, problématique, mettant en jeu un processus d'opposition et de contradiction » (p. 26). Par la suite, les chercheurs américains replaceront l'adolescence dans un contexte psychosocial et soutiendront que l'adolescent est modelé par la société. Erikson (1972) met d'ailleurs la société au cœur de la construction identitaire de l'adolescent. Il donne à l'adolescent un rôle important dans l'institution sociale car, pour lui, l'adolescent est « ... comme un régénérateur vital dans le processus de l'évolution sociale » (p. 139).

Dans son livre, Fize (2002) remet constamment en contexte l'adolescent dans notre société tourmentée. Une société, dit-il, dans laquelle il est dur de vivre et dans laquelle l'adulte lui-même vit des difficultés économiques, familiales et existentielles. Dans ce contexte, l'adolescent se construit en partie à partir de la représentation que l'adulte se fait de lui et de son rôle dans la société. La fin de l'adolescence correspond donc à l'entrée dans le monde adulte, bien que de nos jours, comme Fize nous le confirme, l'adolescence se termine effectivement de plus en plus tard. Il pose conséquemment la question à savoir où, aujourd'hui, se situerait la frontière qui nous ferait passer de l'adolescence à l'âge adulte? Les rituels de passages se transforment et changent tous les uns après les autres. Ni l'obtention de diplôme, ni la majorité

civile, ni l'entrée dans une vie de couple ou dans le monde du travail ne sont vraiment un passage à l'âge adulte. Il resterait peut-être, suggère-t-il, la venue du premier enfant? Alors, où et comment les adolescents font-ils le passage d'un monde à l'autre? Cette question nous interpèle et nous suivra dans l'élaboration de notre proposition de création en arts plastiques.

2.2 L'adolescent et sa nouvelle identité - construction identitaire

La vie est un mouvement à l'intérieur duquel il y a plusieurs étapes. L'adolescence en est une. Cette période est le moment des premiers questionnements existentiels de l'être humain. Qui suis-je? Où vais-je? Que vais-je faire de ma vie? La quête de l'identité s'amorce. Ses interrogations et ses expériences vont guider l'adolescent à son insu, progressivement, vers lui-même. Il va alors modifier le regard qu'il pose sur lui-même, sur les autres et sur l'avenir. Ce qui caractérise cette période, c'est qu'elle implique un mouvement simultané, interne et externe sur tous les plans, physique, émotif et cérébral. Dans cette zone de turbulence, l'objectif est de trouver un équilibre cohérent entre ces deux mouvements.

2.2.1 Le rapport à soi

Physiologiquement, l'adolescence débute donc à la puberté. La puberté implique une transformation physique intense et presque brutale. Au cours de cette évolution, le corps se transforme morphologiquement par une prise de poids, une prise de masse musculaire, l'augmentation rapide de la taille, la mutation de la voix et enfin le développement du système de reproduction. Pendant cette période, le processus hormonal se met en place, l'oestrogène chez les filles et la testostérone chez les garçons, pour aboutir vers une maturité sexuelle. L'adolescent doit quitter sa mue de l'enfance pour s'en reconstruire une nouvelle. Il se retrouve face à lui et face à son nouveau corps. Le processus psychologique de cette étape de la vie implique une

reconnaissance de soi. Mais cette reconnaissance n'est pas systématique, car le corps et l'esprit évoluent souvent distinctement et l'adolescent a parfois du mal à se reconnaître. Fize (2002) explique très bien cette mutation corporelle désorganisée :

Comme chaque individu avance à son rythme et qu'il est rare qu'âge chronologique, âge pubertaire et âge mental coïncident, cette mutation peut entraîner des désharmonies dont l'adolescent s'inquiète plus ou moins (ignorant qu'elles sont passagères) (p. 32).

L'image du corps est une construction psychique de la représentation du corps. Dolto (1988) associe l'adolescence à « une seconde naissance »; elle a d'ailleurs très bien illustré la mutation de l'adolescence avec la métaphore du « complexe du homard ». Tout comme le homard qui perd sa carapace pendant sa mue, l'adolescent change de corps. Sans carapace, le homard est confronté à tous les dangers et donc a la nécessité de s'en « suinter » une autre. En attendant l'harmonisation de son corps et de son esprit, l'adolescent emploie ses vêtements, ses appareils comme une carapace ou comme une seconde peau. À cette période de son développement, le paysage intérieur de l'adolescent est mêlé de pulsions et d'émotions exacerbées. Son corps se retrouve donc au coeur de ses préoccupations. Progressivement, il s'affirmera en utilisant des codes vestimentaires qui lui permettront de se fondre, de confronter ou de dénoncer le monde dans lequel il évolue. « L'adolescent est d'abord une mise en scène (sociale) de soi, pour soi, pour être aussi, convenablement, avec les autres » mentionne Fize (2002, p. 61). Son apparence exprime ce qu'il est et ce qu'il veut dire au monde. C'est à travers ce langage « non-verbal » — les vêtements, la coupe de cheveux, les tatouages, le maquillage — que l'adolescent nous indique à quelle « gang » il appartient. Il transforme son corps en outil de communication et, à travers lui, s'exprime un mouvement, une appartenance, un complexe, une humeur; c'est la vitrine de ses émotions. Birraux (2004), nous traduit très bien cette idée :

Si le corps est une réalité concrète et donc un objet, il incarne en même temps un sujet. C'est le support du moi et celui de l'autre que je suis pour autrui. C'est une personnification de chair et d'os, palpable, mais aussi une image, une représentation [...] (p. 17).

L'adolescent veut donc trouver un style qui lui est personnel, parfois dans des détails comme les tatouages ou les piercings. Il s'en sert pour revendiquer qui il est et ce qu'il veut que l'on pense de lui. Avec cette « mise en scène » il tente d'entrer en relation avec l'autre. L'autre étant un reflet, un miroir, un refuge lui servant de repère. N'oublions pas, nous rappelle Vanek-Dreyfus (2005), que l'intrusion de la puberté dans la vie de l'adolescent est souvent vécue comme une agression et affaiblit le narcissisme. C'est dans cet état d'esprit que l'adolescent va rechercher des amis et des relations amoureuses pour rétablir l'admiration qu'il a de lui-même. Erikson (1972) souligne d'ailleurs qu'à cette période, « tomber en amour » est avant tout un besoin de dialoguer avec l'autre et non un besoin sexuel. Il renchérit en disant que :

Dans une large mesure, l'amour, chez l'adolescent, est une tentative pour arriver à une définition de son identité en projetant sur un autre des images diffuses de soi-même et en la voyant ainsi réfléchie et progressivement éclaircie (p. 137).

2.2.2 Le rapport à l'autre

Comme le souligne Erikson (1972), dans *Adolescence et cris : la quête de l'identité*, l'enfant commence sa quête d'identité en s'identifiant aux adultes qui l'entourent. Il le fait de façon anecdotique semble dire Erikson. L'enfant pose son attention sur certains traits caractéristiques des adultes qui l'entourent, il s'attarde à un trait de leur personnalité, s'intéresse à leur rôle social puis il transforme ces détails pour se faire une image fantasmée de la réalité. Selon l'auteur, la formation de l'identité débute dans l'enfance quand cesse l'utilité de l'identification. Le processus d'adolescence se termine par un assemblage de toutes les identifications de l'enfance et se poursuit vers une nouvelle façon de s'identifier qui prend sa source cette fois-ci dans la société et la compétition avec ses pairs. Au terme de l'adolescence, l'identité finale doit être

cohérente avec toutes les identifications signifiantes de l'enfance. L'identité personnelle dépend de plusieurs facteurs simultanés : d'une reconnaissance de soi face à soi, d'une continuité de cette reconnaissance et de l'approbation par l'autre de ces deux reconnaissances Erikson (1972).

Le sentiment optimal de l'identité est vécu simplement comme un bien-être psychosocial. Ses concomitants les plus manifestes sont le sentiment d'être chez-soi dans son corps, le sentiment de « savoir où l'on va » et l'assurance intérieure d'une reconnaissance anticipée de la part de ceux qui comptent (p. 173).

« Ceux qui compte » sont souvent l'entourage familial, donc les identifications successives vécues pendant l'enfance correspondent souvent à un désir d'être, souvent par obligation, semblable aux personnes dont il dépend. Pourtant, l'identité est une réalisation unique qui, au terme de l'enfance, affronte une crise. Erikson mentionne que cette crise ne peut être dénouée qu'à travers de nouvelles reconnaissances extérieures à la famille.

Lemay (2010) remet lui aussi en contexte le concept de l'adolescence . Et bien que la définition de la jeunesse ne soit pas la même selon les époques, il nous remémore que nous pouvons trouver dans les anciens textes des préoccupations proches des nôtres. Ainsi, il cite Socrate qui écrivait en 420 av J.-C. : « Notre jeunesse d'aujourd'hui est mal élevée. Elle se moque de l'autorité et n'a plus de respect. Nos enfants répondent à leurs parents et bien souvent bavardent au lieu de travailler ». Hésiode, en 720 av. J.-C., déclarait « je n'ai guère d'espoir pour l'avenir de notre pays si la jeunesse d'aujourd'hui prend le commandement demain parce qu'elle est devenue insupportable et sans retenue » (p. 9). Enfin, sur une poterie d'argile retrouvée à Babylone et datée de 3000 av. J.-C., il était inscrit les termes suivants : « Les jeunes gens d'aujourd'hui sont paresseux. Ils ne seront jamais comme la jeunesse d'autrefois. Seront-ils capables de maintenir notre culture? » (p. 10). Force est de constater que ces questionnements et ces préoccupations qui datent de trois mille ans

sont fondamentaux pour comprendre l'intemporalité de ce sujet. Quand bien même la définition de la jeunesse changerait selon les époques, nous pouvons statuer aujourd'hui sur le fait que l'adolescence incarne un changement. Ainsi, elle aide la société à se renouveler psychologiquement et culturellement Lemay (2010) pour qu'elle ne se cristallise pas.

2.2.3 Les réponses identitaires de l'adolescent

Les réponses identitaires des adolescents, tout comme les nôtres d'ailleurs, ont diverses influences. À ce sujet, Maalouf (1998) souligne que nous sommes tous porteurs d'héritages. Lui en dissocie deux: un héritage « vertical » qui nous est légué par nos ancêtres; il s'agit de nos traditions et de notre culture religieuse. La deuxième est un héritage « horizontal » qui nous est transmis par nos contemporains, ce dernier étant aujourd'hui, selon Maalouf, le plus déterminant dans nos vies (p. 119). Maalouf attire notre attention sur l'inaptitude que nous avons à imaginer ou à nous mettre dans l'état d'esprit de la vie de nos ancêtres tout en nous réclamant de leur lignée alors que nous subissons plus que jamais l'influence de notre temps. Ainsi, les adolescents d'aujourd'hui se retrouvent dans cette dynamique et cherchent des réponses au coeur de ces deux héritages afin de tenter de trouver une identité qui leur est propre.

Plusieurs auteurs parlent des réponses identitaires qui s'interpénètrent au moment de l'adolescence. La première serait la distanciation qui intervient grâce au groupe de pairs. Ce dernier prend beaucoup d'importance en éloignant l'adolescent, de façon acceptable, du milieu familial. Claes (1983) parle quant à lui du processus d'émancipation qui recouvrirait deux dimensions toujours présentes : le passé et le futur. Car pour se détacher du passé et s'engager dans le futur cela implique simultanément un détachement affectif envers les parents et un engagement dans une vie sociale à l'extérieur du cocon familial (p. 13). Ce détachement place alors les adolescents dans des situations conflictuelles, mais ils adoptent la plupart du temps

une attitude d'accommodement qui leur permet de maintenir un lien avec le milieu familial tout en progressant sur le plan de l'affranchissement personnel.

La distanciation ou l'émancipation, dans le processus de l'adolescence, se fait donc au fur et à mesure par l'accès à l'indépendance affective; il s'agit ici du processus de deuil Lemay (2010). Le deuil apparaît comme la deuxième réponse identitaire. C'est l'empressement à grandir vite qui se mêle à l'amertume de perdre ses avantages d'enfants — la perte de certains amis et d'une certaine relation avec le père et la mère. L'accès à l'indépendance affective ou émotionnelle est une dimension de l'émancipation difficile à analyser car il existe dans cette dimension des réalités émotionnelles qui ne se livrent pas de manière explicite et cohérente. Toutefois, Freud (1966) et Green (1977) comparaient déjà très explicitement le désinvestissement des objets d'amour intériorisés à l'adolescence à une expérience de deuil. Ce qui entraînait des sentiments de dépression, de détresse et de culpabilité (cités dans Lemay, 2010, p. 135).

La troisième réponse identitaire serait la réappropriation. La réappropriation de son corps, de sa nouvelle vie et de ses idées. C'est-à-dire se réapproprier une manière de se reconnaître mais qui n'est, encore une fois, pas immuable. À ce propos, Lemay (2010) s'empresse d'ailleurs de préciser que :

Les nouvelles réponses identitaires que déclenchent nécessairement les changements biologiques, sociaux, familiaux, culturels, cognitifs à une époque donnée forment la trame d'une existence en perpétuelle mutation (p. 16-17).

La réappropriation est un mouvement entre soi et l'autre qui s'actualise dans le silence de sa chambre. Elle se construit également dans les discussions et les conflits avec les pairs car elle donne l'opportunité de partager son histoire personnelle, ses positions et ses rêves par rapport à l'avenir.

Ces trois processus nous conduisent naturellement à celui de l'affiliation. Lemay (2010) note que le mot affiliation doit être confronté à des termes voisins, tels que filiation, appartenance, intégration, transmission, filière et adhésion (p. 19). Par ce dernier processus, Lemay (2010) introduit le rôle et l'influence de la famille. De nos jours, le mot affiliation est particulièrement à propos dans la configuration des nouveaux modèles familiaux. Même si la famille reste la « cellule » de base, la pièce maîtresse de l'organisation sociale est aujourd'hui dans « tous ses états ». Composée, décomposée, recomposée, il n'y a plus aujourd'hui une seule définition de la famille. Fize (2005) dans son ouvrage *Idées reçues : La famille*, énumère les différentes possibilités :

Plusieurs combinaisons sont maintenant possibles autres que le modèle traditionnel. Il y a les familles monoparentales, les couples en union-libre, les couples qui ne vivent pas ensemble, les familles recomposées, les couples homosexuels, il existe aujourd'hui une bonne trentaine de structures familiales possibles (p. 24).

2.2.4 Le rôle de la famille à l'adolescence

La famille a évolué : elle nous est présentée aujourd'hui comme un lieu d'échange et de communication où chacun, à l'image de notre système démocratique, a un droit de parole. Mais est-ce pour autant un lieu de communication et de dialogue? Un lieu de dialogue certes puisque l'éducation contemporaine est devenue « un dialogue » où les parents doivent convaincre leurs enfants de la légitimité de leurs décisions. Mais pour les uns comme pour les autres, les échanges sont souvent difficiles. Il existe un tel décalage entre les valeurs qu'aimeraient transmettre les parents à leurs enfants et celles qui leur sont imposées par la société, que les parents se sentent parfois inaptes et incapables de transmettre leurs savoirs. Selon Fize (2005), la communication au sein d'une famille devrait être :

La communication demande la compréhension : elle est d'abord un désir. Elle consiste à faire saisir à l'autre des sentiments, des idées et à recueillir de lui ses propres idées et sentiments. La communication ouvre le dialogue qui est au coeur de la procédure d'éducation, mais, n'en doutons pas, la rencontre de l'autre n'est pas chose facile. Cette communication exige, de la part des parents, une connaissance de la vie sociale de leurs enfants, elle requiert un intérêt pour ce qu'ils font sans eux (p. 95).

Or, les occasions de se parler se font rares vu l'emploi du temps de chacun des membres de la famille. De la part des parents, les échanges se résument souvent à des conversations ou des disputes au sujet des études, des attitudes de l'adolescent ou de son style vestimentaire. De la part des adolescents, cela se résume souvent à des négociations sur les permissions de sorties ou sur le versement de l'argent de poche. Nous pouvons acquiescer que la communication familiale existe, mais admettre qu'elle existe dans toute son imperfection.

Il n'en demeure pas moins que la famille, d'après plusieurs études, reste un point d'ancrage, un refuge pour les jeunes. Elle est le lieu de l'amour et de l'affection. D'après un bref bilan des travaux de Claes (2004) sur les relations entre parents et adolescents, une multitude de recherches ont mis en lumière des liens très clairs entre la qualité des liens familiaux et le développement des individus. À ce propos, Steinberg (1990) nous rappelle que :

Malgré l'évolution de la famille contemporaine et quelle que soit sa composition, bi-parentale, monoparentale ou recomposée, la famille continue d'avoir une influence considérable sur le développement des adolescents et la qualité des relations parentales reste le plus puissant prédicteur de la santé mentale durant et au terme de l'adolescence (cité dans Claes, 2004, p. 6).

2.2.5 Crise d'adolescence?

Adolescent, venant du verbe latin « adolescere » qui signifie « grandir » Rey, Rey-Debove et Josette (2008, p. 36) ramène à un état d'évolution de manière positive pour

l'être humain. Dans sa théorie des stades du développement psychosocial, Erikson (1972) nous donne une lecture psychologique du cycle de la vie. Il décrit les huit stades dans la vie d'un être humain, de son enfance à sa vieillesse. Chaque stade de développement représente une étape en soi. Selon Erikson (1972), la manière dont chaque étape a été vécue influence et a des répercussions sur la suivante. L'adolescence est pour lui, et bien d'autres auteurs, une étape parmi tant d'autres. Elle véhicule néanmoins systématiquement le terme de « crise ». Terme qui selon Fize (2002) a été inventé par la société. C'est, selon lui, une manière de contrôler l'adolescent et de dissimuler une incapacité d'ouverture à l'autre dans sa différence et sa transformation. Fize nous rassure en disant qu'il ne faut pas stigmatiser l'adolescence. Si nous admettons qu'il existe une crise de l'adolescence, nous pouvons alors également admettre que chaque âge de notre vie est aussi traversé par de nombreuses crises et qu'elles sont, quant à elles, logiquement perçues comme une adaptation à une autre étape de vie. Erikson parle lui de l'adolescence comme d'un « moratoire », qui serait comme un délai accordé à quelqu'un qui n'est pas encore prêt à faire face à une obligation. La « crise d'adolescence » pourrait être alors considérée comme une période évolutive, cruciale et vulnérable tout en étant « une crise normative, c'est-à-dire une phase normale d'un conflit accru, caractérisé par une apparente fluctuation de la force du moi aussi bien que par un potentiel de croissance élevé » (p. 171). Toutefois, il est intéressant de noter que la crise d'adolescence n'existe pas dans les sociétés qui l'ignorent ou n'ont pas nommé cette étape de la vie, ou bien encore qui ont mis en place des rituels de passage de l'enfance à la puberté. Si l'on re-contextualise l'adolescence et que l'on prend de la distance avec l'image qui nous en est donnée par la société, Fize (2002) déclare que :

La « crise d'adolescence » n'est en somme qu'une crise de la relation, le refus par l'adulte de la prise en compte de l'Autre, l'adolescent, dans sa singularité et sa richesse, le refus de la pleine capacité sexuelle, d'une pensée propre, d'aspirations particulières » (p. 29).

La crise d'adolescence serait-elle simplement le refus de l'émancipation des adolescents par l'adulte? Quoi qu'il en soit, le conflit entre adolescents et parents est inéluctable et plusieurs auteurs s'entendent même pour dire qu'il est constructif, faisant partie du passage adolescent. Il favorise l'apprentissage de la rhétorique et ainsi il contribue au développement des compétences sociales de l'adolescent. Il est même d'usage de dire que l'adolescent a besoin de confronter ses parents, il doit comme nous le rappelle Fize (2002), s'opposer et leur montrer « qui il est » vraiment, Grootevant et Cooper (1986) ainsi que Claes (2004) nous confirment que des confrontations entre parents et adolescents favorisent l'affirmation de l'identité si elles ont lieu dans un contexte familial sain et ouvert où il existe un échange et une tolérance sur le point de vue de l'autre.

2.2.6 Les valeurs des adolescents

Il est fréquent d'entendre et de lire que les valeurs des adolescents ne sont pas celles des adultes ni celles des adolescents des dernières décennies. Il est courant d'entendre parler d'une crise des valeurs ou d'un manque de valeur, mais qu'en est-il concrètement? Dans l'introduction à la sociologie générale, la définition classique du mot valeur est la suivante :

La valeur est une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée, Rocher (1969, p. 102).

Nonobstant les divergences d'opinions entre les parents et les adolescents, la famille demeure en première place dans le système de valeurs des jeunes. Les sociologues Chantal Royer, Gilles Pronovost et Sarah Charbonneau ont mené une recherche auprès de 34 jeunes québécois âgés de 14 à 19 ans provenant des régions de Montréal et de Trois-Rivière en 2003. Cette recherche sur le système des valeurs des jeunes, la plus récente sur le sujet et publiée en 2004, avait pour thème : *Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécois et québécoises : Ce qui compte pour eux*. Cette

étude qualitative a tenté de repérer ce qui est important pour les adolescents, en quels termes ils le désignent et à quel point leur système de valeurs en construction sert de fondement à leurs comportements. À l'issue de ces entretiens, les réponses mentionnées spontanément et de manière concomitante sont la famille et les amis.

À travers ces résultats, les chercheurs ont préalablement nommé une typologie des valeurs et font ainsi la distinction entre les valeurs légitimes, les valeurs d'action et les valeurs personnelles. Les valeurs légitimes sont considérées comme fondamentales dans une société. Elles rassemblent la conception de la vie et de la mort, les valeurs éducatives et le rapport au temps mais également les valeurs relatives à la famille, au travail, à la religion, à la morale, au bonheur et à l'environnement. Les valeurs d'action quant à elles sont des normes de comportement, de manière de faire, ce qui veut aussi dire les valeurs morales et relationnelles. Les valeurs personnelles, en dernier lieu, sont reliées à l'identité, à l'image de soi, aux notions d'accomplissement et de succès, à une image positive ou négative de ce que l'on a accompli, Royer, Pronovost et Charbonneau (2004, p. 50-69). Dans cette étude, les chercheurs traduisent la place des amis comme un besoin quasi viscéral de « ne pas être seul ». Les amis viennent se superposer à la famille et jouent, à leur façon, des rôles similaires dans la vie des adolescents. Car à cette période, tout comme la famille, les amis deviennent des alliés de soutien, sur lesquels on peut toujours compter. Des alliés à la socialisation qui endossent un rôle complémentaire avec la famille, mais cette fois à l'extérieur du nid. En considérant les discussions et les échanges qu'ils entretiennent entre eux comme source d'apprentissage, les amis deviennent alors également des alliés à l'éducation :

Ce [la famille et les amis] sont les alliés des jeunes tant dans leurs activités quotidiennes que dans leur développement personnel et social, voire dans leur quête d'identité (p. 55-56).

Ainsi, la famille représente ce qu'il y a de plus important dans leur vie. Cette importance se situerait sur deux plans : d'une part la famille est considérée comme une valeur sociale de légitimité et d'autre part comme étant très importante dans leur vie personnelle. La famille prend donc deux sens. En premier lieu, la famille est associée à une personne, correspondant souvent à la définition d'une famille nucléaire : la mère, le père, les frères et soeurs. En deuxième lieu, les adolescents parlent de la famille en tant que lieu. Un espace où se vit l'éducation, l'entraide et l'empathie. Pour la majorité des jeunes, la famille est l'environnement qui les a amenés à devenir ce qu'ils sont.

La majorité des auteurs reconnaissent que les valeurs désignent ce qu'il y a de plus fondamental dans une société. Elles sont à la fois les fondements des comportements et des modèles de comportements. Elles créent un principe de conduite et sont :

... un élément essentiel d'intégration sociale, par le consensus et l'ordre social qu'elles tendent à instaurer, par le « sentiment » d'appartenance à une communauté d'intérêt et de pensée (p. 5).

Si les valeurs transmises par la famille jouent un rôle si fondamental dans la construction identitaire des adolescents, alors qu'en est-il de ces valeurs en contexte migratoire? Comment les adolescents d'origines multiculturelles, vivent-ils leurs valeurs familiales dans leurs réalités au sein de leur société d'accueil? Les jeunes issus de l'immigration, vivent-ils une adolescence similaire aux autres ou est-ce doublement problématique? Ce thème, nous l'aborderons suivant deux points de vue : celui des adolescents et celui des parents, sachant qu'ils sont tous les deux interreliés.

2.3 Problématique identitaire en contexte migratoire

Il nous faut d'abord mentionner que l'immigration est avant tout une émigration. En effet, on n'immigre pas dans un pays sans en avoir quitté un autre, et inversement,

nous quittons une terre seulement parce qu'une autre va nous accueillir. Physiquement et psychologiquement, ces deux étapes sont distinctes :

Émigrer : abandonner l'enveloppe de lieux, de sons, d'odeurs, de sensations de toutes sortes qui constituent les premières empreintes sur lesquelles s'est établi le codage du fonctionnement psychique. [...]Immigrer : reconstruire seul, et en l'espace de quelques années, ce que des générations ont lentement élaboré et transmis Nathan (1988, p.7-8).

Le migrant est en un sens un « mutant » Giraud (2007) bien plus encore que quelqu'un qui change de lieu. Plusieurs auteurs ont décrit cette mutation en termes de processus, de traumatisme sensoriel et/ou intellectuel ou tout simplement de changement de cadre.

Fronteau (2000) décrit l'immigration comme « la traversée du miroir », métaphore symbolique pour traduire le processus migratoire. Il le définit en trois principaux contextes : le contexte prémigratoire, le migratoire et le postmigratoire. Dans le contexte prémigratoire, l'auteur dissocie deux étapes, avant le départ et le départ lui-même, le contexte migratoire est défini comme l'entre-deux et le postmigratoire comporte l'étape de l'arrivée, du repli, de la confrontation et de l'ouverture. À l'intérieur de chaque étape, Joël Fronteau décrit une multitude de phases inter-reliées les unes aux autres. Pour chacune d'elles, il insiste sur l'importance de la « dynamique pendulaire », un va-et-vient qui se trouve dominé soit par la dimension extérieure (objective, rationnelle et réelle) soit par la dimension intérieure (subjective, émotionnelle et imaginaire). La traversée du miroir symbolise pour lui le passage d'un monde connu à celui d'un monde inconnu. Le processus est physique, psychologique et émotif. Il constitue à la fois un projet de vie, un trajet et un parcours. La migration devient alors une aventure mystique et initiatique, sa quête a pour objet la rencontre de l'autre, c'est-à-dire soi, son alter ego. Dans ce texte, Fronteau (2000) fait référence au processus vécu par l'adulte, donc le parent, ou par le jeune adulte. Ce texte nous traduit bien la complexité et ce qu'implique

psychologiquement une immigration. À travers ces explications, nous pouvons aisément percevoir les répercussions que ce processus peut avoir sur les enfants d'immigrants eux-mêmes, puisque comme le dit Moro (2002) dans son ouvrage *Enfants d'ici venus d'ailleurs* : « L'exil, la migration est un traumatisme vécu par les parents et porté par les enfants » (p. 102).

Ainsi, l'immigration ne marque pas seulement le migrant lui-même mais a des répercussions sur les membres de sa famille, et ce sur plusieurs générations. De plus, dans le cas d'une immigration involontaire, on dénote une moins grande capacité à traverser le deuil provoqué par le départ du pays d'origine (Legault, 2000). Alors, nous pouvons légitimement poser ces questions soulevées par la psychologue transculturelle Giraud (2007) : l'histoire personnelle et générationnelle des adolescents issus de l'immigration fait-elle d'eux un concentré de problèmes relatifs à l'adolescence d'aujourd'hui? Est-ce plus intense pour eux? L'adolescence fait-elle ressurgir des questionnements essentiels de l'immigration? (p. 291).

Moro (1993) parle beaucoup du concept de vulnérabilité de l'enfant migrant (ou de migrant). Dans son ouvrage *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Moro (2002) expose l'idée selon laquelle le milieu culturel dans lequel un enfant est élevé conditionne ses relations avec sa propre famille et avec les autres. Ainsi, tous les systèmes de pensée, de représentation et de symbolisation prennent sens en fonction d'un code culturel que l'individu a mis en place tout au long de sa vie (2002, p.14). Dans une situation migratoire, ce processus est plus complexe car il est certain que c'est en temps de crise (de deuil), de rupture (de distanciation) ou de changement (de réappropriation et d'affiliation) que le milieu familial n'est plus en mesure de trouver des réponses. Pour comprendre ces adolescents, nous dit Moro (2002) :

Il faut pouvoir penser le parcours de leurs parents, les marques de l'exil sont à la fois collectives - elles se traduisent dans la société et le lien social - et profondément intimes et singulières - elles prennent alors la forme de richesses spécifiques, de différences plus ou moins assumées, de nostalgies voire de douleurs individuelles ou familiales, de difficultés à dire, à transmettre, à garder une certaine estime de soi. [...] L'exil dénude, il fragilise les parents, mais aussi il les rend sensibles et créatifs, tout dépend du regard qu'on porte sur leur différence (p. 27).

2.4 Quand immigration et adolescence se conjuguent

Giraud (2007) tente de présenter un parallélisme entre l'expérience migratoire, le mouvement traumatique de séparation et de mutation et l'expérience de l'adolescence comme processus de changement et parfois de crise. Nous l'avons vu précédemment, l'adolescence est caractérisée comme une période de changement et, tout comme l'adulte migrant, l'adolescent entre dans un nouveau pays (p. 292). L'adolescent vit donc à l'intérieur, une expérience semblable à la migration. L'adolescence comme l'immigration est marquée par un changement des cadres de références et d'intérêts, de manières différentes de penser, de regarder le monde, de le ressentir. L'adolescent comme l'immigrant font tous les deux l'expérience d'une nouvelle position psychique. Une notion d'« étrangeté » face aux autres et face à soi est vécue dans les deux cas (p. 292). La phase du deuil Lemay (2010), Freud (1966) et Green (1977) est vécue également de façon symétrique, d'une part dans la nostalgie de l'enfance et d'autre part dans la disparition du pays d'origine. Dans les deux cas, l'adolescent est sans cesse confronté à sa nouvelle identité, à la fois sexuelle et sociale; ce qui est parfois douloureux à vivre mais l'enjeu identitaire essentiel pour les adolescents issus de l'immigration est surtout relié, au processus d'identification qui est à l'oeuvre à l'adolescence Giraud (2007, p. 292). Ainsi, le mouvement identitaire de l'immigrant ou de l'enfant de migrants oscille entre l'assimilation désirée et imposée, d'une part, et la fidélité à la culture d'origine d'autre part.

Giraud nous fait prendre conscience que dans la question « Qui suis-je? » on doit lire en filigrane : « Quel chemin dois-je prendre? À quoi et à qui dois-je ressembler? De ces questions ressurgissent inévitablement des questions oubliées, refoulées, parfois même déniées depuis la migration de la famille, comme des non-dits qui aident à faire face au traumatisme migratoire. Dans ce cas, la réalisation des motifs de l'immigration renvoie l'adolescent à son vécu mais lui donne aussi un regard sur celui de ses parents. À cette étape, la crise d'adolescence, la crise parentale et la crise migratoire peuvent se conjuguer ensemble. Quand les parents décident au nom de toute la famille de quitter le pays d'origine, la situation pourrait prendre des allures de tragédie, mais le désaccord des enfants pour ce projet de vie se transforme à l'arrivée, contre vents et marées, en un projet commun soulevé par la solidarité familiale, par la foi et la confiance en la famille. La famille devient une entité forte et les enfants s'appuient sur cette force et sur l'idéal qui les a emmenés dans le pays d'accueil. Les adolescents assument toutefois les pressions familiales que cela implique, mais la plupart du temps « l'immigrant assume pleinement son choix et celui de ces parents si tel est le cas, malgré les difficultés d'adaptation à traverser » Demers (2006, p. 53).

Ainsi l'adolescent peut également avoir un effet miroir sur les parents. C'est-à-dire qu'il vit lui-même et donc fait revivre à ses parents, un éloignement familial durable puisqu'il se construit dans une société différente du pays d'origine, donc un deuxième éloignement du pays d'origine, de la culture et de la langue d'origine. Nous pouvons noter que l'adolescent issu de l'immigration vit à l'intérieur une double identité qu'il doit lui-même fusionner. Mais pour qu'il y ait fusion, il faut qu'il y ait identification et reconnaissance de chacune de ses identités. C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressée à l'approche narrative, elle nous semblait particulièrement intéressante pour cette présente recherche.

2.5 L'approche narrative

Zander (2007) compare la narration à une élocution qui traduit les normes, les valeurs et les idéologies d'ordre social. Ces valeurs peuvent être représentées de différentes façons à l'intérieur des codes culturels, des mythes et des histoires. Elles révèlent les us et coutumes d'une société sur le sexualité, les différences culturelles et sur l'éducation. En tant que miroir de la culture, le récit (la narration) apparaît dans les images, lesquelles reflètent les opinions personnelles et les intérêts de ceux et celles qui les produisent. Au sein de ses fondements philosophiques, nous dit Zander, le récit est compris comme une stratégie du discours dans lequel les intervenants créent leur propre histoire à partir de leurs expériences passées et présentes. Le public interprète ce récit en fonction de ses expériences personnelles. Dans cette perspective, la narration est comprise comme une expression de l'identité, de l'activité sociale et peut donc prendre différentes formes : orales, écrites ou visuelles.

Mais pourquoi les gens racontent-ils leurs histoires?

Raconter nos expériences sur ce qui s'est passé ou sur ce qui pourrait se passer fait partie du quotidien de bon nombre de personnes. Les humains ont ce que Rosen (1998) appelle la « pulsion autobiographique » cité dans Zander (2007, p. 190), ou le besoin de raconter leurs histoires personnelles pour donner un sens à leur propre vie. Par ce moyen, ils définissent leurs convictions personnelles et affirment leur appartenance à un groupe de façon cohérente. Zander poursuit en disant que la narration aide à la construction de l'identité des individus puisque ces histoires personnelles contribuent à une meilleure connaissance de soi. Linde (1993) va dans ce sens en écrivant :

In order to exist in the social world with a comfortable sense of being a good, socially proper, and stable person, an individual needs to have a coherent, acceptable, and constantly revised life story cité dans Zander (2007, p. 199).

L'auteure ajoute que nous sommes constamment en train de raconter et de réviser nos histoires et souligne que ce que nous racontons révèle ce que nous pensons des autres en incluant nos fausses perceptions et nos préjugés.

2.5.1 La narration comme outil de transformation

Selon Zander (2007), faire référence à son histoire dans un récit permet de communiquer des compréhensions partagées et transforme notre vision du monde. Il nous aide à nous souvenir et à donner un sens à notre propre expérience et à la vie en général. À travers à la fois la narration écrite et la narration orale, nous pouvons nous sentir profondément en communion avec l'autre, en imaginant un monde plus vaste que celui que nous habitons. Plus précisément, l'auteure souligne :

Such leaps of empathy and imagination can bind us in deeper and wider relationships, provide bridges across cultures, and enable us to « look into the heart of wisdom » [...] The telling, receiving, and shaping of stories can be [...] redemptive, healing, and transformative (p. 199).

Notre propre récit et celui des autres peuvent nous transformer à travers l'expérience d'autrui et la façon dont nous pourrions nous sentir dans la même situation. L'auteure souligne que c'est seulement à travers les histoires que l'on peut entrer pleinement dans la vie d'autrui. Le récit se structure en trois parties : une première partie est cognitive, une deuxième partie est émotive et une dernière partie se situe dans l'action. Ces trois parties conjuguées permettent de prendre du recul face au récit, d'analyser et enfin d'entreprendre une réflexion ou même prendre des décisions. Ce faisant, cette expérience est donc propice à la réflexion et au changement. C'est en outre ce que propose le mouvement contemporain de l'art autobiographique.

2.5.2 Les artistes contemporains et l'approche narrative

L'approche narrative est une forme d'expression commune aux artistes. Le portrait, l'autportrait, les photos de famille et les scènes de genre représentant la vie familiale

sont l'expression la plus ancienne des formes de narration que constitue aujourd'hui l'art autobiographique. Écrire l'identité dans l'art autobiographique se situe quelque part entre le travail de mémoire et la réalité, entre l'interprétation et l'omission.

Alors que l'ancien modèle de l'autobiographie consistait simplement en « ... un procédé culturel permettant de se dépeindre et de se rassurer » Steiner et Yang (2004, p. 11), il en est tout autrement aujourd'hui. En effet si l'autoportrait dépeignait avant une personne réelle ou imaginaire, il peut être aujourd'hui la conception d'une personne ou d'un personnage, fait de constructions, d'idéalisation et de réassemblages. Ce genre d'autoportrait se situe dorénavant entre la fiction et l'auto-fiction mais également entre le quotidien et l'illusion. Il éloigne ainsi le narrateur de sa véritable histoire afin d'accéder à une narration qui n'est pas nécessairement structurée et compréhensible. Toutefois, soulignent Steiner et Yang :

L'oeuvre d'art autobiographique a plusieurs points en commun avec l'autobiographie littéraire. Toutes deux affirment l'existence d'un lien entre le sujet qui raconte (l'auteur), la vie (ou un épisode de la vie) et l'oeuvre qui la décrit (p. 16).

Donc l'art autobiographique ne s'appuie plus nécessairement sur la réalité : il se décline en plusieurs variations. Certains artistes peuvent déterminer leur identité à travers plusieurs personnages, à travers lesquels ils parlent ou agissent. Pensons entre autres au travail de Eleanor Antin, Lynn Hershman ou Ria Pacquée qui se sont créées des alter ego féminins ou masculins pour explorer les limites de leurs personnages fictifs. Lynn Hershman, par exemple, s'est fabriqué une double vie en parallèle de la sienne sous le nom de Roberta Breitmores. Ce personnage, créé par Lynn Hershman, vécut sa propre vie durant des années. Il possédait son appartement, ses cartes de crédit, son style d'écriture, etc. Lynn Hershman faisait des allers-retours entre la réalité et la fiction. À propos de sa série vidéo *The Electronic Diaries*, Lynn Hershman dit ceci :

Ce journal vidéo raconté à la première personne révèle ma manière de réagir à la culture tandis que la technique électronique reproduit formellement les fractures, ruptures, obsessions, traumatismes et rêves aliénants que nous partageons tous, en tant que membres de cette société. Les individus reflètent leur culture et ne peuvent en être séparés [...]. C'est en tournant ces bandes que je me suis rappelé mon propre traumatisme; la colère m'a envahie quand j'ai compris que ma mésestime de moi, ma culpabilité, mes incapacités venaient de ce que j'avais été une victime, sans le savoir. Ce travail avec la caméra m'a permis de transcender mon histoire personnelle Lynn Hershman (2004, p. 33).

L'art autobiographique peut être aussi l'occasion de reconstruire sa vie, d'accéder à une certaine vision de sa propre histoire ou encore à une vision de l'histoire collective. Gerhard Richter ou encore Christian Boltanski appartiennent à ceux-là. Christian Boltanski construit des scènes autobiographiques. À l'aide de faux documents, il décline son autobiographie à travers les visions traditionnelles de l'enfance et de la mémoire collective.

Certains artistes, quant à eux, optent pour l'éloignement de toute interprétation. Nous pouvons noter dans cette catégorie le travail de l'artiste On Kawara qui reconstruit des fragments de sa vie en détaillant des faits concrets pour témoigner de son expérience. Mary Kelly se situe aussi dans ce type de pratique. Dans *Le post-partum Document de Mary Kelly*, elle archive également des notes précises sur la routine de sa maternité. Ses notes sont toutefois accompagnées d'annotations personnelles sur son quotidien répétitif.

D'autres artistes nous transportent dans un espace subjectif où les frontières entre le réel et l'imaginaire sont constamment floues. Le travail de Christine Hill et sa Volksboutique, ou encore celui de Sophie Calle, correspondent à ce que l'on peut considérer d'une part comme de l'art d'intervention, puisque leurs projets intègrent totalement leur vie quotidienne, mais également comme de l'art autobiographique. Elles y construisent une identité tantôt réelle, tantôt fictive. Dans le cas de Sophie

Calle, la frontière est si mince que l'on ne sait jamais si elle met en scène sa vraie vie personnelle ou non.

Finalement, une démarche artistique autobiographique peut-être l'outil pour se découvrir à travers les autres. Nous pensons ici au travail de l'artiste-randonneuse allemande Antje Schiffers dont la démarche est le reflet authentique de sa vie, car son projet artistique comprend les préparatifs du voyage et l'apprentissage de la langue du pays qu'elle veut visiter. Sur place, elle peint, filme et écrit toutes ses expériences vécues avec les autochtones puis les envoie chez elle sous forme de lettres.

L'autobiographie n'est pas le récit d'une vie; c'est la re-création ou la découverte d'une vie. Quand on écrit au sujet de l'expérience, on découvre de quoi elle était faite et, en écrivant, on trace le chemin qu'on a semble-il suivi. Pour le dire plus simplement, l'autobiographie est une reconnaissance Carolyn G.Heilbrun (cité dans Steiner et Yang, 2004, p. 94).

Nous pouvons noter qu'à travers ces différentes démarches, tous ces artistes veulent témoigner de leur existence, que ce soit de manière subjective ou non, ils ont choisis de façon délibérée des démarches qui questionnent l'authenticité de l'art-autobiographique.

2.5.3 Les artistes immigrés et la photographie narrative

Plusieurs artistes en art visuel se servent de l'approche narrative comme mode d'expression; notamment les artistes immigrés qui ont grandi entre deux cultures. Ils utilisent souvent la photographie comme matériau narratif. À travers ce médium, ils développent la thématique du déplacement, des complexités identitaires, des silences de l'histoire et de la mémoire. La photographie est un procédé fréquemment utilisé dans l'approche narrative. Elle peut servir comme témoignage d'existence dans une période donnée, être la métaphore d'une oeuvre qui mêle la réalité et la fiction ou être une quête d'origine.

Penchons-nous alors sur le travail Dinh Q. lê et celui de Nadia Séboussi; deux démarches particulièrement intéressantes à cet égard et qui ont influencé notre travail de recherche de manière directe.

Nadia Séboussi est une artiste montréalaise d'origine algérienne. Sa démarche artistique, axée sur une pratique de l'installation, privilégie les formes d'expressions liées à la vidéo, à la performance, à la photographie et au son. Elle s'intéresse particulièrement à la construction de l'identité de l'immigrant et sa perception du territoire. Elle cherche à explorer, à travers la problématique du déplacement, la friction entre deux pays, deux cultures et deux langues. Par des récits réalistes, elle explore l'image narrative en se questionnant sur la réalité versus la fiction. Ces oeuvres sont à mi-chemin entre la vidéo et le documentaire. Son installation vidéo *Space Between 2009* découle directement de l'oeuvre des artistes libanais Hadji Tomas et Joreige, présentée à la galerie Concordia lors du mois de la photo à Montréal en 2007. Lors de cette exposition, Nadia Séboussi a collecté sur les lieux de l'exposition des fragments d'images de l'oeuvre *Cercle de confusions 2007*. Nadia Séboussi a daté ces fragments et a inscrit au dos de chacun d'entre eux une phrase : *Beyrouth n'existe pas*. Elle a ensuite distribué ces fragments à des personnes d'origine libanaise ayant émigré au Canada. Une seule question leur a été posée : que signifie pour vous *Beyrouth n'existe pas*? Les participants ont parlé de chez-eux et ont interprété cette inscription selon leur propre perception du territoire. L'identité est-elle liée au territoire? Qu'est-ce qui définit un lieu d'appartenance? Comment appartenons-nous et à quoi? Dans ce projet, Nadia Séboussi s'explore à travers les autres. L'empathie est au coeur de ses projets et se traduit par une volonté de comprendre l'autre et de l'écouter à travers une mise en scène visuelle et sonore. Elle se place comme témoin de l'autre, de cet autre qui se raconte, se questionne et réfléchit devant elle. Son travail et ses préoccupations faisaient écho à notre recherche. Nous avons alors décidé de présenter le travail de Nadia Séboussi en tant qu'artiste invitée pour notre projet.



Figure 2.1: Nadia Séboussi, *Space Between*, 2009.

Dinh Q. Lê est le second artiste ayant eu une forte influence sur l'élaboration de notre projet de recherche. Dinh Q. Lê est un artiste américain d'origine vietnamienne. Il a immigré aux États-Unis à la fin des années soixante-dix, à l'âge de dix ans. Avec ses oeuvres, Dinh sort de son monde et nous apporte une vision périphérique du nôtre. Il compte parmi les jeunes talents asiatiques reconnus sur le marché de l'art qui s'inspire de leurs racines. Suite à un de ses cours universitaires sur la guerre du Vietnam, Dinh Q. Lê rapporte : « Nous avons entendu parler des Vietnamiens pendant deux jours, et les dix semaines suivantes, il n'a plus été question que des souffrances des soldats américains. » Choronx-Baix (2008, p. 3). Dès lors, il découvre le double discours de l'histoire.

Ces œuvres sont des « tissages photographiques » : Dinh Q. Lê manipule la photographie comme un tissu, il superpose et croise différentes lanières de photos, ce qui lui donne une nouvelle matérialité. Son « art photographique » se lit comme une métaphore du tissage. Ce tissage rappelle les traditionnels tressages du Sud-Est asiatique dont il est issu. Par exemple, *The Headless Buddha* (1998) est constituée de tirages sur papier de portraits, tissés à l'intérieur de reproduction de peinture du Christ et de Boudha. Cette tentative de tissage renvoie à sa position d'entre-deux, entre ses origines vietnamienne et américaine. Les travaux de Dinh Q. Lê soulèvent une réflexion sur la mémoire et l'oubli et sur l'identité et la culture. Ses créations plus récentes associent photographies intimes et images. Dinh Q. Lê se sert de son œuvre et de son identité américano-asiatique pour retracer sa propre histoire, pour dénoncer tant le modèle américain que vietnamien, et ce afin de rétablir une lecture plus objective de l'histoire. Sa démarche, tant conceptuelle que technique, nous a guidée pour notre projet d'installation photo-audio.



Figure 2.2 : Dinh Q. Lê. *The Headless Buddha*, 1998.

2.5.4 L'approche narrative en enseignement :

Bruner (1996) pense que le système d'éducation a le rôle et le devoir d'aider les jeunes à s'adapter au monde dans lequel ils évoluent. Il est donc important, selon lui, d'outiller les jeunes à comprendre, sentir et agir dans notre monde culturel. D'après lui, l'école détient un rôle fondamental dans la formation de l'estime de soi et de l'identité. L'auteur s'est questionné à savoir : « comment aider les enfants à se construire une version du monde dans laquelle ils peuvent, psychologiquement, envisager d'avoir une place pour eux-mêmes, une sorte d'univers personnel? » (p. 58). Il apparaît pour lui deux voies principales par lesquelles les humains organisent leur connaissance du monde : la pensée logique scientifique et la pensée narrative. Nous allons nous intéresser en toute logique à la deuxième. Selon l'auteur, la pensée narrative permettrait la cohésion d'une culture et la structuration de la vie d'un individu. C'est par le langage et à travers les interactions avec autrui que l'être humain découvre en quoi consiste la culture dans laquelle il évolue et comment cette culture conçoit le monde. Le langage joue un rôle d'organisation de l'activité et de la pensée. C'est à travers la narration que nous représentons notre existence, à nous-mêmes et aux autres. C'est à travers elle encore que l'on construit son identité et que l'on peut trouver une place dans sa propre culture. Ces principes, qui s'inscrivent

dans ce que Bruner (1996) appelle une perspective culturelle psychologique de l'éducation, mettent « l'accent sur la force de la conscience, de la réflexion, du dialogue et de la négociation ». La réalisation d'un tel objectif dans un milieu scolaire résulte d'un « faire ensemble », donc d'un nécessaire accompagnement (p. 62), car il s'agit comme le mentionne Bruner d'une tentative complexe d'adapter une culture aux besoins de ses membres et d'adapter ses membres et leurs manières d'apprendre aux besoins de la culture. Zander (2007), dans son article, confirme le rôle pédagogique de l'approche narrative. Il se concentre sur le récit comme discours et indique comment il pourrait être utilisé par les enseignants pour encourager les élèves à réfléchir en étant au cœur de l'apprentissage enseigné. L'auteur nous dit que la narration orale, écrite ou visuelle peut-être utilisée pour encourager les élèves à se forger une pensée critique et à comprendre le rôle de l'art dans leur vie et dans leur culture.

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre, nous avons situé la place de l'adolescent dans notre société contemporaine. Il nous fallait cerner tout ce qui influençait de près ou de loin sa quête identitaire et ceci dans le mouvement du rapport à soi et aux autres. En se basant sur les écrits de différents auteurs, nous avons pu éviter l'écueil des idées reçues sur la problématique adolescente. Ces lectures nous ont aidées à considérer l'adolescent comme un être en mouvement, dans une zone particulièrement décisive pour le reste de sa vie. En analysant le processus de la quête identitaire de l'adolescent, plus spécifiquement celui de l'adolescent issu de l'immigration, nous avons observé une intensité similaire quelque soit l'origine. Il apparaît que les émotions n'ont pas de nationalité ni d'ancrage dans une culture donnée. Il s'agit d'individualités qui vivent dans le présent, ici et maintenant. Toutefois, ils peuvent être confrontés à des difficultés identitaires parfois plus complexes. À la lumière de ces réflexions et de ces lectures, nous avons constaté que l'approche narrative serait

une voie sans doute féconde pour faire de notre projet pédagogique une expérience significative et riche de sens pour chacun des élèves. Dans le prochain chapitre, nous aborderons la démarche méthodologique empruntée pour répondre aux objectifs de recherche que nous nous sommes fixés.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, il est question de la méthodologie qualitative, privilégiée dans cette étude. Cette méthodologie nous permet de mieux répondre à notre question de recherche : en quoi un projet d'art ayant pour thème l'identité peut-il contribuer à la rencontre de soi et à la rencontre avec l'autre? Il est ensuite question du choix de la recherche action et du développement d'objet qui nous a permis d'élaborer un projet de création, de l'analyser et d'en dégager les éléments les plus signifiants. Rappelons-nous que notre recherche s'intéresse au développement d'un mode de pratique favorisant l'affirmation identitaire et l'altérité chez les adolescents en contexte scolaire multiculturel.

3.1 Une approche qualitative

La recherche qualitative est fréquemment utilisée par les chercheurs en sciences sociales et humaines ainsi que dans le domaine de l'éducation. Ce projet de recherche s'inscrit tout naturellement dans une approche qualitative parce qu'elle met à contribution les capacités naturelles de l'esprit du chercheur, tout en visant la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences, Paillé et Mucchielli (2008). Dans ce contexte, elle s'apparente plus à une recherche de terrain qui selon Paillé et Mucchielli, implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où ils évoluent. Les significations, les valeurs et les échanges symboliques qui en résultent ne peuvent se quantifier ou être obligatoirement rapportés à des faits Van der Maren (2004, p. 89).

Selon Paillé et Mucchielli (2008), la recherche est dite qualitative lorsque :

- Les instruments et les méthodes utilisés sont conçus pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, photos, images vidéos) et pour analyser ces données de manière qualitative, c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques.
- L'ensemble du processus est mené d'une manière naturelle, dans un contexte naturel, avec une logique de proximité, sans appareil sophistiqué ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (p. 9).

La recherche qualitative s'inscrit dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive. Ainsi dans cette volonté d'intercompréhension humaine, l'approche qualitative comporte des moments de saisies intuitives suite à un effort d'empathie de la part du chercheur. L'empathie est donc une des qualité importante dans la recherche qualitative et, est omniprésente dans la réalisation de notre projet avec des élèves de niveau secondaire. La recherche qualitative s'inscrit également comme témoin de la société. Nous pourrions résumer la force de la recherche qualitative comme suit :

C'est de pouvoir, entre autres, montrer l'ambivalence de la plupart des réalités sociales. L'existence de cette ambivalence tient autant à la diversité des intérêts et du sens que chaque groupe d'acteurs donne à son action, qu'à la nature des institutions politiques qui sont autant sources de libération et de contrôle, d'équité et d'injustice, Alami, Desjeux, et Garabuau-Moussaoui (2009, p. 20).

Van der Maren (2004) stipule que la recherche qualitative cherche à comprendre « de l'intérieur », ce qui amplifie selon lui, la volonté de se rapprocher de plus près du monde intérieur « ... des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation » (p. 103). Cet aspect correspond parfaitement à notre recherche puisque nous sommes activement impliquée dans la mise en place d'un projet pédagogique qui vise à saisir la réalité des adolescents en contexte scolaire pluriculturel. Nous avons accompagné

les élèves tout au long du processus de création et nous avons eu un contact personnel avec les sujets de notre recherche. C'est une approche exigeante qui demande un certain goût pour l'aventure. Même si cette approche est ouverte et interactive, il n'en demeure pas moins que le chercheur doit travailler de manière consciente, systématique et rigoureuse, «... c'est une représentation et une transposition consciente, délibérée et rigoureuse du système « soi-monde-autrui » nous dit Giorgi (1997) (cité dans Paillé et Mucchielli, 2008, p. 24). Nous avons donc privilégié une approche qualitative parce que le processus n'insiste pas sur le résultat, mais qu'il se préoccupe du sens. Engagée au coeur de ce processus de recherche, nous avons conçu « des séquences d'enseignements⁶ », que nous avons expérimentées avec une classe de niveau secondaire. De ce fait, nous avons opté pour la recherche-action.

3.1.1 La recherche-action

Notre démarche s'apparente à la recherche-action telle que définie par Dolbec et Clément (2004). Elle s'allie à un processus de résolution de problèmes. Plusieurs auteurs ont défini la recherche-action, toutefois, celle de Dolbec et Clément (2004) convient particulièrement à notre recherche :

La recherche-action est une implication affective avec une dimension rationnelle, elle donne la possibilité de choisir le changement que l'on désire faire, le niveau d'engagement que l'on veut y mettre. Guidée par une dimension émotionnelle dans toutes les phases de sa réalisation, la recherche-action implique également simultanément une dimension rationnelle qui maintient la construction de la recherche (p. 205).

Ce genre de recherche se fait en privilégiant une alternance entre l'action et la réflexion. Elle permet d'intégrer l'action au processus de recherche ainsi le changement peut avoir lieu pendant la recherche. Elle résulte donc du savant mélange

⁶ Terme utilisé dans le dictionnaire actuel de l'éducation de Renald Legendre. La définition est la suivante : « Ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement. » (Legendre, 2005).

entre deux processus menés simultanément qui sont : la pratique de la recherche ou la compréhension de l'action et la pratique de l'action. Nous avons fait le choix de la recherche-action pour son adaptabilité aux conditions matérielles et temporelles du contexte.

Selon Dolbec et Clément (2004, p. 196), la recherche-action comprend plusieurs étapes :

La première étape : Le point de départ commence par la perception d'une difficulté ressentie, c'est-à-dire l'identification d'une situation problématique dans un milieu donné. L'exploration de cette problématique ressentie est menée par les acteurs eux-mêmes, seuls ou avec des collaborateurs. En ce qui nous concerne, cette étape s'est nourrie, premièrement, comme mentionnée précédemment, par l'expérience de notre propre immigration, à toute la problématique de l'adaptation et de l'intégration d'une nouvelle vie. Puis dans un second temps, notre incursion dans le milieu de l'éducation nous a logiquement menée vers une transposition de notre vécu à celle des adolescents, ainsi, elle a soulevé des interrogations sur la place de la quête identitaire des élèves d'origine pluriculturelle au Québec au niveau secondaire.

La deuxième étape : Le chercheur tente de clarifier la problématique, prendre du recul et examiner la situation d'un autre point de vue afin de la reformuler pour mieux la définir. Il s'agit de comprendre la problématique et de trouver ce qui pose problème en réfléchissant à ce qui se passe de façon objective. Dolbec et Clément (2004) soulignent qu'à cette étape le chercheur « ... prend conscience de ses valeurs qui servent de filtres perceptifs et l'amènent à structurer ce qui est problématique devant lui » (p. 16). Ainsi, « ... le problème prend tout son sens à la lumière de l'expérience passée et de la vision de celui qui l'examine » (p. 16). Cette étape s'est produite lorsque nous étions assistante de recherche pour la professeure Mona Trudel. Grâce à notre participation, nous avons pu nous introduire dans différents milieux scolaires, être l'oeil et l'oreille à l'intérieur des classes, côtoyant autant les enseignants, les

élèves, que les artistes invités. Nous avons pu dans ce cadre, recueillir des informations, comprendre le contexte des enseignants et celui des élèves et notamment la difficulté d'installer une dynamique des projets qui font « du sens » pour les élèves. Nous avons alors recentré notre problématique, pris conscience de nos valeurs, de notre expérience et de la façon dont nous pouvions nous en servir à travers un projet en arts plastiques.

La troisième étape : Le chercheur est ici appelé à planifier l'action. Dolbec et Clément proposent de mettre en place un plan d'action plus ou moins détaillé qui clarifierait la mission du système d'intervention, les stratégies déployées pour engager les protagonistes et les tâches à accomplir. Après la lecture du rapport de recherche de Trudel (2010) où certaines problématiques ont été mise en lumière et suite à l'analyse de notre propre expérience, nous avons élaboré un projet pédagogique dans lequel nous avons fait des choix. Pour que ce projet pédagogique puisse se concrétiser, il nous a fallu trouver une enseignante spécialiste en arts plastiques qui oeuvre dans un contexte multiculturel et qui accepterait de nous recevoir dans sa classe. Le projet a été proposé à une enseignante spécialiste en arts plastiques au niveau secondaire. Cette dernière s'est montrée enthousiaste et a accepté de nous recevoir dans sa classe pour que nous puissions le réaliser. Elle nous a reçue en tant qu'artiste invitée faisant de la recherche en enseignement des arts.

La quatrième étape : Le chercheur s'investit dans l'action. Il s'agit pour lui de participer, de guider les élèves et de réfléchir en tant que chercheur-acteur. Ses observations sont recueillies, il note les réactions et les résistances à la proposition. En ce qui nous concerne, nous avons procédé à une cueillette des données systématiquement à la fin de chaque période à l'aide d'un journal de bord. Nos données provenaient également de l'autoportrait culturel présenté aux élèves sous forme de questionnaire (Voir appendice A) et d'entrevues semi-dirigées réalisées avec les élèves (Voir appendice B).

La cinquième étape : Le chercheur revoit le processus d'implantation du projet et « ... observe les résultats de l'application de la solution mise en place » (p. 197). Il s'agit donc ici d'évaluer l'ensemble du projet. Cette étape correspond pour nous, à l'analyse des données. Nous avons procédé à la retranscription des entrevues, et entrepris l'analyse thématique des verbatim et des projets réalisés par les élèves.

La sixième étape : Il s'agit ici, du partage du savoir généré. Nos données seront rendues publiques à travers la rédaction de ce mémoire et les communications scientifiques qui suivront. Nous espérons aussi rendre ces données accessibles et générer un savoir transférable à d'autres contextes scolaires.

Voici donc les étapes que nous avons suivies au cours de cette recherche-action, et la façon dont nous nous sommes appropriée cette recherche. Ainsi impliquée au coeur de cette recherche-action, nous avons opté pour le développement d'objet afin de concrétiser et d'évaluer notre recherche.

3.1.2 Le développement d'objet

L'élaboration de notre projet de création s'est inspirée du modèle de développement d'objet tel que théorisé par Van der Maren (1996, 2004). Ce genre de recherche est efficace dans sa quête de solution de problèmes vécus en s'appuyant sur la théorie et l'expérience. Le développement d'objet pédagogique tel que présenté par Van der Maren « [...] doit suivre un cheminement proche de la résolution de problème [...] » (p. 179) et s'applique parfaitement à la pédagogie et à la didactique. Ce modèle nous a permis de préciser chacune des étapes du projet pédagogique à être réalisé avec les élèves de niveau secondaire et d'organiser les séquences d'enseignement de façon séquentielle. Van der Maren (2004) propose différentes étapes dans le développement d'objet que nous avons regroupés et adaptés en fonction de nos besoins : 1) L'analyse du concept que l'on souhaite opérationnaliser; 2) la conceptualisation de l'objet afin d'en élaborer un modèle; 3) la finalisation du prototype; 4) l'implantation.

1) Nous avons réfléchi sur la place du sens dans les projets d'arts plastiques en contexte scolaire multiculturel, sur l'identité et l'affirmation de cette identité face à l'autre, ainsi que sur les stratégies disponibles pour rencontrer l'autre dans un tel contexte. Qu'est-ce qui fait du sens, pourquoi et surtout comment faire du sens? À travers différentes lectures, nous avons pris conscience que parler de soi serait l'une des solutions pour créer un sentiment d'altérité, pour que l'autre devienne nous. Par conséquent, nous en avons déduit que l'échange et l'empathie devaient se combiner pour pouvoir s'apercevoir que chacun de nous est un autre. Le défi était : comment suggérer cette empathie? Comment provoquer naturellement la curiosité de l'autre pour ce qu'il est et non pour ce qu'il représente par sa religion, sa couleur ou ses origines? Et prioritairement, comment engager dans ce projet les élèves d'origine québécoise autant que les élèves issus de d'autres cultures. Nous nous sommes aussi questionnée sur la forme que prendrait le projet. Quels médiums, quels procédés, quelle forme finale donner au projet, combien de temps, quels moyens financiers avions-nous? Le concept que nous avons opérationnalisé s'est construit autour d'un autoportrait culturel, d'un tissage de photos et d'un montage audio qui feraient l'objet d'une installation dans le cadre d'une exposition à la fin du projet.

2) Nous avons ensuite conceptualisé l'objet afin d'en élaborer un modèle, c'est-à-dire une représentation cohérente des éléments qui doivent le composer et les contraintes auxquelles les élèves devaient répondre. Durant cette étape, nous avons élaboré un projet et mis en place 16 séances pédagogiques de 75 minutes chacune, qui mèneraient à l'objet lui-même. L'objet étant ici le projet d'art réalisé par chacun des élèves. Cette étape était marquée par l'adaptation aux différents événements qui surgissent dans l'action et l'ouverture aux propositions des élèves.

3) La troisième étape nous a mené à la finalisation du prototype. Nous avons procédé à la conception de quatre propositions de création différentes tant au niveau des matériaux, du format, du traitement de l'image que du contenu ou que de la facture

finale. Nous avons présenté nos propositions à plusieurs personnes du milieu scolaire afin de les faire évaluer avant de les proposer à l'enseignante qui avait accepté de nous recevoir dans sa classe.

4) Van der Maren (2004) appelle la quatrième et dernière étape la phase d'implantation. Cette dernière a permis aux élèves de s'approprier la proposition de création. Nombres d'ajustements se sont faits durant cette dernière étape, en gardant toutefois le scénario de base que nous avons mis au point.

3.2 Les instruments et les techniques de collecte des données

La collecte des données s'est fait à partir de 5 sources : L'auto-portrait culturel, l'observation participante, le journal de bord, les entretiens semi-dirigés et le projet final des élèves, c'est-à-dire une installation comprenant un ensemble de photos tissées, une bande audio et un texte d'accompagnement rédigé par chacun des élèves. Nous avons sélectionné sept projets d'arts réalisés par les élèves qui étaient, de notre point de vue, représentatif des thèmes explorés et en lien avec nos objectifs de recherche.

3.2.1 Le questionnaire : l'autoportrait culturel

Ditisheim (1992) a élaboré une démarche de formation proposée à de futurs enseignants appelée « autoportrait culturel ». Dans l'optique de sensibiliser les futurs enseignants au pluralisme du milieu scolaire, elle a conçu un programme de formation qui s'articule autour de trois grands axes : connaissance de soi, connaissance de l'autre et construction de modèles et de pratiques d'intervention. Nous avons alors décelé dans l'autoportrait culturel le support parfait pour donner aux élèves l'opportunité de mieux se connaître, connaître l'autre et créer une rencontre avec les autres. De plus, ce questionnaire nous apparaissait être l'outil idéal pour amorcer, enrichir et approfondir leur projet. En répondant aux questions de cet

autoportrait culturel, les élèves s'engageaient dès le début dans une démarche personnelle. Cet exercice a constitué le point déclencheur dans notre proposition de création. Ainsi, les élèves pouvaient ensuite construire eux-mêmes les fondations de leur projet pour en trouver le sens.

Cet exercice préparatoire leur a permis de faire des liens entre la proposition de création, le développement des idées et le processus d'élaboration du projet. À travers ce questionnaire, ils se sont présentés eux, ainsi que leur famille proche (parents, grands-parents), ont énuméré les lieux de résidence, les déménagements ou/et les mouvements migratoires de chacun. Les thèmes abordés par ce questionnaire étaient associés à leur culture horizontale et à leur culture verticale telles que définies par Maalouf (1998) et présentées au chapitre deux. Voici quelques exemples : des questions qui leur étaient posées : Qu'est-ce qui caractérise le mieux la culture dans laquelle tu es né et dans laquelle tu as grandi? Quels sont les lieux, les sons, les saveurs, les activités familiales significatives de ton enfance ou de ton adolescence? Quel héritage significatif t'ont transmis tes parents? Qu'est-ce qui caractérise le mieux ton identité aujourd'hui et en quoi cette identité diffère-t-elle de celle qui t'as été transmise par ton milieu familial? (Voir appendice A).

3.2.2 L'observation participante

Selon Mucchielli (2009), « l'étude des hommes ne peut se faire sans entrer en communication avec lui, ce qui implique de partager sa vie d'une manière durable ou bien passagère » (p. 166). L'observation participante associe deux mots en apparence contradiction mais qui en réalité sont complémentaires et qui définissent bien la situation dans laquelle le chercheur se trouve. L'observation participante introduit une proximité autant qu'une distance. Effectivement, l'observation implique une description du réel, du quotidien des comportements humains. Mais d'un autre côté, c'est en partageant et en participant quotidiennement aux activités avec les élèves

observés que nous avons pu pénétrer dans leurs cultures, comprendre concrètement leurs réalités personnelles et générationnelles. Cette forme de cueillette des données nous a permis une distance impliquée indispensable à une analyse objective. Au cours de cette observation participante, nous avons cru bon de garder des traces de l'action en classe à l'aide d'un journal de bord tant écrit que photographique.

3.2.3 Le journal de bord

Le journal de bord que nous avons tenu durant ce projet constitue un élément important dans la collecte des données, c'est en quelque sorte « la mémoire vive » de la recherche, Mucchielli (2009, p. 130). Il permet de mettre en mots l'expérience du chercheur-acteur et sert d'instrument de validation Dolbec et Clément (2004, p. 202). Le projet terminé, c'est à l'aide de ce journal de bord que le chercheur peut se remémorer certains moments du projet, l'ambiance et divers détails qui seront indispensables à l'analyse.

Il s'agit d'y inscrire quotidiennement et assidûment des notes :

- Descriptives : ce que Mucchielli (2009) appelle notes de site. Description des événements de la journée, du contexte, de ce qui est dit, vu et constaté.
- Personnelles : les sentiments et les prises de conscience du chercheur, ses découvertes.
- Méthodologiques : les interrogations et les prises de décisions dans l'action de la manière dont va se poursuivre la recherche.
- Théoriques : les intuitions, les interprétations durant le projet qui vont enrichir la recherche. Il s'agit là de prendre du recul, de comprendre et chercher à donner un sens aux données.

Nos observations écrites notées sur place, pendant et après chaque période, nous ont permis de mettre une distance entre l'évènement et notre réflexion.

3.2.4 Les entretiens individuels semi-dirigés avec les élèves

Les auteurs s'accordent pour définir l'entretien individuel, comme une méthode de collecte d'informations qui se situerait dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé Boutin (2008, p. 25). Nous avons donc élaboré des grilles d'entretiens semi-dirigés qui s'adressaient aux élèves. Avec l'aide de notre directrice de recherche, nous avons préalablement sélectionné 7 projets, qui nous paraissaient être représentatifs de la diversité de l'expérience. Nous avons basé notre analyse sur ces 7 projets. Une semaine après l'exposition, les élèves désignés (ces derniers devaient être volontaires) étaient avisés de notre intention de les rencontrer pour une entrevue. Enfin, nous nous sommes entendus pour un lieu et une date de rencontre de leur choix, soit durant la pause du midi, soit pendant le cours d'arts plastiques avec l'accord de l'enseignante. Chaque entretien s'est effectué dans un des locaux de l'école où nous pouvions être seuls. Les questions posées étaient, reliées à nos objectifs de recherche, que nous prenons la peine de réitérer ici : engager l'élève dans un travail créatif, personnel et intime dans lequel il pourrait questionner, enrichir et affirmer son identité. Et ce, tout en essayant de créer une rencontre avec l'autre, peu importe son origine. Ces objectifs nous ont guidés dans l'élaboration d'un canevas de questions reliées aux thèmes préexistants que nous voulions aborder. Pour chaque entretien, nos questions ont été des éléments déclencheurs qui ont guidé et aidé l'interviewé à articuler sa pensée, tout en lui laissant la possibilité d'extrapoler vers des thèmes auxquels nous n'avions pas pensé au préalable (Voir appendice B). Tous ces entretiens étaient enregistrés sur bandes audio pour une meilleure reddition des propos. La durée approximative de chaque entretien était de 30 minutes avec les élèves. Nous tenons à mentionner qu'à tout moment, les élèves pouvaient se désister et décider de ne pas faire l'entrevue.

Les thèmes abordés avec les élèves traitaient, entre autres, de leur expérience et de leur vision du projet réalisé. Nous leur demandions s'ils avaient aimé ce projet, et

pourquoi? S'ils avaient éprouvé de la difficulté à parler d'eux et de leur famille? S'ils avaient découvert quelques choses sur eux, sur les autres?

3.2.5 Le portfolio - L'image, le texte et le son

Notre collecte des données provenait enfin de ce que Dolbec et Clément (2004, p. 203) appellent : le portfolio. Le nôtre se composait de photos des projets de chaque élève, de leur bande son et du texte accompagnateur. L'aboutissement de ce projet se concrétisait par l'exposition d'une installation dont nous avons pris des photos in situ le soir du vernissage. Toutes ces données étaient complémentaires. Elles venaient appuyer, déstabiliser ou éliminer nos notes théoriques et personnelles. Elles nous offraient un regard différent sur ce que les élèves avaient à dire au sujet de leur projet.

3.3 La méthode d'analyse et de traitement des données

Notre méthode de cueillette des données a produit un corpus de données volumineux vu nos différentes sources. Nous avons employé, à notre insu, la méthode de triangulation telle que décrite par Dolbec et Clément (2004, p. 204) comme stratégie de validation des données. Cette triangulation permet au chercheur-acteur de maintenir une rigueur puisqu'il s'appuie sur un troisième point de référence pour « objectiver sa perspective ». Nos trois points de référence dans cette recherche étant : les entretiens individuels semi-dirigés, le journal de bord et le portfolio. À ces outils s'est ajouté l'autoportrait culturel qui a nourri la réflexion des élèves. Pour analyser toutes ces données, nous avons opté pour une analyse thématique telle qu'élaborée par Paillé et Mucchielli (2008).

3.3.1 L'analyse thématique

L'analyse thématique, c'est d'abord et avant tout de réduire les données et d'attribuer des thèmes qui soient en lien avec les objectifs et la question de recherche. Tout au long de cette étape, notre question de recherche a constitué le fil conducteur et le lien entre les thèmes identifiés dans les entretiens, le journal de bord ainsi que les travaux réalisés par les élèves. Pour procéder à l'analyse thématique du matériel, le chercheur doit, selon Boutin (2008) : « [...] procéder à une lecture globale de tout le matériel qu'on a en main avant de commencer à le décortiquer en strates et en sous-strates ». Le chercheur doit, d'après Boutin, faire l'effort d'approfondir du mieux qu'il peut, la connaissance de ses entretiens et de ses données. Nous avons procédé personnellement à la retranscription des entretiens semi dirigés, ce travail de longue haleine était incontournable. Le temps nécessaire pour retranscrire chacune des entretiens nous a replongée dans le projet de chacun des élèves, plus profondément, et mener à la découverte de détails significatifs.

Pendant la lecture de notre journal de bord et des écrits des élèves, nous avons procédé à un repérage et à un regroupement systématique des thèmes abordés « [...] en soulignant les passages importants ou les plus porteurs d'idées » Boutin (2008, p. 134). Selon Paillé et Mucchielli (2008) la deuxième fonction de l'analyse thématique est d'identifier certains thèmes récurrents qui se recourent, se rejoignent, se contredisent ou se complètent (p. 162). Autrement dit, nous avons énuméré des thèmes à l'intérieur desquels se glissaient des sous-thèmes tels que présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 3.1

Analyse thématique

Thème 1 : La rencontre avec soi, la quête identitaire
Sous-thème 1 : L'introspection
Sous-thème 2 : De l'introspection à la prise de conscience
Sous-thème 3 : L'affirmation
Thème 2 : La rencontre de l'autre, l'altérité
Sous-thème 1 : L'apprentissage de l'autre à travers un projet d'art
Sous-thème 2 : L'empathie

Rétroactivement, nous avons réalisé que notre démarche est une thématization en continu comme décrite par Paillé et Mucchielli (2008). Cette démarche implique que l'élaboration de l'arbre thématique s'est fait progressivement jusqu'à la fin de l'analyse de toutes nos données (p. 166).

3.4 L'éthique

La classe qui a fait le projet a été choisie suite à la rencontre de l'enseignante, dans le cadre d'un colloque interuniversitaire. L'enseignante qui nous a reçue dans sa classe est spécialiste en arts plastiques en classe de secondaire dans une école de la Commission scolaire de Laval (CSDL). Les mesures éthiques que nous avons prises ont tout d'abord été une demande d'approbation éthique au comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains à l'Université du Québec à Montréal. Suite à l'obtention de cette approbation, notre projet s'est mis en place. Ensuite, nous avons distribué le formulaire de consentement pour des sujets mineurs aux élèves (Voir appendice C) afin qu'ils le fassent signer par leurs parents. Ce formulaire de consentement informe les élèves ainsi que les parents, des procédures

de participation au projet ainsi que des avantages et des risques liés à cette étude. Enfin, nous avons laissé aux parents la liberté de se rétracter à tout moment, en ce qui concerne leur accord, face à l'entrevue et face aux photographies de leur enfant et de leur projet, et ce, sans que cela n'ait de quelconques répercussions sur l'implication personnelle de l'élève durant ce projet d'arts plastiques. Il y était également mentionné que nous utiliserions des pseudonymes pour chacun des élèves.

Conclusion

Dans ce troisième chapitre, nous avons décrit le parcours méthodologique privilégié de notre recherche. Nous avons ensuite exposé le procédé de la cueillette des données, qui s'est faite à partir de 5 sources soient, le questionnaire (autoportrait culturel), l'observation participante, le journal de bord, les entretiens semi-dirigés et le projet final des élèves. Par la suite, nous avons présenté la façon dont nous avons traité les données et nous avons fait état des procédures suivies pour l'approbation éthique de notre projet de recherche. Dans le prochain chapitre, il sera question de la proposition de création telle que présentée aux élèves, des intentions éducatives reliées à ce projet ainsi que des stratégies pédagogiques déployées pour le mener à bien.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DU PROJET

Pour ce quatrième chapitre, il s'agira dans un premier temps de décrire le contexte dans lequel le projet de recherche s'est déroulé. Pour ce faire, nous ferons une description de l'école, de la classe et de l'enseignante spécialiste en arts plastiques qui nous recevaient. De plus, nous détaillerons le cheminement de notre réflexion qui nous a menée à l'élaboration de notre proposition de création. Il s'ensuit logiquement la description détaillée du projet ainsi que nos intentions éducatives. Dans un deuxième temps, nous présenterons les stratégies pédagogiques déployées, la rencontre avec l'artiste invitée et l'exposition des créations.

4.1 Contexte de recherche

L'école :

Notre recherche s'est faite dans une école secondaire de Laval durant l'automne 2011. Les élèves de cette école proviennent principalement des quartiers Ste Rose, Fabreville et Laval Ouest. L'équipe éducative s'est donnée pour objectif de répondre à la triple mission du *programme de formation de l'école québécoise* MELS (2003) : instruire, socialiser et qualifier. Dans cette perspective, l'école veut prodiguer un enseignement de qualité qui favorise l'épanouissement de l'élève. Elle est dotée de programmes qui donnent une place importante aux arts, telles les concentrations arts plastiques, danse, musique et art dramatique. À l'image de la communauté multiculturelle de Laval, cette école accueille des élèves de différents horizons culturels, tant sur le plan de la religion que de la langue.

La classe :

Nous avons été accueillie, en tant qu'artiste invitée, dans une classe de cinquième secondaire en concentration arts plastiques par une enseignante spécialiste en arts plastiques. Nous avons pu réaliser notre recherche dans un environnement motivant où l'expression artistique est indispensable. La moitié de la classe est d'origine québécoise alors que l'autre moitié est d'origine libanaise, russe, italienne, française, arménienne, amérindienne et péruvienne. Les deux tiers de la classe sont des filles. Les élèves de cette concentration se suivent depuis plusieurs années, ils se connaissent et connaissent également la personnalité de leur enseignante. Dans ce programme en concentration arts plastiques, les élèves bénéficient de 10 périodes de 75 minutes sur un cycle de 9 jours. Quant à nous, il nous a fallu 19 périodes de 75 minutes chacune pour finaliser notre projet.

L'enseignante :

Notre hôte est enseignante depuis 15 ans. Bien qu'elle soit détentrice d'un baccalauréat en création et en éducation artistique, elle a d'abord enseigné l'économie familiale pendant 10 ans puis elle a ensuite obtenu un poste en tant qu'enseignante spécialisée en arts plastiques. Elle fait partie de ces enseignantes totalement dévouée à son travail. Elle est récipiendaire de nombreuses distinctions. De plus, elle vient de compléter un mémoire de maîtrise en arts plastiques concentration enseignement. Dès notre arrivée dans sa classe, nous avons constaté la complicité qu'elle avait avec ses élèves. Elle est particulièrement sensible à l'éducation interculturelle dans son enseignement; c'est pourquoi explorer la thématique de l'identité à travers les arts lui est primordial. L'enseignante a la réputation de s'impliquer sans compter dans ses projets qui sont toujours surprenants selon les élèves. Son énergie est contagieuse, dès le début de l'année, ses élèves sont littéralement happés dans un tourbillon frénétique de création. C'est pour cette raison que les élèves insistent pour rester avec elle

d'année en année. Elle pense que l'école est un des passages essentiels vers l'ouverture à l'autre.

4.2 Cheminement d'une réflexion

L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitié, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre Maalouf (1998).

Comme nous l'avons expliqué dans le précédent chapitre, notre projet a pris place dans un milieu multiculturel où se retrouvent des élèves d'origine québécoise et des élèves issus de l'immigration. Nos objectifs dans cette recherche étaient de créer une rencontre et faire vivre l'altérité à nos élèves à travers un projet de création. Dès le début, nous avons ciblé le mot « immigration » comme étant un de nos mots clés dans cette recherche. Avec ce mot en tête, nous nous sommes tout d'abord orientée vers des projets qui s'adressaient davantage aux élèves issus de l'immigration plutôt qu'à l'ensemble des élèves. Nous tentions alors d'y intégrer, tant bien que mal, les élèves d'origine québécoise. Cette piste de travail nous apparaissait stérile puisqu'elle risquait de stigmatiser les élèves issus de l'immigration. Ce constat ajouté à nos expériences professionnelles, nos lectures, nos rencontres, et nos observations en tant qu'assistante de recherche ont permis d'engendrer une réflexion au sujet de l'enseignement des arts dans un contexte scolaire où les élèves issus de l'immigration sont mêlés aux élèves d'origine québécoise. Ainsi, deux réflexions capitales nous ont guidées dans notre proposition de création.

Dans un premier temps, nous avons réfléchi sur la manière de vivre l'altérité. Ce questionnement a ressurgi à la suite d'une expérience de travail. En tant que monitrice en francisation pour les nouveaux arrivants dans un CEGEP, nous avons pris conscience de l'importance de la rencontre de l'autre, et nous en sommes venues à la conclusion que chacun de nous est un « autre », que l'on vienne d'ici ou

d'ailleurs. À travers cette expérience de monitrice, nous sommes devenue pour ces nouveaux arrivants un des liens entre eux et la société québécoise. C'est à travers nous, entre autres, que ces nouveaux arrivants créaient leurs premiers attachements avec le Québec. Nous avons senti combien ce lien était important pour eux. Nous nous voyions plusieurs heures par jour, la rencontre était donc née dans le temps, à travers des échanges de personne à personne. Grâce à cette expérience, la notion de rencontre s'est alors précisée. Pour ce projet, il fallait dépasser l'identité culturelle et ramener le sujet à l'individu, à son vécu personnel afin qu'une réelle rencontre entre les élèves soit possible d'où qu'ils viennent.

Dans un deuxième temps, nous avons réfléchi sur la notion du « sens ». Au cours de nos différentes expériences, nous avons noté que le sens était une grande lacune dans les projets pédagogiques en art. C'est pour cette raison que dans cette recherche, le « sens » est devenu notre fil conducteur. Nous revenions sans cesse à la question « pourquoi », c'est ce qui a guidé chacun de nos pas vers la construction d'un projet pédagogique significatif pour tous les élèves. Pour donner un sens à cette recherche, nous devons donc tenter de les emmener en profondeur dans leur création.

De plus, au cours de nos lectures, nous avons pris conscience que durant l'adolescence, la transition identitaire se vivait inévitablement de l'intérieur, peu importe si l'on grandit dans son pays où loin de chez soi. À la lumière de toutes ces réflexions, nous avons orienté notre sujet du côté de l'être humain, du côté de l'universel et tenté de trouver ce que les élèves issus de l'immigration avaient en commun avec les élèves d'origine québécoise. Il nous fallait donc aborder la proposition de création de façon plus ouverte. La définition du verbe « migrer » dans Le Petit Robert nous éclairait, ce mot vient du latin « migrare », qui signifie changer d'endroit, de région (2011, p. 1597). Cette définition nous a aidée à aborder le projet à partir de deux dimensions différentes afin que celui-ci rejoigne tous les élèves, sans exception. Elles se définissent comme suit :

Une dimension interne de la migration qui serait donc, en extrapolant le mot migration, un déplacement, un changement, comme un passage, une transformation, de l'enfance à l'adolescence par exemple. Nous parlons alors d'un déplacement intime, d'une mutation émotionnelle, d'un changement hormonal et d'un changement intérieur. Si l'on prend en considération que l'être humain est constamment en mouvement, qu'il change cycliquement de peau, de corps, nous pouvons dire que nous vivons de nombreuses migrations internes durant toute notre vie.

Une dimension externe de la migration qui ferait référence ici à un déplacement extérieur, à la découverte d'un autre milieu. Nous entrevoyons donc cette dimension comme un mouvement d'un pays à un autre, d'une région à une autre, mais également d'un quartier ou d'une maison à une autre.

Cette réflexion a eu pour objectif de clarifier notre vision de la proposition de création et a permis de proposer un projet aux élèves dans lequel ils pouvaient tous se reconnaître. À la lumière des mots de Maalouf (1998), nous avons axé le projet vers l'essence même de chacun des élèves pour élargir, par la suite, le champ de vision des élèves en orientant leur regard vers l'autre.

4.3 Description du projet

Proposition de création :

Ce projet est inspiré par le travail de l'artiste Dinh Q. Lê, un photographe américain d'origine vietnamienne qui utilise le tressage de photos comme étude de la condition humaine, ainsi que par l'artiste canadienne d'origine algérienne Nadia Seboussi, dont le travail est axé sur la problématique du déplacement, géographique ou mental et ses répercussions identitaires. Ces deux artistes, dont nous avons déjà parlé dans le cadre théorique, ont nourri notre processus de création et permis de conceptualiser notre projet. Ils nous ont stimulée à chercher un moyen pour solliciter la réflexion des

élèves. Ce projet qui se nomme le « Projet Miroir » s'est conclu par la création et la conception d'une installation.

Celle-ci regroupait :

1) Un tissage de deux photos personnelles :

La première photo choisie par les élèves représentait leur héritage vertical. C'est-à-dire ce qu'il leur a été transmis, ce qui caractérise leur culture familiale, d'où ils viennent, leurs valeurs, un souvenir significatif qui les avait touchés. Il pouvait aussi s'agir d'un ancêtre, d'un paysage, d'une image d'une odeur ou d'un bruit, d'un objet symbolique, d'un plat ou d'une vieille photo de famille. Les élèves pouvaient également choisir une photo de leur quartier ou de leur village natal.

La deuxième photo reflétait cette fois-ci, leur héritage horizontal : ce qui les caractérise aujourd'hui, dans leur quotidien, leurs intérêts, ce qu'ils deviennent, ce qu'ils sont. Il pouvait s'agir d'un autoportrait, d'un lieu qu'ils aiment ou encore d'un objet qui les représente.

2) Deux enregistrements sonores :

Les enregistrements sonores devaient avoir un lien avec les deux photographies sélectionnées. Les élèves pouvaient choisir une chanson, une pièce instrumentale, un bruit, un son ou un récit. Ils avaient la liberté d'écrire, de conter et d'enregistrer leur texte et/ou leur musique comme ils le voulaient. Il pouvait s'agir d'un souvenir marquant, d'une anecdote qui parle d'eux à travers les photos, d'une description de leur quartier ou de leur ville natale, du rythme de vie d'un pays ou par exemple de la description d'une personne significative à leurs yeux. Cet enregistrement pouvait se faire dans la langue de leur choix. Nous avons délibérément insisté sur l'importance de distinguer les deux enregistrements pour qu'ils soient spécifiquement en lien avec le choix de chacune de leurs photos.

3) Un texte

Chaque installation, composée du tissage photo et de la bande-son, était accompagnée d'un texte en français. Ce texte faisait le lien entre le tissage photo et la bande-son. Il venait souligner ou confirmer un autre niveau de compréhension du projet réalisé. Les élèves étaient libres d'explorer différentes formes, que ce soit un poème, une chanson ou une juxtaposition de mots. Cette étape, très personnelle, constituait pour eux une opportunité de mettre des mots sur leur réalisation.

4.4 Intentions éducatives

Ce projet plaçait l'élève au cœur de la démarche éducative. Il s'inscrivait dans une pédagogie interculturelle vers une éducation à l'altérité. Il permettait d'explorer le thème de l'identité afin que les élèves prennent conscience de la complexité de la leur. Tisser ces deux photos ensemble pour n'en faire qu'une était un acte symbolique qui contribuait à faire une connexion entre le présent et le passé de l'élève. L'« identité horizontale » et l'« identité verticale » Maalouf (1998) de l'élève étaient donc la somme d'une seule et même identité représentée par une unique photo. Dans ce projet chacun des élèves devait se questionner, s'informer, réfléchir, analyser la situation, prendre position et exprimer son point de vue de façon artistique avec le langage de l'art.

Le projet avait également comme but de favoriser une ouverture à l'art actuel afin de permettre aux élèves de développer leurs connaissances, leur perception et leur appréciation des œuvres. L'élève était amené par l'art à développer, à réfléchir sur son identité et à mettre de l'avant des valeurs associées au respect et à l'ouverture à l'autre dans sa différence ainsi qu'à prendre conscience de ce qui caractérise sa propre culture. Les expériences vécues en petits et grands groupes se voulaient des occasions pour mieux se connaître, connaître l'autre et par le fait même comprendre l'environnement dans lequel l'élève évolue et interagit.

4.5 Stratégies pédagogiques déployées

4.5.1 Se raconter pour qu'ils se racontent

Nous avons toujours considéré l'art comme un outil de rencontre entre le conscient et l'inconscient. Un outil qui laisse la place à l'expression authentique de ce que l'on est afin de se découvrir et de partager avec les autres. L'art stimule notre imaginaire et tous nos sens. Il peut devenir un moyen d'expression de soi et un moyen de communiquer la façon dont nous percevons le monde qui nous entoure. Pour que cette alchimie ait lieu, il nous a fallu préparer consciencieusement l'entrée en matière de notre projet. Nous avons besoin de nous familiariser avec le contexte et la dynamique de la classe et découvrir les projets d'arts proposés par l'enseignante à ses élèves. Donc, pour prendre le pouls de la classe, nous sommes venue à deux reprises dans le local d'arts plastiques avant le début du projet.

Pour notre première vraie rencontre avec les élèves, nous avons demandé à chaque élève d'apporter un plat de son choix pour le repas du midi. La glace s'est brisée autour d'une table colorée de plats d'origines diverses. Nous avons partagé notre « lunch » en faisant connaissance à travers la description des mets cuisinés. Au cours de ce repas, les élèves se sont timidement dévoilés et ont déclaré, au grand étonnement de l'enseignante, que le cours d'arts plastiques était leur motivation principale pour se lever le matin. Le premier contact était fait.

Il nous semblait important, pour que les élèves comprennent bien notre intention pédagogique et ce qui allait être demandé, de leur proposer une mise en situation dans laquelle nous allions présenter notre travail d'artiste. Dans un premier temps, nous leur avons donc montré nos projets personnels : sculptures, installations et vidéos. Cette présentation a suscité des questions et donné lieu à des échanges. Les élèves ont découvert notre parcours professionnel, notre processus migratoire et notre démarche artistique à travers nos oeuvres. Cet exercice nous a donné l'opportunité de leur

montrer nos connaissances, nos compétences et notre savoir-faire. En d'autres mots, cette rencontre nous a permis d'instaurer un climat de confiance et de sécurité. Un terrain fertile pour la suite de l'aventure.

Dans un deuxième temps, nous leur avons distribué un résumé du projet, nous l'avons lu ensemble et avons répondu aux questions. Nous avons pris le parti de leur présenter des prototypes d'un tissage personnel et de leur expliquer le choix de nos photos avec quelques anecdotes.

Notre tissage se composait de la photo d'une forêt et d'un portrait de famille. Pour la première photo, il s'agissait de la forêt domaniale de Senonches en France : elle représente d'où nous venons, le village où nous avons grandi. Nous avons passé notre enfance dans cette forêt, accompagnée par les odeurs que la pluie fait naître dans cette région humide en toutes saisons. Ces odeurs de chênes recouverts de mousse, de cèpes cachés sous les fougères et de châtaignes mêlées à la terre, ont parfumé notre enfance. Toutes ces odeurs que l'humidité exacerbe sont encore vivantes et très présentes dans notre vie; avec tous les souvenirs heureux ou malheureux qui y sont rattachés. Cette forêt était comme un autre chez nous. Avec cette première photo, nous avons tissé une reproduction d'un photomaton sur lequel on pouvait y voir les membres de notre famille et nous-même. Elle représente ce que nous sommes aujourd'hui et ce que nous avons construit ici, au Québec, loin de notre enfance : notre nouvelle famille.

En leur présentant différents modèles, variations sur le format, sur les matériaux et sur les couleurs, nous avons ouvert les possibilités. Cette présentation nous a permis de partager notre engagement personnel dans le projet. Les expressions sur le visage des élèves nous confirmaient qu'ils venaient de comprendre où nous allions. Les prototypes sont venus confirmer le résultat du cheminement qu'ils avaient à faire individuellement. Une image vaut mille mots. Il n'y eut rien à rajouter.

4.5.2 Comment se sont-ils racontés?

Pour favoriser un engagement personnel de l'élève dans la création, nous avons fabriqué un outil pédagogique. Cet outil que nous appelons : « autoportrait » culturel devait placer l'élève dans la « phase d'ouverture » telle que théorisée par Gosselin *et al* (1998) dans son modèle sur le processus créateur et telle que reprise dans le programme de formation de l'école québécoise MELS (2003). Cette phase se « déroule sous le signe de l'intuition et de la spontanéité » (p. 375). Elle met l'élève créateur en mouvement vers l'inspiration ce qui lui donne l'élan nécessaire pour la suite du projet. Nous leur avons donc distribué ce questionnaire leur permettant de faire leur autoportrait culturel (voir Appendice A). La plupart des élèves se sont, presque immédiatement impliqués dans cette première partie de la démarche. En silence, ils ont répondu aux questions posées. Les réponses à ce questionnaire devaient leur donner des pistes, des éléments sur lesquels ils pourraient appuyer leur proposition de création. Rassemblés en cercle dans le couloir, ils ont échangé leurs souvenirs comme des trouvailles enfouies dans un recoin de leur mémoire. Cette activité inusitée les a fait sourire et leur a permis de partager des sentiments communs qu'ils ne pensaient pas avoir l'occasion de raconter en classe. Certains se sont remémoré le bruit d'une machine à coudre, de la pluie, des klaxons du Liban, de comptines de leur enfance ou encore l'odeur ou le goût du bacon frit. D'autres ont évoqué les odeurs de l'hiver, des feux de cheminée, du parfum de leurs parents ou du fameux macaroni au fromage. Ils se sont, tour à tour dévoilés en écrivant et en partageant des bribes de leur vie personnelle. Les élèves semblaient très étonnés de voir ressurgir ces sentiments?

Pour introduire la technique du tissage et amener les élèves à prendre davantage conscience du sens du projet, nous leur avons présenté le travail et l'histoire de l'artiste Dihn Q. Lê ainsi que le lien qu'il fait entre les deux. Nous avons apporté une reproduction de l'un de ses tissages *The Headless Buddha* (1998), sur laquelle on

pouvait discerner une photo de Buddha, une photo du Christ et deux portraits d'enfant de la famille de l'artiste.

Dans un deuxième temps, nous les avons invités à faire un échantillon de papier tissé. Pour ce faire, ils ont découpé deux photos dans notre collection du *National geographic*, du journal *Libération*, des revues *Paris Match* et *Vie sauvage*. Le mot d'ordre était de s'amuser, et d'explorer différentes avenues esthétiques. Ainsi, ils ont pu visualiser ce que pourrait être leur tissage avec leurs photos personnelles et faire des choix quant aux matériaux sur lesquels seraient imprimées leurs photos. Nous leur avons proposé les choix suivants : papier glacé ou acétate en impression couleurs ou noir et blanc. Pour ce premier exercice, ils disposaient de vieux acétates sur lesquels ils avaient fait un exercice avec des encres de couleurs dans un précédent cours avec l'enseignante. Comme l'impression sur acétate offre plus de transparence, il était important qu'ils testent les différentes possibilités. Ce cours pratique est venu alléger et approfondir leur réflexion.

Le cours suivant, nous avons eu une discussion d'une demi-heure sur la culture. Après un échange, nous leur avons soumis deux définitions de la culture. La première proposée par l'UNESCO :

Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. Ce réservoir commun évolue dans le temps par et dans les formes des échanges. Il se constitue en manières distinctes d'être, de penser, d'agir et de communiquer. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

Puis une deuxième définition sous la forme d'un schéma, celui de l'iceberg, comme modèle de la culture adapté par Rocher (1969) dans l'introduction à la sociologie générale (Voir appendice D). Ce schéma aide à comprendre nos comportements et

ceux des autres. Il nous permet de comprendre que la culture est liée à un ensemble de façons d'agir (seule partie visible de l'iceberg), de façons de penser et de façons de ressentir qui sont toutes les trois apprises, partagées, et transmises par une collectivité qui s'y reconnaît. Nous avons réfléchi ensemble d'où venaient leurs différentes appartenances culturelles et ce qu'ils en faisaient. Puis nous avons tracé au tableau un schéma circulaire qui liait la culture individuelle, la culture collective, l'école et la famille. Ceci avait pour but de prendre conscience que cette culture est un rapport au savoir (que l'on apprend à l'école, à la maison) qui lui-même est un rapport à soi (la manière dont on s'approprie ce savoir) et enfin un rapport aux autres et au monde (la manière dont on interagit avec ce savoir) Charlot (1997). Toute cette réflexion sur ce mécanisme sous-jacent a fait naître un silence dans la classe. Ils ont poursuivi leurs tissages dans cette atmosphère.

Le cours suivant s'est transformé en atelier d'écriture à la bibliothèque. Avant de partir, nous leur avons relu l'étape de l'enregistrement sonore du projet. Nous leur avons expliqué que, pendant cette heure, ils devaient, en relation avec les photos choisies, d'une part penser ou écrire la bande-son qui se rattache à chaque photo et d'une autre part composer leur texte. Nous avons profité de cette parenthèse silencieuse à la bibliothèque pour passer les voir un à un de manière à répondre à leurs questions ou à les soutenir dans leur démarche.

Une fois les photos imprimées aux formats demandés et distribuées, le vrai tissage a commencé. Pendant les périodes de travail en classe, nous déambulions à travers les tables où les élèves étaient regroupés par trois ou quatre. Ils échangeaient au sujet de leurs photos, se conseillaient, se racontaient leur vie ou des anecdotes qui y étaient reliées. Ils prenaient tout le temps dont ils avaient besoin. Ils tissaient en pensant à leur trame sonore et à leur texte. Il y a eu parfois, des périodes suspendues dans le silence et d'autres, dans les rires et les échanges.

4.5.3 Rencontre avec l'artiste : Nadia Séboussi

Le tissage terminé, nous avons organisé une rencontre avec l'artiste Nadia Séboussi. Son travail artistique soulève des préoccupations similaires à celles de notre « projet Miroir ». De plus, la visite de l'artiste à l'école permettait aux élèves d'avoir un contact direct avec la pratique d'une artiste contemporaine. Cette artiste invitée proposait une autre façon de réfléchir à l'identité qui, nous l'espérons, sèmerait une ouverture pour la suite de leur propre projet.

En amont de cette présentation, nous avons rencontré l'artiste à quelques reprises afin de cadrer la présentation de manière à mettre l'emphase sur ses projets, qui sont en rapport avec l'identité, la famille et les autres. Nadia s'est présentée comme étant Algérienne immigrée depuis 2002 au Québec, diplômée en génie électronique ainsi qu'en journalisme à l'Université. Dès son arrivée au Québec, elle a complété un baccalauréat et une maîtrise en arts visuels et médiatiques. Ses médiums sont l'installation vidéo et la photographie. Voici quelques projets qu'elle nous a présentés :

Une première œuvre : la photographie d'un autoportrait prise dans sa salle de bain, face à un miroir, l'image, nous dit-elle, est difficile à prendre techniquement : elle est toujours soit divisée en deux, soit une moitié floue, l'autre nette ou encore le visage embué. Elle explique que cette série a engendré un questionnement sur elle-même; soit la division de l'identité, quelque chose de non défini qui reste en questionnement. Elle nous a ensuite présenté une deuxième série de photos de femmes enduites de charbon noir estompé. Trente femmes ont participé à ce projet. Cette œuvre est liée à l'histoire que sa mère lui racontait sur la guerre en Algérie pendant la colonisation française. Dans les campagnes, quand on entendait dire que des soldats allaient venir dans les villages, les femmes, pour se soustraire de leurs regards et s'enlaidir, se frottaient le visage avec du charbon pour ne pas attirer leur attention et ainsi éviter de se faire violer. Nadia a élargi ses recherches et s'est aperçue que c'était un geste

commun à beaucoup de femmes en temps de guerre entre autres au Vietnam, en Afrique et en Russie.

Ensuite, elle nous a présenté des vidéos de récits de vie des réfugiés ayant passé la douane illégalement et qui sont considérés sans papier. Ils racontent devant la caméra, sans qu'on ne voie jamais leurs visages, comment ils ont été traités par les douaniers canadiens et comment ils se sont sentis. Et enfin son projet *Space Between* 2009, que nous avons décrit au chapitre deux.

Pour la suite de nos rencontres, les élèves ont fonctionné de façon autonome. Ils se sont organisés, travaillant par alternance sur leur texte, leur bande-son et sur une murale que l'enseignante avait entamée dans les couloirs de l'école. Le travail sur la murale leur permettait une distance avec leur projet. Ainsi, l'installation se construisait pour chacun de manière organique. L'enseignante avait le mandat de corriger l'orthographe et la linguistique de tous les textes. Quant à nous, nous avons procédé à la collecte des textes sur notre ordinateur. Nous ramassions également les documents audio qu'il restait sur notre clé USB et prenions note des demandes en ce qui concerne le montage des deux bandes-son. Chacun des élèves nous donnait les temps et l'ordre de leurs chansons ou bandes-son. Dès lors, nous avons entrepris les montages, pour ensuite envoyer aux élèves les fichiers par courriel dans un format de lecture universelle pour éviter les problèmes techniques le soir du vernissage.

Notre projet avait pour titre « le projet Miroir », mais pour que les élèves s'approprient ce projet, nous avons pris un temps pour faire une « tempête d'idées » afin de trouver un titre pour l'exposition. Tous ont voté à l'unanimité pour « Luminosité sur notre personnalité ». Voici le carton d'invitation qui a été réalisé pour l'exposition des élèves :



Figure 4.1 : Carton d'invitation pour l'exposition

4.5.4 Exposition

Deux périodes de cours nous ont suffi pour scénographier l'installation. Nous avons préparé des grandes nappes en plastique transparentes et installé des œillets dans chaque coin et dans le milieu de chaque longueur pour pouvoir les accrocher de façon verticale. La transparence du matériel faisait écho à leur propre transparence dont ils avaient fait preuve dans leur projet. Les élèves ont décidé de la manière dont les nappes transparentes seraient installées et comment ils les investiraient avec leur tissage et leur bande-son. Sachant que chaque bande-son jouait à travers des enceintes miniatures reliée sur un lecteur numérique. Loin d'une installation parfaite, prévue à l'origine sur des « foam-cards » noirs, cette installation, à notre grand étonnement avait une allure très contemporaine. Les parents, la famille, les amis sont arrivés vers 19 h. Perchée sur une chaise, nous nous sommes présentée à tout le monde et avons expliqué notre vision du « Projet Miroir » qui est ensuite devenu le projet que les élèves se sont ensuite réappropriés: « Luminosité sur notre personnalité ». Nous avons expliqué les différentes étapes qui nous ont menée à cette installation. Avec beaucoup d'émotion dans la voix, nous avons fini par remercier les élèves de leur

luminosité. Au cours de la soirée, nous nous sommes baladée dans la salle d'exposition au milieu des parents, des grands-parents, des frères et sœurs et des amis, émus, surpris et fiers de découvrir les œuvres.

Retour sur nos objectifs

De retour chez nous, nous sentions que notre objectif relié à l'identité était atteint mais nous avons un doute sur la notion d'altérité, l'un de nos mots clés. Alors, nous avons décidé d'organiser une dernière période de cours afin que chacun puisse présenter son tissage, sa bande-son et son texte devant toute la classe pour susciter, peut-être, cette rencontre avec l'autre. Les raisons sous-jacentes à cette décision étaient les suivantes :

- Tous les élèves n'avaient pas nécessairement eu le temps de visionner la vidéo de leurs camarades.
- La bande-son durait en tout 30 minutes, il fallait mettre le casque et s'isoler.
- Trop occupés à parler avec leurs invités, ils n'avaient sûrement pas pris le temps de lire le texte de leurs camarades.

C'est donc deux semaines plus tard que nous sommes revenue dans la classe de l'enseignante, considérant que cette dernière rencontre pouvait peut-être faciliter un recul face au projet. Nous avons visionné ensemble un PowerPoint de tous les projets. Les élèves étaient particulièrement attentifs et réceptifs. Au cours de la projection, il y a eu des applaudissements généreux pour chacun des projets, des compliments et beaucoup de rires. Ces moments d'émotions ont clos notre aventure. Après cette séance, nous procédions aux entrevues.

Conclusion

Dans ce quatrième chapitre, nous avons défini le contexte dans lequel le projet de recherche s'est fait. Par la suite, nous avons exposé notre cheminement réflexif sur le sens, l'altérité et la rencontre de l'autre à travers nos différentes expériences. Cette

réflexion a été capitale car nous avons par le fait même, évité des pièges tels que la stigmatisation des élèves issus de l'immigration, un projet dénué de sens ou encore éviter que cette expérience ne soit vécue que de façon personnelle, sans aucun échange avec l'autre. Notre vision clarifiée, nous avons alors pu proposer un projet pédagogique pour tous les élèves. Par la suite, l'énumération des stratégies déployées a fait ressortir le nombre d'étapes mis en place pour accompagner, nourrir et guider la réflexion des élèves. Dans le prochain chapitre, nous procéderons à l'analyse descriptive et interprétative de nos données de recherche.

CHAPITRE 5

ANALYSE DES DONNÉES

Nos mauvais élèves ne viennent jamais seuls à l'école [...].
Regardez, les voilà qui arrivent, leurs corps en devenir et leur famille
dans leur sac à dos. Pennac (2007).

Dans la première partie de ce chapitre, nous décrirons les sept projets retenus. Dans la deuxième partie, nous ferons une analyse descriptive des entrevues suivies de l'analyse interprétative tant des projets réalisés par les élèves que des entrevues. L'analyse interprétative sera présentée sous forme de constats. Un DVD de tous les projets des élèves de la classe accompagne ce mémoire. Chaque projet regroupe le montage sonore, le texte et le tissage. Il est à noter que les élèves sont présentés par des noms fictifs.

5.1 Analyse descriptive de 7 projets réalisés par les élèves

Un regard sur les travaux réalisés par les dix-neuf élèves nous a amenée à dégager une thématique commune. C'est ainsi que seize élèves sur dix-neuf ont choisi des photos ayant un lien direct avec leur famille. Ces photos représentaient soit un portrait (13), un plat cuisiné (2) ou un paysage (1). D'autres thèmes ont été explorés par les élèves, tels l'amour (4), la nature (6) et les loisirs (5) (sports, passe-temps, passions). Des dix-neuf projets réalisés, nous en avons sélectionné sept qui représentaient la diversité des thèmes explorés par les élèves et qui étaient en lien avec nos objectifs de recherche.

5.1.1 Le projet d'Elsa

Elsa a seize ans, elle est d'origine libanaise et est née à Gatineau. Elle a grandi à Laval entourée par une famille libanaise chrétienne arabophone. Elle a voyagé deux fois au Liban : l'année dernière et quand elle avait huit ans. Comme une vieille habitude installée, dès la première sonnerie, elle s'engouffre au fond de la salle de classe. Elle s'installe avec sa meilleure amie Anna à la dernière table, proche de la fenêtre, pour chuchoter dans un français entremêlé de sons Orientaux.

Le questionnaire sur l'autoportrait culturel, distribué avant le début du projet, a fait ressurgir des sons et des odeurs qui sont venus alimenter l'écriture de son texte. Dès le début, elle s'investit et choisit ses deux photos sans aucune hésitation. La première photo, imprimée en couleur sur un acétate, présente Elsa avec ses deux soeurs en tenues estivales toutes souriantes. Elles sont assises l'une contre l'autre avec complicité dans une rue un peu délabrée de Tripoli. Cette photo a été prise en 2010 lors du deuxième voyage en famille. La deuxième est un paysage dans le secteur du Mont Liban. Cette photo a été prise par la fenêtre de l'automobile lorsqu'ils sillonnaient les rues en famille. Elsa avait huit ans lorsqu'elle a découvert ce village pour la première fois. Dans ce paysage d'Hosrayel, on peut y voir des arbustes, des palmiers et des cyprès qui se mêlent à une forêt d'anciens immeubles. Cette photo indique en jaune, en bas à droite, la date et de l'heure à laquelle elle a été prise, soit le 07/24/2010 à 11h43. Son tissage méthodique s'est transformé de manière organique aux deux tiers de la photo, ne suivant aucune trame ni aucune logique.

Sur sa première bande-son, on peut entendre une chanson religieuse qui est souvent chantée dans les églises libanaises qui s'appelle *Mariam el Bkr*. Cet enregistrement est interprété par *Abeer Nehme*, chanteuse populaire au Liban pour ses chants religieux. La mère et la grand-mère d'Elsa l'ont chantée souvent lorsqu'elle et ses soeurs apprenaient à prier. La deuxième bande-son nous laisse entendre une comptine *Yalla tnam*, que les mères libanaises chantent à leurs enfants pour dormir. Elle est

interprétée par *Fairouz*, chanteuse nationale du Liban. Elsa a choisi cette chanson car sa grand-mère lui chantait toujours à l'heure du coucher quand elle était enfant.

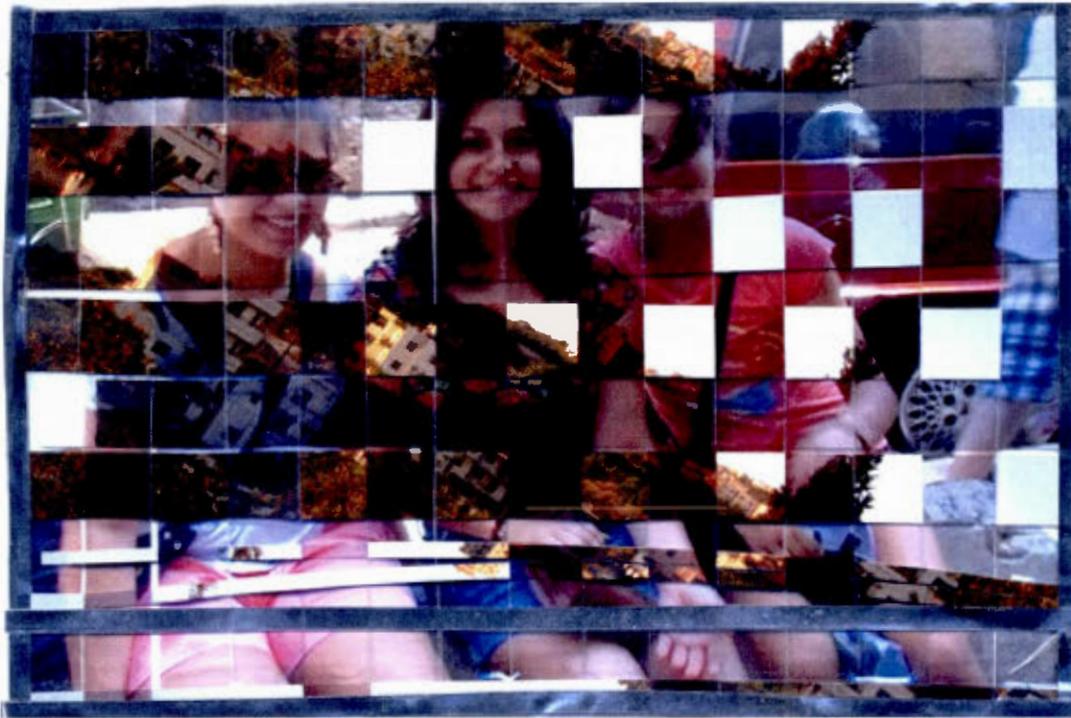


Figure 5.1 : Elsa

Hosrayel. Petit village de Jbeil. Mes parents se sont rencontrés là, pendant la guerre civile. Là-bas, l'odeur du café turc se mélange à l'air frais. Les villageois sont tous membres d'une seule et même famille. De génération en génération, les familles se rassemblent sur les balcons. À l'horizon, une boule de feu s'enfonce dans l'eau salée de la mer méditerranée. Soudain, les petites maisons blanches, clairsemées dans la vallée sont enveloppées par la chaleur du soleil. Ici, entendre parler de notre village, entendre son nom, nous submerge, ma famille et moi, dans une vague de nostalgie. Ici, mes soeurs et moi préservons dans nos coeurs et dans notre tête l'histoire de notre famille libanaise; elle survit dans nos traits. Ici, on nous reconnaît. Se déraciner? S'enraciner? Nous sommes les enfants d'immigrants déchirés entre l'histoire passée et celle à venir.

5.1.2 Le projet de Luca

Luca a dix-sept ans. Il se décrit comme un immigrant russe né à Revda près de Moscou. Ivan est arrivé à l'âge de deux ans au Québec. Lui et sa famille ont beaucoup déménagé avant de s'établir à Laval il y a trois ans. Sa famille est communiste et catholique orthodoxe. Luca parle russe avec ses parents à la maison et français avec ses frères et soeurs. C'est un garçon plutôt réservé, non dénué d'humour, parfois cynique mais toujours respectueux.

Dès le début, Luca a tout de suite entrevu le projet dans son ensemble. Il utilise le questionnaire comme une séance de « tempête d'idées » afin d'organiser ses choix pour son installation. De là, il choisit efficacement ses deux photos : la première photo est imprimée sur du papier en noir et blanc. C'est une photo de famille où Luca est assis sur les genoux de son père. Il a 2 ans. Autour d'eux, ses frères et juste derrière sa mère. Cette photo a été prise peu après leur arrivée au Canada. La deuxième photo couleur représente une immense chute en Russie; Luca se tient debout à gauche de celle-ci sous une montagne de végétation. « Le tissage, ça, c'était le fun, on les avait découpées, ça aussi c'était intéressant de lier les affaires, d'essayer de faire ressortir certaines parties des photos. » nous dit Luca. Son tissage est asymétrique : des parties des visages disparaissent et réapparaissent au milieu du paysage russe verdoyant.

Pour sa première bande-son, il choisit « *wonderfull world* », de Bob Sinclair, une musique électro house qui lui rappelle des bons souvenirs et le rend heureux. Pour sa deuxième bande-son, Luca s'est enregistré lorsqu'il interprétait un rap en russe dans les couloirs de l'école. Il a composé cette chanson comme une prière qui parle des liens avec l'univers et avec Dieu. Mais nous n'en saurons pas plus.

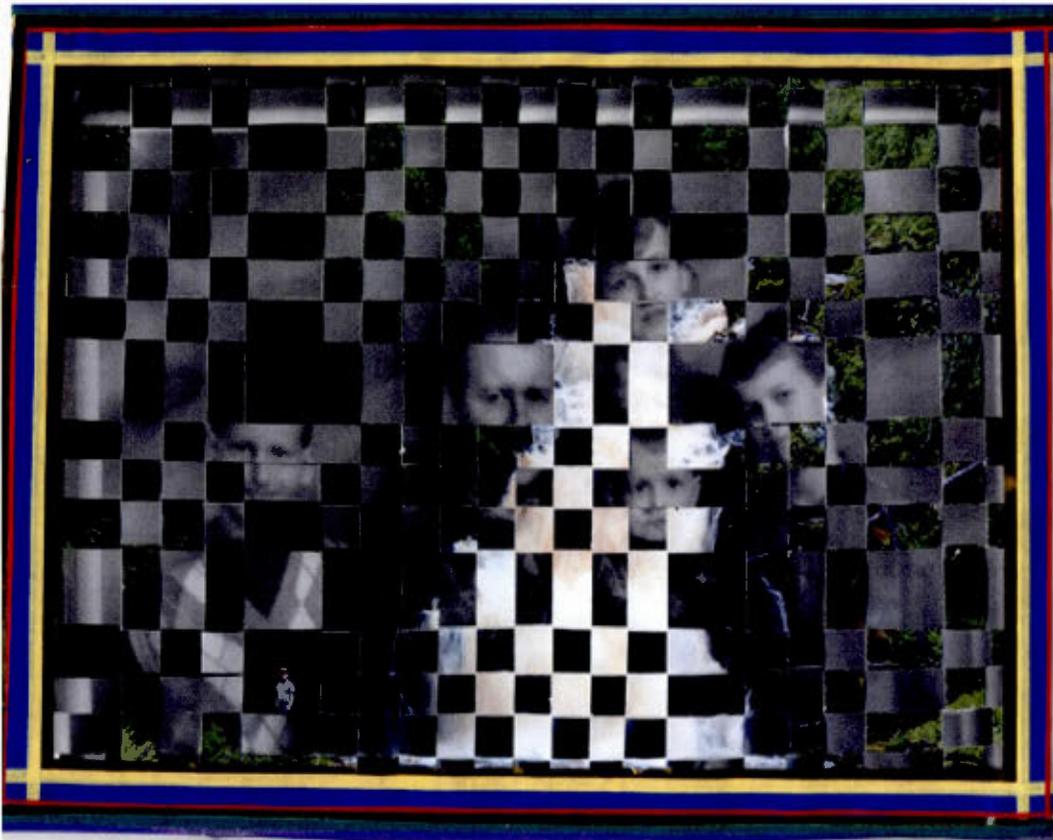


Figure 5.2 : Luca

*Quinze années ont passé,
J'ai du mal à me remémorer,
Dommage d'oublier.
Les liens familiaux,
Mémorables adorés.*

*Au bord de la chute,
Chute de Russie nous y sommes,
Tous réunis, Nature et paix
Silence humain.
Clandestinité.
Je me suis isolé dans le flot de mes pensées.
Moi, moi et mes idées.*

5.1.3 Le projet de Marie

Marie a seize ans. C'est une Québécoise francophone, fière de ses racines amérindiennes maternelles. Elle a habité 15 ans à Bois-des-Filion près de Sainte-Thérèse et vient tout juste de déménager à Laval. Marie fait partie de ces élèves discrètes et autonomes qui ont tendance à disparaître au fond de la classe. Son sourire omniprésent, laisse entrevoir sa joie de vivre et son enthousiasme à être dans le cours d'arts plastiques. Dès le début du projet, elle sait exactement ce qu'elle veut faire. Pour son tissage, elle choisit sans hésitation ses deux photos.

La première photo est imprimée en couleur sur un acétate. Elle représente un photomontage de sa famille (ses parents, sa soeur et elle) devant le château de Cendrillon en Floride. À l'origine, cette photo est en couleur mais Marie fait disparaître le château dans un brouillard noir et blanc. Au-dessus de sa famille restée colorée, on peut lire dans une typographie sophistiquée jaune flamboyante : « La famille avant tout ». La deuxième représente un paysage, un lac avec son rivage. Au premier plan, le quai sur lequel sont posées ses tong. Au-dessus du lac, toujours dans une typographie remplie d'arabesques, turquoise cette fois-ci, on devine ces mots : « My dreams, my life, my way to think. Just me and myself » et le profil d'une colombe. Marie éprouve des difficultés techniques pour le tissage mais elle persévère. Elle recommence deux fois, toujours avec le sourire.

En répondant au questionnaire de l'autoportrait culturel, elle semble prendre conscience de son attachement à la nature. Elle le savait, « *mais, je ne savais pas que c'était à ce point-là.* ». Ses valeurs qui lui ont été transmises par son grand-père maternel l'ont guidée dans le choix de sa première bande-son. Elle enregistre à l'aide d'un dictaphone des bruits d'eau au contact de ses mains pendant plusieurs minutes, et le silence.

Pour son deuxième enregistrement, elle écrit et enregistre ce texte avec sa propre voix :

Durant toute mon enfance, j'ai vu régulièrement ma famille. On allait manger au moins une fois semaine chez mes grands-parents avec toute la famille du côté de mon père. On faisait de même avec la famille du côté de ma mère. J'ai grandi toujours entourée par ma famille. Mais, il y a dix mois de ça, mes parents se sont séparés, cela a été dur pour moi et ça l'est encore. Je vois de moins en moins ma famille, car je dois aller d'un côté et de l'autre. Je sais que ma famille sera toujours là pour moi, mais, désormais c'est une présence en morceau.



Figure 5.3 : Marie

Bruits de famille, bruits du vent... bruits de partout. Les sons renforcent les images. Famille séparée, miroirs brisés. Bons temps, plaisir en famille : des sons, des bruits et des beaux souvenirs. Les images et les sons rappellent les bons souvenirs, et les joies de ceux-ci. Le passé, les origines se voient à travers les sons et les images. Les feuilles, l'eau, le vent... Mon passé, ma nature.

5.1.4 Le projet d'Élodie

Élodie a dix-sept ans. Elle est née à Montréal dans un milieu québécois francophone. Elle a habité à Rivière-des-Prairies durant son enfance. Depuis cinq ans, elle vit à Laval avec sa mère. Ses parents sont divorcés. La famille maternelle d'Élodie est originaire de Gaspésie. Élodie est une jeune fille sociable, ouverte, elle dit sans retenue ce qu'elle vit et ce qu'elle pense. Elle est à l'aise et prend toute sa place. Dès le début du projet, elle a une idée sur ses choix de photos et le questionnaire sur l'autoportrait culturel l'a aidée à les préciser.

Élodie éprouve quelques difficultés quant à l'organisation de son travail. Elle est étourdie et oublie à plusieurs reprises de préparer ses photos pour les faire imprimer. Elle finit toutefois par choisir *in extremis* ses deux photos, qui ne sont pas ses premiers choix. La première, imprimée sur acétate, représente le rocher Percé au milieu de la mer sous le ciel orageux de Gaspésie. Élodie semble très attachée à cette région; elle la considère comme sa deuxième maison où sa mère a d'ailleurs un pied-à-terre. Son premier choix représentait le rocher Percé également mais sur fond de coucher de soleil. La deuxième photo imprimée sur du papier en noir et blanc, qu'elle aurait préférée en couleur, représente un portrait d'elle et de « son chum ». Nous trouvons ensemble des solutions pour tisser ses deux photos très sombres et le résultat semble lui convenir.

Le choix de sa bande-son a suivi le même parcours que le choix de ses photos. Elle nous a tout de même fait parvenir ses deux chansons avec lesquelles nous devons faire un montage. Son premier choix était un passage de la chanson francophone

« Pour mon pays » de Sir Pathétic, dans lequel on peut notamment entendre ces paroles : Pas besoin d’vivre ailleurs, moi j’reste ici. Le Québec c’est la place que j’ai choisie. J’tchill ici, j’meurs ici, it’s the place to be. Fier de m’coin qu’j’appelle mon pays. Le deuxième est un passage de la chanson anglophone « *You are My Sunshine* » de Dominico Dancing, que l’on peut considérer comme une déclaration d’amour à son « chum ». Avec ses absences et ses quelques retards, nous avons eu bien des fois le sentiment qu’Élodie allait abandonner le projet. Mais sa présence était entière et très concentrée quand elle venait au cours. Contre toute attente, elle a lâché prise sur ce qu’elle avait projeté de faire et accepta de continuer avec ce qu’elle avait en main. Pour être, finalement, très fière du résultat.



Figure 5.4 : Élodie

Le Québec. Province d'où je viens et dont je suis fière. Cette province parle de moi! Avec ses mets, ses fêtes, ses traditions et l'accent de ses Québécois. Le Québec, territoire de paysages jusqu'au bas du fleuve et de toutes ses beautés. Territoire des diversités ethniques, des différences et des mélanges. Je vis ici. J'ai un amour dans ma vie : un soleil qui m'apporte le sourire et qui me fait revivre. Il n'est pas comme les autres. Je l'ai dit! C'est mon soleil. Même s'il n'est pas là, je sais qu'il est là, il rayonne dans mon coeur. Je l'aime, ce québécois!

5.1.5 Le projet de Louise

Louise a dix-sept ans. Elle est Québécoise francophone. Elle est née et vit à Laval. Ses deux parents sont originaires de Saint-Fabien près de Rimouski. Ils ont déménagé pour des raisons professionnelles, mais certains membres de sa famille vivent encore là-bas. Pour choisir les sujets dont elle voulait parler, Louise s'appuie sur le questionnaire de l'autoportrait culturel; il l'a aidée à voir plus grand dans son projet.

Elle choisit ses photos de manière autonome, sans nous demander conseil. Sa première photo, imprimée en couleur sur un acétate, représente sa famille (ses parents, sa soeur et elle) bras dessus, bras dessous devant le fleuve, souvenirs de vacances à St-Fabien-sur-Mer où ils avaient loué un chalet pour la semaine, parce que cet été-là, toute la famille se réunissait autour d'un souper spaghetti. La deuxième est une vue du fleuve à marée basse avec en premier plan une végétation sauvage parsemée de fleurs violettes sous le ciel bleu azur de Saint-Fabien. Son tissage est tout en nuance et en transparence, le fleuve traverse les corps sans les séparer.

Sa bande-son se compose de deux enregistrements. Dans un premier temps, elle énumère un à un tous les membres de sa famille :

Je pensais vraiment à qu'est-ce que je voulais dire, pis le dire correctement sans brusquer, parce que comme quand que je nomme des personnes qui sont décédées dans ma famille, t'sais, je voulais le faire sans trop le dire vraiment, je voulais que ce soit doux.

Puis dans un deuxième temps, elle fait un bref historique du village de Saint-Fabien, dont elle a découvert entre autres son passé lié aux Amérindiens. Voici sa narration :

Saint-Fabien est située en bordure du fleuve St Laurent et couvre 128 km². Le village fut construit en 1829 et compte aujourd'hui 1857 habitants. C'est pour moi l'endroit le plus merveilleux du monde. Ma famille y habite et j'adore les visiter. Plus tard, mon rêve serait d'y habiter.



Figure 5.5 : Louise

Je suis qui je suis grâce à eux : chaque membre de ma famille. Des personnes si importantes à mes yeux. Grand-maman, aimable et chaleureuse. Je t'aime. Ma fille d'un futur à venir portera ton nom. Puis, il y a les gens, il y a les lieux. St-Fabien comme ma grand-mère est un endroit merveilleux. Ma famille habite ce bout de monde. Village de chaleur, chaleur vivante, reposante, recueillante. Je rêve de m'y retrouver un jour pour clore cette histoire d'amour.

5.1.6 Le projet de Anna

Anna a dix-huit ans. Elle est née à Montréal de parents libanais. Immigrée au Canada à l'âge de dix ans, elle a habité pendant huit ans au Liban, de deux à dix ans. Elle vit à Laval avec ses parents et ses frères. À chaque début de cours, elle retrouve son amie Elsa au fond de la classe. Leur complicité est touchante et leur sourire les rapproche de nous. Anna s'implique sans retenue dans son projet; il semble que cette aventure lui plaise dès le début.

La première photo imprimée en couleur date de 2008 et représente « la maison jaune » d'Anna au Liban. L'homme qui se trouve devant cette maison, la canne à la main, est le grand-père d'Anna. Au moment où cette photo a été prise, il venait de rentrer d'un séjour d'un mois au Canada pour visiter ses enfants et ses petits enfants. Quelques mois après son retour, il est décédé. Sa deuxième photo imprimée sur un acétate couleur est un portrait de famille (son père, sa mère et ses deux grands frères). Elle a été prise au Québec à l'occasion d'un mariage. Cette photo est le témoin d'une tradition qui veut que l'on prenne une photo de famille chez le marié.

Pour enregistrer ses sons, Anna a ressorti des vieux films de famille datant de 2002, elle avait neuf ans, c'était sa dernière année au Liban. « Quand j'ai regardé la vidéo, wou! c'était quelque chose. J'avais les larmes aux yeux, ça me manquait, je me disais qu'est-ce que je fais ici! » Sur la bande-son, on entend tout d'abord une voix d'enfant : celle d'Anna qui récite une prière le jour de sa première communion dans une église Maronite. Puis on reconnaît le son d'une derbouka. Son frère joue pour elle à l'occasion de son anniversaire. Ce jour-là, elle fêtait ses neuf ans dans la maison jaune entourée de sa famille.



Figure 5.6 : Anna

Construite pierre sur pierre, coeur sur coeur : notre maison nous unis tous, après une période de morcellement familial. Une partie de mon enfance l'a habitée. Périodes déchirées sur flous compliqués, notre maison est belle et nous unit. Déséquilibres sur déséquilibres, nous cinq, notre maison protégeons, peu importe les circonstances. Déplacements et immigrations. Notre maison, elle demeure. Au Liban, elle attend, solide, nous tous, gravés dedans.

5.1.7 Le projet de Gabriel

Gabriel a dix-sept ans. Il est né à Québec et vit maintenant à Laval depuis quinze ans, date du divorce de ses parents. Il habite avec sa mère, son beau-père et ses deux demi-sœurs, que sa mère a eues de cette deuxième union. C'est un Québécois francophone à 100 %! Gabriel est un jeune garçon enthousiaste, toujours en quête de bonnes idées, qui est extrêmement sûr de lui.

Comme pour tous ses projets en arts plastiques, Gabriel s'implique consciencieusement dans le choix de ses photos en faisant même des simulations de tissages dans sa tête pour être sûr de faire des choix judicieux quant aux impressions. Pour que l'on distingue bien les deux photos, il a demandé une impression noir et blanc et une en couleurs. La première photo, imprimée sur du papier en noir et blanc, présente un portrait de deux profils qui échangent un baiser; il s'agit de Gabriel et de « sa blonde ». Il a retravaillé la photo pour qu'elle ait un effet négatif. La deuxième, en couleur, est un portrait de famille qui a été pris par un photographe professionnel devant le foyer qui est au centre de la maison familiale de Gabriel. Son tissage est asymétrique, minutieux, encadré d'une bordure noire. Les visages souriants de la famille apparaissent à travers le baiser. Le baiser s'impose entre le visage de son beau-père et de sa mère tout sourire.

Pour sa première bande-son, Gabriel a allumé un feu et a enregistré son crépitement pendant trente-cinq secondes. Ce foyer est un élément important et très symbolique pour lui; il est au centre de leur maison. Ce feu les rassemble l'hiver, les nourrit, il est le témoin de leur vie de famille. La deuxième bande-son est une chanson anglophone de rock alternatif du groupe Muse. Il a découvert ce groupe grâce à sa « blonde ». Neutron Star collision, aussi appelée « Love is Forever » est la chanson de la bande originale du film *The Twilight : Éclipse*.

Gabriel a écrit et intégré un poème dans son installation qui est le suivant :

Le feu : source de chaleur, source de réconfort, lieu de regroupement familial.

Le feu : la lumière. Coeur des humains depuis la nuit des temps. Coeur de notre famille depuis 10 ans. À l'intérieur pour réchauffer, à l'extérieur pour fêter, foyer, ma communauté. Chez nous, c'est le foyer qui unit tout. Situé au centre de notre maison, il est le lien entre l'ancienne partie et la nouvelle. Car oui ma maison est vieille. Foyer de masse, durable, pour la vie.

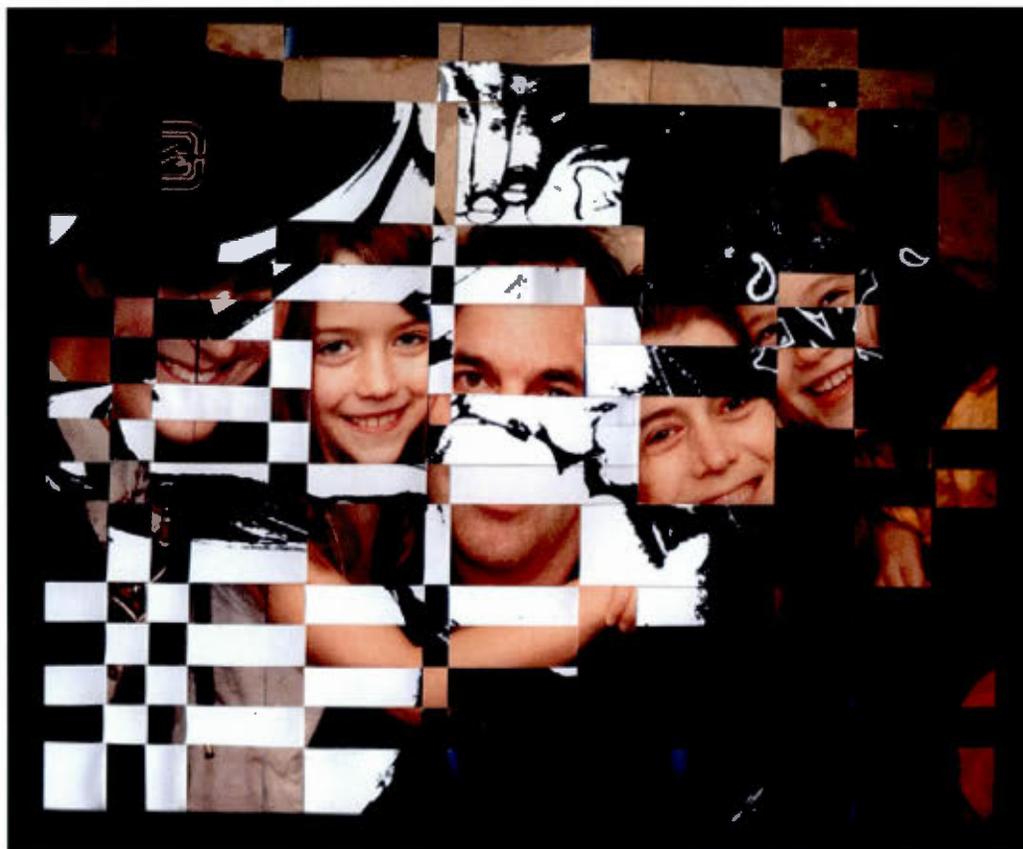


Figure 5.7 : Gabriel

*Un soir d'été
Je t'ai rencontré
Mon amour espéré
Venu me sauver
Tombé du ciel
Avec deux ailes
Douceur d'une sitelle
Toi si belle
Étoiles en collision
Toujours nous serons
Femme de ma vie
C'est toi qui nourris
Notre amour infini*

5.2 Analyse descriptive et interprétative des entrevues

Dans cette partie, il sera question de l'analyse descriptive des entrevues réalisées avec les élèves. L'analyse et le traitement de ces données nous ont permis d'identifier deux grands thèmes, soit la rencontre de soi, la rencontre de l'autre et cinq sous-thèmes. Le tableau qui suit fait état de chacun de ces thèmes et sous-thèmes. Chacun de ces thèmes sera suivi d'un constat qui croise le regard que nous portons tant sur les projets que sur l'entrevue réalisée avec chacun des élèves.

Tableau 5.1

Analyse thématique

Thème 1 : La rencontre de soi, la quête identitaire	
Sous-thème 1 : L'introspection	Constat 1 : Le cours d'arts plastiques : un espace de réflexion et de création
Sous-thème 2 : De l'introspection à la prise de conscience	Constat 2 : Un projet d'art qui permet aux élèves de mieux se connaître
Sous-thème 3 : L'affirmation	Constat 3 : Un projet d'art qui donne une tribune aux élèves
Thème 2 : La rencontre de l'autre, l'altérité	
Sous-thème 1 : L'apprentissage de l'autre à travers un projet d'art	Constat 1 : Parler, écrire et partager
Sous-thème 2 : L'empathie	Constat 2 : Se décentrer

5.2.1 La rencontre de soi : la quête identitaire

Erikson (1972) conçoit l'identité comme une sorte d'harmonie : sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle. L'identité d'un individu est la reconnaissance de ce qu'il est par rapport à lui et par rapport aux autres. La quête a un but. Ce but, dont il est question ici dans la quête identitaire, serait donc l'harmonie de l'identité, l'union de notre personnalité. Nous faisons référence ici à notre unité intérieure, à la connaissance de notre être intérieur qui nous rend différent des autres. Parsemée d'épreuves, cette quête identitaire prend alors des allures de processus initiatique. Nous avons constaté que le premier thème « la rencontre de soi », pourrait s'inscrire dans un mouvement circulaire qui passe méthodiquement par des étapes que nous avons synthétisées en trois sous-thèmes. Le premier serait l'introspection, viendrait ensuite la réflexion et la prise de conscience et enfin l'affirmation de soi aux autres, qui elle-même engendrerait de nouveau une réflexion et/ou une introspection.

La famille, à notre grande surprise, tient une place importante dans la vie de plusieurs des élèves qui ont participé au projet. En effet, comme mentionné dès le début de cette analyse descriptive, seize élèves sur dix-neuf ont pris leurs familles pour sujet et treize ont utilisé des photos de leur famille dans le projet. Ces choix, étonnants pour des adolescents de seize et dix-sept ans, se sont imposés contre toute attente. Le lecteur constatera qu'il n'y a pas de thème sur la famille puisqu'elle est omniprésente tout au long de l'analyse. Les élèves ont donc, pour la grande majorité, fait des liens généalogiques à travers lesquels ils veulent visiblement se reconnaître; car à travers une photo de famille ressort les ressemblances physiques mais également une reconnaissance de la lignée à laquelle on appartient. Cet acte, somme toute courageux, de choisir une photo de famille montre l'aspect inconditionnel du sentiment de filiation. Ce geste est autant une reconnaissance qu'un processus d'identification personnelle. Alors, à l'instar de Ricoeur (1969), les élèves ont bel et bien, à travers ce projet, inventé un espace-temps où aurait lieu une reconnaissance

mutuelle, où leur différence serait compatible avec la similitude de leur lignée. Nous avons noté que dans chacun des témoignages, la famille est au cœur du processus identitaire des adolescents. Ils se comparent, se rallient ou se dissocient tour à tour de leur famille. C'est un mouvement de va-et-vient constant entre des sentiments contradictoires. Leurs familles s'immiscent autant dans leurs sentiments de fierté que de déception et les adolescents se construisent en reflets à ces émotions.

5.2.1.1 Sous-thème 1: L'introspection

Notre projet a débuté avec la distribution d'un questionnaire dans lequel les élèves avaient à faire leur autoportrait culturel. Moyen efficace selon nous, pour amorcer la première étape d'une introspection. Nous entendons par introspection, une exploration de différentes facettes de sa vie. C'est un moment que l'on s'accorde pour se questionner, un temps de recul, seul face à soi-même, une parenthèse indispensable pour aller à la rencontre de soi. Afin de stimuler ce processus d'introspection, nous avons décidé de nous servir de la mémoire. Le souvenir serait comme la matière première de leur réflexion. Le questionnaire que nous leur avons proposé leur servirait d'élément déclencheur.

Aussitôt distribué, ce questionnaire a interpellé les élèves, sans doute à cause de son caractère personnel. Ils ont tenté de se remémorer des souvenirs, des sons, des odeurs, des bruits, des personnes, des événements qui font partie d'eux.

Bon moi c'était beaucoup le parfum de ma mère quand j'étais petite, pis les sons c'est les enfants de la garderie. Ma mère avait une garderie chez nous, donc c'était mon quotidien. Ce sont des trucs auxquels que je n'avais jamais pensé, mais qui font partie de ma vie. [...], t'sais si on m'avait posé la question comme ça, sur le coup, j'aurais fait comme, je sais pas, mais ça m'a vraiment fait réfléchir, pis ça m'a rappelé plein de souvenirs auxquels je n'avais pas pensé. Marie

Comme en témoigne Marie, sans l'autoportrait culturel, les élèves n'auraient jamais fait ce genre d'introspection. Ils ont découvert leur mémoire sensorielle. Ils ont fait

ressurgir des odeurs de sauce à spaghetti, de lavande, de parfums féminins, d'odeur de bois et de marée ou encore des bruits de pluie, de machine à coudre, des crépitements de feu, des comptines, de la musique de film et des prières chantées. De plus, tous ces souvenirs étaient souvent reliés à une personne, à une mère, à un père, à des grands-parents ou à un amoureux. Pour remplir ce questionnaire, chacun plongeait personnellement dans la bulle de son intimité et cela au beau milieu de la classe.

Si je ne m'étais pas assis devant la feuille, je n'aurais pas pensé à des vieux souvenirs et tout, je n'aurais pas pensé que mon père, il construisait des trucs dans la cour, que ça me rappelait l'odeur du bois de mon enfance. Je me souviens, que mon père, il faisait des travaux avec le bois. Alors, moi l'odeur du bois, ça me rappelait quelque chose qui était en lien avec ça. Alors là, j'ai fait le lien par exemple, puisque c'est quand même du passé, je sais pas si c'est lorsque j'avais six ans ou lorsque j'avais deux ans. J'étais jeune. Exactement quand, je sais pas! C'est vague, mais présent. Je ne sais pas si l'odeur, elle m'est rentrée dans ma mémoire en Russie. Luca

Finalement, les réponses ont fait boule de neige : un bruit leur faisait penser à une odeur, qui elle-même était rattachée à une personne, un lieu, un pays ou un évènement. Des souvenirs précis de cette personne resurgissaient. Ainsi, ils ont découvert l'attachement qu'ils avaient pour leur famille et/pour leur amoureux. Comme le contact se faisait par le réveil de leurs sens et de leurs émotions, ils jetaient conséquemment un regard différent sur la place que ces personnes occupent et aux valeurs qui leur étaient reliées.

À travers cet exercice d'introspection, ils se sont découvert un passé. En visionnant des vidéos prises dans son enfance dans le but d'enregistrer des sons, Anna s'est redécouverte enfant au Liban. Elle a repris contact avec des images de son passé et s'est étonnée du chemin qu'elle a parcouru.

Je savais très bien que j'étais très attachée au Liban. Je savais très bien que j'étais attachée à ma famille (silence). Mais oui, peut-être que j'ai grandi! Ça, je n'y pensais pas parce que tu sais, j'ai encore mes souvenirs de quand j'étais jeune, puis je les voyais comme si c'était hier, comme si c'était encore moi. Mais là, quand j'ai regardé la vidéo pour pouvoir enregistrer, je me suis dit Woua! J'ai vraiment grandi! Vraiment! Et puis, regarde où j'étais et maintenant où je suis, et puis comment j'ai changé. J'ai vraiment pleuré. Beaucoup! C'était bien, mes parents n'étaient pas à la maison. J'ai pu voir Anna la petite, qui était au Liban, qui avait les yeux fermés et Anna qui est venue au Canada, ça a tout changé. Anna

Ces souvenirs leur permettaient de poser un regard différent sur leur vie et de se questionner sur ce qui était vraiment important pour eux. Ils ont profité de cette occasion pour réfléchir car, comme mentionné par Anna, ils n'ont pas le temps de parler d'eux. Vivant dans l'instant présent, ils sont trop occupés pour le faire par eux-mêmes.

Après je me suis dit, je vais me présenter et je vais me connaître plus. Parce que c'est aussi une façon de s'explorer. J'ai trouvé que comme nous les jeunes, on recherche à trouver qui on est, mais en même temps on est tellement toujours presque en dehors de la maison et tout, on pense pas qui est-ce qu'on est. Oui, ce projet m'a fait penser à qui je suis, plus. Anna

Constat 1 : Le cours d'arts plastiques : un espace de réflexion et de création

La société dans laquelle les adolescents évoluent aujourd'hui est plus que jamais dans l'instant présent. Les adolescents sont continuellement stimulés et sollicités dans une vie sociale bouillonnante d'activités. Dans cette effervescence, nous (la famille, les amis, l'école) leur demandons davantage de réagir que de réfléchir. Le rôle de l'enseignant est crucial pour favoriser l'engagement personnel de l'élève dans une démarche de création dans un cours d'arts plastiques.

Comme nous l'avons constaté, les élèves ne s'engagent pas seuls dans une démarche d'introspection. Pour que cela se fasse, il faut leur procurer des outils. Si l'objectif d'un projet d'arts plastiques est de favoriser un engagement plus personnel de l'élève

et toucher à une plus grande profondeur au niveau du contenu, il est important de créer du matériel pédagogique adéquat. L'autoportrait culturel a été l'outil de départ qui a clairement déclenché une réflexion identitaire et favoriser l'émergence d'un regard différent sur leur expérience. Il leur a permis de faire des liens entre des souvenirs sensoriels, des valeurs, des personnes ou des événements significatifs; c'était bien souvent d'ailleurs, un mélange condensé de tout cela. Ainsi, les entrevues ont dévoilé que ce processus les a guidé vers une introspection qui s'est située bien au-delà du questionnaire. En effet, bien que la stimulation de cet inventaire sensoriel ait émergé tranquillement, elle s'est, pour certains, installée au-delà du simple exercice fait en classe. De plus, nous avons pu constater que ce travail de mémoire a grandement contribué à donner un sens à leur propre expérience de création Zander (2007).

Le projet nous a également démontré que le cours d'arts plastiques est un lieu non seulement de création mais aussi de réflexion. Car traditionnellement, mais aussi sans doute à cause des contingences reliées à l'enseignement des arts dans le milieu scolaire, les enseignants ont tendance à associer l'enseignement des arts à l'apprentissage de notions du langage plastique et de l'histoire de l'art. Il est plus difficile dans le quotidien de la classe de concilier le travail d'atelier avec la réflexion au sujet de l'expérience des élèves, Trudel (2010). Nous avons proposé ce projet aux élèves comme une parenthèse dans leur vie, un espace pour réfléchir. Cette introspection était indispensable dans ce projet que nous voulions significatif pour eux. Pour nourrir la démarche de création des élèves, il a fallu créer des conditions propices pour qu'ils soient en mesure d'accueillir « l'idée inspiratrice » telle que développé par Gosselin (1993) dans le modèle de la dynamique de création et repris dans le *programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire* MELS (2003-2008).

5.2.1.2 Sous-thème 2 : De l'introspection à la prise de conscience

De l'introspection à la prise de conscience, le chemin se fait naturellement. L'introspection suscite des découvertes, des constats, mais surtout des questionnements et des prises de conscience. La réflexion que nous leur proposons dans ce projet était inévitablement orientée vers eux, mais elle se positionnait toujours à travers quelqu'un ou quelque chose. Il s'agissait dans un premier temps, d'une réflexion sur soi puis, dans un deuxième temps, d'une réflexion sur la famille, les amis, leur amoureux ou encore à travers leur origine.

Certains d'entre eux ont pris conscience de la complexité de leur double nationalité et du fragile équilibre qu'il y a entre les deux. Comme on a pu le constater à travers son projet, Elsa était déjà elle-même dans une grande introspection au sujet de sa double identité. Le projet lui a donc donné l'opportunité de prendre conscience d'un malaise qu'elle traversait et de comprendre pourquoi son équilibre avait été fragilisé.

Ce projet m'a vraiment illuminée. Ça faisait deux ans, je disais souvent « je me sens pas bien, j'ai de la difficulté à m'intégrer ». J'ai, parce que, avant, je m'intégrais très bien. Pis là, il y a quelque chose qui s'est passé dans ma vie pis j'ai comme perdu l'équilibre. Comme si je venais juste de venir dans ce monde-là de nouveau. Elsa.

Ce projet a donné à Elsa des outils pour approfondir et nourrir son introspection. Il a ravivé sa mémoire et lui a permis de prendre le temps de chercher à comprendre ce qui lui était arrivé. Ce projet l'a encouragée à parler d'une situation quotidienne.

Parce que c'est retourner dans ma mémoire, dans les choses qui tournent dans ma tête. C'est des choses que je vis tous les jours, alors ça était facile. Mon identité, double identité, celle que je sais pas exactement laquelle j'ai, là. Si c'est un mélange des deux, l'une ou l'autre. Mais c'est quelque chose que tous les jours, j'ai des situations qui me font réfléchir à ça. Donc, c'était facile pour moi d'en parler. Elsa

En approfondissant son sujet, Elsa a réalisé qu'elle était plus tourmentée par ses origines qu'elle ne le pensait et qu'elle se sentait « entre le ciel et la terre ». À travers sa démarche, elle a cherché à identifier la source de ce malaise en faisant des liens avec la vie de ses parents. « Pis j'ai tout réalisé maintenant pourquoi... J'ai réalisé comment le passé de mes parents m'affectait tellement dans la vie de tous les jours, donc c'est ça... », elle a pris conscience que l'histoire de ses parents avait un impact sur elle, sur ses soeurs et son frère. Et conséquemment, sur la façon dont ils étaient éduqués.

J'ai découvert comment aujourd'hui ils sont par rapport, comme des choses qui, comment dire? Leur manière d'agir, de vivre, elle vient d'où?. Pourquoi qui sont comme ça? Pourquoi ils vivent comme ça? Pourquoi ils me disent des choses comme ça? Elsa

Certains élèves ont pris conscience de l'influence de la culture de leurs parents dans leur vie et des répercussions sur leur éducation. Pour d'autres, ce fut simplement une prise de conscience des raisons qui ont amené leurs parents à immigrer.

Par rapport à ma personnalité, oui, j'ai changé. Je me demande si j'étais restée là-bas, comment j'aurais pu être. [...] Je ne sais pas comment j'aurais pu grandir là-bas! Anna

C'est ainsi qu'Anna s'est demandée ce qu'elle serait devenue si sa famille n'avait pas immigré au Québec? Ces interrogations ont engendré un questionnement au sujet du destin de chacun et des répercussions qu'un contexte politique et historique peuvent avoir sur le destin d'un individu. Anna a pris conscience du temps en visionnant des films d'elle enfant. Elle a vu émerger deux sentiments contradictoires, la nostalgie et la fierté. Ces sentiments ont sans doute ravivé le souvenir de tout le chemin parcouru et de tous les efforts qu'elle fait pour être là aujourd'hui. En mettant en lumière la fierté qui l'habite quant à ses origines et les interrogations sur ce qu'elle serait devenue en restant là-bas, elle a réalisé que ce changement de vie a été positif pour elle. C'est du moins la lecture qu'elle en fait aujourd'hui.

Luca a lui aussi réfléchi au choix qu'avaient dû faire ses parents en immigrant ici. Il a pris conscience de la reconnaissance qu'il doit avoir envers eux, sachant que c'est pour offrir une vie meilleure, à lui et ses frères, qu'ils sont partis.

Le projet en même temps, ça a fait un lien avec ça, qui faut se souvenir de nos liens, pas juste genre ok, bah je rentre chez-moi, ma famille est là, ils ont fait à manger. Vraiment se souvenir, qu'est-ce qui ont fait pour nous. Les étapes auxquelles eux ils ont pensé pour que nous en soi arrivé là. Luca

Pour d'autres, la prise de conscience s'est traduite par la découverte de l'attachement aux valeurs familiales et plus spécifiquement en ce qui concerne l'adaptation à un changement au sein de la famille.

Sur le coup, je n'étais pas sûre. Mais, oui, je voulais parler de ma famille, parce que c'est vraiment quelque chose d'important pour moi, pis quand j'ai voulu parler de ma famille, là ça m'est venu l'idée de parler de ça, parce que vu que la famille c'est important pour moi, pis que la séparation c'était venu gâcher un peu ma valeur.[...] J'ai trouvé important d'en parler, pis d'exprimer mon sentiment. Marie

Elle a répondu au questionnaire en allant chercher ses plus beaux souvenirs d'enfance et d'adolescence, en traitant de ses passions, de ses intérêts et des personnes qu'elle aimait. Le choix de ses photos laissait croire au portrait d'une famille unie. Mais c'est à la fin du projet, dans son texte et dans sa bande audio, que nous avons découvert la récente séparation de ses parents.

Même si la famille n'était pas présente dans le projet de certains élèves, le sujet a quand même été abordé en entrevue, confirmant qu'une réflexion avait eu lieu au-delà du cours d'arts plastiques. Élodie est de celles, qui n'a pas utilisé de photos de famille, pour son tissage; elle a utilisé une photo d'elle et de son amoureux et une photo du rocher Percé en Gaspésie. Elle a réfléchi rétroactivement au fait qu'elle aurait aimé parler de ses parents, se qualifiant d'égoïste de ne pas avoir fait ce choix.

Bah, moi j'ai pas vraiment pris ma famille, mais je l'ai regretté parce que j'aurais aimé ça faire un montage photo avec mon chum, ma mère. Parce que ma mère, moi je vis avec elle depuis cinq ans [...] elle a toujours été là pour moi. Pis t'sais, ça fait pas longtemps que je le réalise, que t'sais, elle a tellement fait de concessions pour être avec moi, pis ma mère est travailleuse autonome, elle est psychologue, genre, c'est elle qui prend ses rendez-vous, pis tout. Mais elle se sacrifie, elle pourrait faire beaucoup plus d'argent que ce qu'elle fait là. Mais à la place, elle passe du temps avec moi. Ça, je ne le voyais pas avant. Par exemple, elle travaille à partir de onze heures jusqu'à quatre heures et demie, pis après ça, moi j'arrive de l'école, on soupe ensemble, pis exemple elle commence juste à travailler à sept heures et demie quand moi, je m'en vais voir mon chum. Fais que t'sais y'a pleins de choses, toutes des petites choses comme ça. Élodie

En voyant les projets des autres élèves, Élodie a pris conscience, au même titre que Luca, que sa mère avait fait des choix de vie essentiellement en fonction d'elle. Au cours de l'entrevue, elle a reconnu l'importance du temps que prenait sa mère avec elle et sa présence au quotidien.

Constat 2 : Un projet d'art qui permet aux élèves de mieux se connaître

Abdalla-Preteille (1997), dans son article *Pour une éducation à l'altérité*, assure que si l'autre n'est pas considéré comme un autre « je », il ne peut y avoir de rencontre ni même de communication possible. Elle insiste sur l'approche intersubjective qui implique que la reconnaissance de soi passe par la connaissance de soi et donc qu'afin de « mieux comprendre autrui il faut apprendre à mieux se comprendre et se connaître soi-même » (p. 125). Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, les adolescents vivent dans le présent et n'ont, pour la plupart, pas conscience de leur passé. Cette introspection avait en partie pour objectif de leur faire prendre conscience de leur expérience de vie qui a été marquée par une multitude d'émotions, d'actions et d'éléments anodins. Cette expérience, si courte soit-elle, a contribué à façonner ce qu'ils sont aujourd'hui. Tous élèves sont passés d'une réflexion à une prise de conscience et ont même parfois trouvé des réponses à certaines de leurs interrogations.

Les adolescents ont un réel besoin de parler d'eux, surtout dans cette période où ils se sentent plus vulnérables. L'aspect ouvert du projet a permis à tous les élèves, quelque soit leur origine, de parler de leurs préoccupations d'adolescents et de ce qu'ils vivaient dans le présent. L'introspection les a guidé vers la réappropriation des pans de leur histoire ce qui constitue une des réponses identitaires dont parle Lemay (2010). La démarche proposée nécessitait un effort pour distinguer ses ressentis, ses pensées et ses actions comme on peut le voir dans le schéma de l'iceberg Rocher (1969). Nous faisons référence ici au « processus d'émancipation » dont parle Claes (1983), qui implique de se détacher de son passé, des liens affectifs avec ses parents et de créer de nouveaux liens sociaux à l'extérieur de la famille. À cet égard, nous pensons que tout ce cheminement a permis à Marie de faire certain deuil d'un modèle de vie de famille de type nucléaire et ainsi elle pouvait se définir autrement.

Dans ce projet, s'accorder un temps de réflexion était pour les élèves une occasion de mettre des images, des odeurs, des sons, des émotions sur les souvenirs. Les élèves ont pu y faire une relecture personnelle de leur présent et par conséquent accéder à une certaine autonomie affective, que Lemay (2010) qualifie de processus de deuil. Grâce à cette narration, les élèves se sont présentés aux autres et à eux-même Bruner (1996) et c'est également à travers elle qu'ils ont investigué leur identité.

Nous constatons qu'au-delà d'une prise de conscience, nous avons assisté à une réelle affirmation de chacun, à l'expression de leur compréhension du monde et d'eux-mêmes à travers le langage symbolique. Ce projet d'art a permis de mettre des mots sur des malaises en gardant une certaine distance. En effet, les arts plastiques, à la différence des autres matières, ont le pouvoir « d'appréhender le réel, de le comprendre, de l'interpréter et de le transposer dans un langage symbolique » MELS (2003, p. 371). Le travail de l'artiste Dinh Q. Lê ou de Nadia Séboussi en sont de bons exemples. Le premier tisse des images des cultures américaine et vietnamienne

pour en refaire une lecture mitoyenne et la deuxième questionne la division de l'identité et l'impossibilité d'en faire une définition.

À travers ses réponses identitaires, nous avons également rencontré les problématiques qu'engendre la décision d'immigrer prise par les parents. La famille entière est forcée d'assumer, sans réel choix de la part des enfants, cette décision. Elle s'impose aux parents avec tout l'espoir et la pression qu'elle dépose sur les épaules de leurs enfants, car ils partent souvent pour leur assurer un avenir meilleur. Ces propos nous réfèrent à Moro (2002) qui identifie l'immigration à un traumatisme vécu par les parents et porté par les enfants, puisque ces derniers portent sur leurs épaules le rêve de leurs parents. D'ailleurs, certains élèves ont laissé entendre qu'ils vivaient avec la pression de ne pas décevoir leurs parents et de vouloir être à la hauteur de leurs attentes.

5.2.1.3 Sous-thème 3 : L'affirmation

L'affirmation est l'un des nombreux outils dont se sert l'être humain pour construire son identité voire sa personnalité. Dans ce projet, les élèves ont tous utilisé l'affirmation comme moyen pour se dissocier des autres, se mettre en valeur et arriver à une reconnaissance de soi. Ces gestes posés et ces paroles traduisent pour chacun une volonté d'exister et de s'affranchir. S'affirmer, c'est dire au monde qui l'on est, c'est donner notre interprétation de ce que l'on en comprend. Dans ce projet, les élèves ont affirmé, souvent avec conviction, tant leur identité personnelle que culturelle en parlant avec fierté de qui ils sont, de leur attachement à leur famille ou à leur amoureux.

J'ai pas peur de qui je suis et j'aime ça le montrer. Pis, je suis fier, fier de ma famille, j'aime mes soeurs, j'aime mes parents pis j'aime ma blonde. Je voulais le montrer. Gabriel

Gabriel a travaillé autour de quatre éléments : une photo de sa famille reconstituée, une photo d'un baiser entre lui et sa blonde, le bruit d'un feu de foyer et d'un poème. Il s'est affirmé en déclarant son attachement et son amour à sa famille et à son amoureuse. Il a saisi l'opportunité pour dire tout haut ce qu'il ressent, pour reconnaître les membres de sa famille et leur dire à quel point ils sont importants dans sa vie. Louise s'est également affirmée en déclarant son attachement à sa famille et au village de St-Fabien, d'où ses parents sont originaires.

J'ai découvert ça de moi que c'était vraiment important pour moi la famille. Pis que St-Fabien c'est vraiment un endroit que j'ai toujours vraiment beaucoup aimé, pis je pense que plus tard j'aimerais ça habiter là. [...]. Je le savais avant oui, mais on dirait que je n'avais pas vraiment été plus creux. Je savais que je les aimais ma famille, mais pas à quel point que c'était important pour moi.
Louise

Certains ont affirmé leur attachement à leur langue et à leur origine. Tout comme Louise, Élodie a profité de cette tribune pour clamer sa fierté d'être Québécoise en choisissant une photo du rocher Percé en Gaspésie et une bande-son qui parle du Québec comme d'un pays. Elles nous ont toutes les deux confiées que ce genre de sujet était délicat. Nous avons interprété le terme « délicat » par rapport au fait qu'elles prenaient un risque en s'affichant ouvertement souverainistes. D'ailleurs, les élèves issus de l'immigration ont eux aussi, par le biais d'une chanson en arabe, du son d'une derbouka ou par l'entremise d'un rap en russe, affirmé la fierté de leurs origines. Nous notons néanmoins que la plupart de ses reconnaissances culturelles se sont faites de manière naturelle et sans provocation.

Pour d'autres, l'affirmation passait par une mise à nu, par le simple aveu de sa propre vulnérabilité et s'est vécu comme un véritable soulagement ou comme une libération d'un trop-plein d'émotion.

J'ai découvert que les valeurs qu'on m'a montrées, j'y tenais beaucoup. Pis sans m'en rendre compte dans tout ce que je fais je les applique, pis j'ai pas peur d'affirmer ce que, ce que je suis, ce qu'on m'a montré, pis c'est ça en faisant le projet j'ai vraiment montré ce que j'étais, mes valeurs, ce que je tiens vraiment. Marie

Certes, Marie a vécu un grand désenchantement en voyant ses valeurs familiales remises en question, mais elle a pu également confirmer que ses autres valeurs, comme la nature, l'honnêteté, étaient intactes et qu'elles faisaient encore partie d'elle. Marie nous a confié qu'aborder le thème de la séparation de ses parents lui a permis de se libérer un peu. Elle n'avait pas trouvé la manière d'extérioriser les émotions qu'elle vivait depuis plusieurs mois. « Pis j'ai réalisé après ce projet-là que ça m'a fait du bien, genre, de l'avoir faite, je me sens un poids de moins sur les épaules. » Elsa a senti, elle aussi, que grâce à ce projet, elle a pu rassembler les pièces du puzzle. « Ça fait comme deux, trois ans [...] que beaucoup de choses tournaient dans ma tête, mais depuis ce projet, je me suis sentie nouvelle.[...] J'ai comme enlevé un gros poids qui était sur moi. » Elsa s'était déjà engagée dans une grande introspection mais ce projet a eu, selon elle, l'effet d'une thérapie qui l'a aidée à finaliser son processus d'introspection afin de se réapproprier sa nouvelle vie.

Constat 3: Un projet d'art qui donne une tribune aux élèves

Ce projet a tenté de donner une tribune aux élèves afin qu'ils expriment leurs préoccupations, qu'ils affirment ce qu'ils vivent ici et maintenant. Nous serions même, tentée de dire qu'ils ont bénéficié de plusieurs tribunes: les échanges individuels ou en groupes, l'exposition et le dernier visionnement en classe de chacun des projets. À plusieurs reprises, les élèves nous ont déclaré ne pas avoir l'opportunité de dire qui ils sont. Ils considèrent qu'ils se prononcent plus souvent sur des événements ou des sujets extérieurs à eux. Cette tribune leur aura permis, dans un premier temps, de se sentir reconnus par leur famille et leurs amis, et dans un deuxième temps, de trouver un semblant d'équilibre entre leur héritage vertical et

horizontal tel que présenté par Maalouf (1998). À noter que cette identité déterminée par l'héritage « horizontal » (p. 119) qui nous vient de notre mode de vie actuel est selon Maalouf, la plus déterminante.

Nous croyons que les adolescents ont beaucoup à dire et qu'ils méritent d'être écoutés. L'enseignement des arts ne peut être dispensé de façon neutre ou déconnectée de ce qui se passe à l'extérieur de la classe ou des élèves. L'enseignant ne peut occulter que les élèves ont une vie en dehors de l'école et que cette vie les influence dans leurs comportements scolaires, que ce soit des événements sur la scène internationale (des conflits, des guerres) ou des événements personnels (des ruptures, des changements économiques). Comme souligné dans le programme de formation de l'école québécoise, MELS (2003, p. 401), « ... les propositions de création sont des portes d'entrée privilégiées vers les domaines généraux de formations ». Les problématiques traitées peuvent être universelles, sociales ou personnelles. La grande question demeure cependant sur les moyens à prendre pour que l'enseignant d'art se permette d'explorer ce genre de sujet sans pour autant jouer un rôle de thérapeute ou d'agitateur politique.

5.2.2 La rencontre de l'autre : L'altérité

L'expression de rencontre interculturelle risque d'induire des images trompeuses. Ce qui entre en contact, ce ne sont pas des cultures ou des identités nationales, mais des personnes. Lipiansky (1999, p 283).

L'altérité, ou encore la rencontre de l'autre, n'est pas une expérience facile et innée. Mais comme le mentionne Abdalah-Pretceille (1996), une société pluriculturelle est l'occasion « ... d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre, dans l'apprentissage » (p. 158). Dans les grands principes de la pédagogie interculturelle, l'élève se place au cœur de l'enseignement et l'enseignant doit mettre en place des espaces réservés pour l'échange afin de créer un terreau fertile et de faire l'expérience de l'autre. À la lumière de ces principes, nous avons donc favorisé la création d'un

projet d'art pour que les élèves puissent se reconnaître dans l'autre et se comprendre. Se raconter à travers leur passé était déjà, dans un premier temps, un processus identitaire comparable à la connaissance de l'autre (p. 92). Mais dans un deuxième temps, il fallait également qu'ils se rencontrent dans le présent.

5.2.2.1 Sous-thème 1 : L'apprentissage de l'autre à travers un projet d'art

Pour faire l'apprentissage de l'autre, l'objectif premier de notre projet devait donc être axé sur cette volonté de se rencontrer soi-même et de tenter de se comprendre. Le travail d'écriture que les élèves ont fait, que ce soit à travers le questionnaire, le texte ou la conception de la bande-son, leur a permis de mettre des mots sur leurs souvenirs et de pouvoir ainsi les partager. Le deuxième objectif qui était la rencontre de l'autre s'est produit à différents niveaux.

L'Autre fut incarné par nous, qui leur avons proposé un projet d'arts plastiques. Notre rencontre s'est articulée autour de la présentation de notre travail de création comme mentionné au chapitre quatre. Un dialogue avec les élèves s'est amorcé autour de nos créations qui parlaient de notre propre immigration ainsi que de sujets intimes. Une élève a souligné que si cette présentation n'avait pas eu lieu, elle n'aurait « ... pas vraiment présenté qui [elle] est, on aurait plus mis les choses superficielles ».

Puis dans un deuxième temps, l'Autre s'est avéré être les amis et camarades assis autour de la table pendant les périodes d'arts plastiques. Durant les périodes d'atelier, les élèves tissaient leurs photos, racontaient leurs anecdotes, écrivaient leurs textes et se conseillaient entre eux. De plus, comme décrits dans le précédent chapitre, les élèves ont, tout au long de leur processus de création, échangé avec les autres oralement en petits ou grands groupes autour de leur projet personnel. C'est donc à travers leurs projets que certains ont pu découvrir l'autre, l'ami, le camarade qu'ils croyaient si bien connaître.

C'est comme entre Gabriel pis sa blonde, je ne savais pas que Gabriel pouvait dire aussi des belles choses comme ça sur sa blonde. [...] Comme aussi Luka, je ne savais pas qu'il pouvait faire des rap Russes disons.[...] Quand on traîne avec, pis là il répond au téléphone à sa mère, on dirait qu'il se cache, genre, pour parler à sa mère en Russe. Mais là, c'était le fun parce que là, il a montré qu'il était fier de ça. T'sais il parle pas fort là, mumumum...t'sais, tu ne comprends pas trop s'il parle français ou russe là. Mais là, il était vraiment dedans, c'est ça que j'ai trouvé le fun. Élodie

Puis la rencontre de l'autre s'est poursuivie avec la présentation de Nadia Séboussi comme artiste invitée. Elle leur a ouvert son monde afin qu'ils y trouvent un écho ou des réponses face à leur propre processus de création.

La plupart des élèves interrogés à la fin du projet, ont confirmé qu'ils avaient l'impression de mieux connaître certaines personnes de la classe. Ils ont pu trouver quelques réponses à leurs interrogations ou mieux comprendre certaines personnalités. Par exemple, Anna a découvert que Marie-Soleil, une camarade très timide et mystérieuse, passait ses fins de semaine dans des concerts de hard rock. Elle a également été touchée par la bande-son de David sur laquelle on entendait sa mère chanter une berceuse.

Il y en avait que je ne connaissais pas vraiment. C'est vrai qu'on est dans la même classe, mais on ne parle pas tous ensemble. Oui, il y en a quand même beaucoup. Comme Bilal qui est toujours caché, on dirait qu'il est caché, je ne sais pas moi, c'est mon point de vue. Quand il a fait sa présentation, je me suis dit, ah, c'est pour cela qu'il est comme ça! c'est pour cela qu'il ne parle pas beaucoup, dans le fond, j'ai plus compris qui il est. [...] Finalement, ça a ouvert les portes sur les personnalités et les sensibilités de chacun. Anna

Par la suite, ils ont présenté leur installation à leur famille, leurs amis et leurs connaissances. Cette rencontre d'une soirée leur a permis de dévoiler, avec fierté, tout leur processus de création mais également leur processus d'introspection à travers les quelques lignes de leur texte, leur bande sonore et leur tissage. Les élèves étaient tous nerveux le soir de l'exposition, certains appréhendaient la réaction de leurs parents tant ils étaient allés loin dans leurs propos.

Lors de l'expo, mon père quand il a lu, ben il n'a pas lu parce qu'il ne savait pas lire en français, mais ma mère lui a expliqué. Il a beaucoup, beaucoup aimé ça. Il était touché, très touché, il ne savait pas que je me sentais comme ça. Mon père, sa grande peur, c'est qu'on se fonde avec ici, avec le monde ici, qu'on devienne vraiment québécois et qu'on oublie notre culture. Et quand il a vu que j'avais encore un attachement. Il a été soulagé, je pense. Elsa

Le soir de l'exposition certains parents ont eu du mal à cacher leur émotion. Ces adolescents pudiques étaient fiers et à la fois gênés par leurs réactions.

J'avais un peu peur de la réaction de mes parents surtout, parce qu'ils allaient l'écouter pis toute, j'avais peur peut être un peu pour rien. Ma mère m'a dit que c'était vraiment profond ce que j'avais dit. Elle me regardait, pis elle était comme : mon dieu, que c'est profond! Elle revenait tout le temps là-dessus, elle ne savait pas que ça m'avait autant affectée que ça (la séparation de ses parents), pis je pense qu'elle a compris un peu ce que je ressentais, parce que je n'étais pas capable de lui dire. Elodie

Puis dans un dernier temps, l'apprentissage de l'autre à l'intérieur du cours d'arts plastiques s'est fait lorsque nous avons créé une rencontre en classe afin de revoir ensemble chacun des travaux comme mentionnés dans le chapitre quatre. Cette dernière rencontre les a rapprochés les uns des autres. « J'ai senti que je pouvais voir une certaine profondeur aux gens, comme si on voyait une petite parcelle de leur âme. [...] Pis, ça a eu l'effet, de me faire sentir que j'étais plus pareille aux autres, qu'on était tous pareils dans le fond. » Elsa

Constat 1 : Parler, écrire et partager

Nous avons parlé, écrit et partagé en tant qu'artiste et ils ont à leur tour parlé, écrit et partagé. Le partage de notre pratique artistique avec les élèves et le dialogue que nous avons eu autour du sens que prenait notre travail de création dans notre vie a eu un impact sur l'engagement des élèves dans leur projet. La profondeur des sujets abordés dans nos créations a eu un effet miroir sur eux. Alimenter le partage et les échanges a provoqué des discussions entre les élèves qu'ils n'auraient probablement pas eues

dans un autre contexte. Ils se sont inconsciemment encouragés les uns les autres en dévoilant une parcelle de leur personnalité et de leur vie. Les élèves se sont révélés à leurs camarades en miroir à ce que l'autre leur montrait. C'est un dialogue silencieux qui s'est mis en place durant tout le projet, chacun comprenant au fur et à mesure l'implication de l'autre. Ils ont compris qu'ils pouvaient aller en profondeur dans cette expérience de création et qu'ils pouvaient oser aborder des sujets très personnels. Cette expérience a sans aucun doute créé une ouverture à soi et à l'autre. L'ouverture dont les élèves ont fait preuve est à la hauteur de leur écoute et de l'empathie qu'ils ont démontrée. Nous pensons que l'étape de revoir ensemble tous les projets en classe à la fin du projet, a joué un rôle important. Grâce à cet espace-temps, ils ont eu accès à l'autre dans son intimité et dans sa vulnérabilité. Ils ont été touchés par la sincérité de leurs propos et par la transparence avec laquelle ils se sont livrés. L'empathie a donc émergé en réponse à cet état d'esprit, dans l'écoute de l'autre. Cette situation a d'ailleurs permis à deux nouvelles élèves de mieux s'intégrer dans la classe suite à ce projet. Nous notons également que le vernissage a été l'occasion de créer un dialogue intergénérationnel. Les parents qui pensaient connaître leurs enfants ont découvert ce soir-là une parcelle d'eux qu'ils ne connaissaient pas. Les parents présents ont démontré un intérêt pour ce que leurs enfants vivent et font sans eux, Fize (2005, p. 95), et nous avons noté combien il était important pour ces adolescents de sentir, en quelque sorte, le désir de leurs parents d'entrer en communication avec eux.

5.2.2.2 Sous-thème 2 : L'empathie

L'empathie est une notion qui désignerait la faculté que l'on a à s'identifier à quelqu'un, à ressentir ce qu'il ressent, Nouveau Petit Robert (2008, p. 852). Nous ajouterions que cette qualité nous permet de « nous mettre à la place de l'autre », de comprendre ce qu'il vit. Cette qualité est une réponse à la volonté de rencontrer l'autre. Car c'est à travers cette empathie que l'on peut reconnaître l'autre à travers

soi. Dans ce projet, Élodie a fait une comparaison entre la Gaspésie qu'elle considère comme sa deuxième maison et le Liban ou la Russie pour Elsa, Anna ou Luca.

Ça m'a fait comme une mini comparaison, comme moi la Gaspésie, je suis pas née là-bas. Mais ma mère, elle a un pied à terre là-bas, c'est comme un peu mon deuxième chez moi sans que je sois née là-bas. Mais elles (Anna, Elsa, Rima) elles parlaient comme de la même chose du Liban. Comme l'odeur du café et des choses comme ça. Moi c'est l'odeur de la mer, les mouettes, les fous de Bassan, le bruit des vagues pis des choses comme ça. Elles aussi ont fait comme des liens de, t'sais [...] on est ici, mais on a quelque chose d'autre ailleurs.[...] Elle (Elsa) a genre un pied au Québec et un autre au Liban. C'est profond quand même. C'est comme dur à dire, c'est comme dur de parler de ça aussi. C'est sûr que c'est dur parce que quand tu repenses à ça, t'as vécu des belles choses là-bas, mais tu sais que tu ne retourneras pas vivre là-bas tout de suite. C'est ça qui est dur. Élodie

Élodie a pu, à travers son histoire, comprendre le tiraillement entre deux pays et l'attachement à une langue maternelle en faisant une comparaison avec son propre vécu. Elle a montré un intérêt particulier pour l'histoire des autres et ce qu'ils vivent aujourd'hui, et a redécouvert ses camarades de classe qu'elle voyait tous les jours.

Gabriel lui a été surpris devant le parcours migratoire de certains de ses camarades : « Je ne m'attendais pas à ce qu'il ait vécu une histoire aussi grande avant d'arriver ici », en découvrant l'histoire de Luca, un très bon ami à lui.

Bah, Luca, je savais qu'il avait aménagé ici ça fait longtemps, mais je savais pas que ça l'avait marqué, qu'il y pensait encore autant. Enfin que c'était présent encore, pour lui! Mais c'est normal aussi, c'est son pays d'origine là. Moi aussi si je parlais d'ici je m'en souviendrais toujours. Gabriel

En miroir à ces réflexions, Elsa, Anna et Luca ont souligné leurs étonnements par rapport aux sentiments d'appartenance au Québec de leurs camarades d'origine québécoise.

Je ne savais pas qu'il avait le sentiment, comment je pourrais dire, d'appartenance d'aimer, d'aimer tellement leur pays comme ça, je ne savais pas que les personnes qui viennent du Québec ont ce sentiment-là. C'est fort comme lien, comme moi j'ai un lien, comme mes parents par exemple ont un lien à leur terre, eux ils ont un lien comme ça ici. Pis, à cause que le Québec est tellement multiculturel, c'est dur à voir. Je ne l'avais jamais vraiment réalisée.
Elsa

Ces comparaisons ont créé des liens entre les élèves, ils se sont découverts au-delà de leur culture d'origine et de leur religion. Anna a pris conscience que chacun vivait ses défis personnels, que sa vie n'était pas particulièrement difficile en la comparant aux autres, même si elle venait d'ailleurs.

Oui, C'est beau de savoir aussi que les autres, chacun a son histoire, chacun a son passé, son futur, son présent. Qu'on n'est pas les seuls qui ont ça, ça c'est sûr que non. Mais on pense juste à nous. À ce que nous on a vécu, à ce que nous on veut faire. Anna

Anna gardait une certaine amertume du retard scolaire qu'elle avait pris au Québec à cause de la langue. Elle enviait les Québécois pour qui c'était facile selon elle: « c'est facile pour eux, ils sont ici et ils n'ont rien changé dans leur vie, ils restent où ils sont. » Mais elle s'est aperçue, en découvrant les projets de ses camarades qu'eux aussi pouvaient faire face à des changements de vie importants tout en restant dans le même pays.

Constat 2 : Se décentrer

Ce projet centré sur les élèves a provoqué pour certains d'entre eux ce que nous espérons : un mouvement de décentration. La décentration additionnée à l'empathie a suscité une prise de conscience par rapport à eux, à leur famille et à leurs amis. Par exemple, certains ont pris conscience que l'attachement à la culture et au pays, autrement dit à la terre natale, ne leur était pas réservé. Persuadés à l'origine que leurs différentes nationalités, cultures et religions faisaient d'eux des êtres distincts, ce qui est effectivement le cas, ils ont élargi leur compréhension de l'autre à travers leurs

ressemblances. Ils sont passés d'une vision de leur propre monde à une vision « du monde » et ont donc eu accès à l'autre en tant que personne individuelle. Certains ont même déclaré que la nationalité devenait « presque superficielle ». Abdallah-Preteille (1997) souligne que la capacité à se décentrer est l'une des conditions de la rencontre de l'autre. Sortir de sa réalité pour en comprendre une autre est un exercice délicat, mais il peut en émerger une meilleure compréhension des répercussions que nous vivons. Elsa, par exemple, a fait des liens entre la compréhension de la douleur que ses parents ont à vivre loin de chez eux et l'impact que cela a sur son éducation. Nous pensons que les découvertes qu'ils ont faites les ont touchés et ont poussé leur réflexion vers une compréhension universelle de leur condition humaine. Ils ont fait l'exercice de sortir de leurs systèmes de référence. Le langage de l'art offre une multitude de possibilités pour dire qui l'on est, ce que l'on vit avec ou sans retenue. Les photos tissées les unes aux autres représentaient des symboles forts qui les ont poussés à se dépasser dans leur texte et leur bande-son. Cette installation leur ressemblait. Par leurs différents choix artistiques, ils ont découvert que chacun a son histoire, chacun a son passé, son futur et son présent. Mais en juxtaposant différentes strates de leur expérience sensorielle et de leurs émotions, ils se sont rendu compte qu'ils avaient finalement beaucoup de choses en commun.

Conclusion

Ce projet s'est avéré être un cheminement vers soi et vers l'autre. Croyant que le cours d'arts plastiques était l'endroit idéal pour s'affirmer et faire l'expérience de l'altérité, nous avons impliquée les élèves dans cette aventure grâce à une approche pédagogique centrée sur l'art actuel, l'affirmation identitaire, l'altérité et le dialogue interculturel. Ce projet d'art a permis de mettre des images, des sons et des mots sur cette période de transition identitaire qu'est l'adolescence. Ils ont parlé, écrit et partagé ouvertement sur leurs préoccupations quotidiennes ou sur des sujets plus personnels, en affirmant leur identité personnelle et culturelle. En aménageant des

espaces d'échanges, les élèves ont fait l'apprentissage de l'autre à travers un projet d'arts plastiques significatif. Ils ont cheminé vers une décentration afin de vivre l'empathie et mieux comprendre la réalité des autres.

CONCLUSION

Notre objectif dans cette recherche était de lier la pratique de l'art actuel à l'affirmation identitaire, l'altérité au dialogue interculturel; en d'autres termes, de développer un mode de pratique qui amènerait les adolescents à se connaître et à rencontrer l'autre. Notre défi était de travailler en amont du domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* dont l'objectif est de placer les élèves quotidiennement face à l'autre de manière ouverte et respectueuse.

Ce mémoire commence par un état des lieux sur l'immigration au Québec et ses répercussions dans le milieu scolaire. Au cours de nos expériences et en explorant la littérature sur le sujet, nous avons constaté qu'il existait un décalage entre les prescriptions ministérielles en termes d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et la pratique, notamment en classe d'arts plastiques. En l'absence de matériel pédagogique et de modes de pratiques en enseignement de l'art qui s'inscrirait dans une perspective interculturelle, nous avons élaboré un projet pédagogique dans l'espoir de contribuer à améliorer l'enseignement de notre discipline. L'objectif général de cette recherche était de développer un mode de pratique favorisant l'affirmation identitaire et l'altérité chez les adolescents dans un milieu multiculturel dans une classe de cinquième secondaire en concentration arts plastiques. Plus spécifiquement, nous avons voulu engager les élèves dans un travail créatif, personnel, intime et significatif dans lequel ils auraient l'opportunité d'allier la réflexion à la création. Nous avons choisi de mettre en œuvre ce projet dans un contexte scolaire où adolescents issus de l'immigration et d'origine québécoise se côtoient en proportion égale.

Les sujets traités dans le cadre théorique de ce mémoire concernent principalement le concept de l'adolescence à travers le temps et en contexte migratoire. Nous nous sommes également attardée à l'utilisation de l'approche narrative en art et en enseignement des arts comme outil de transformation. Pour réaliser cette étude qualitative, nous avons privilégié une approche méthodologique adaptée à une recherche sur le terrain et dans laquelle nous avons à concevoir un projet pédagogique. La recherche-action impliquait et favorisait conjointement la compréhension de l'action et la pratique de l'action. Tandis que le développement d'objet consistait à développer des séquences d'enseignements à travers lesquelles nous avons mis en place des outils et des stratégies pour guider et enrichir le processus de création des élèves.

Les résultats de notre étude mettent en lumière que la rencontre de l'autre se fait d'abord par la rencontre de soi tel que le dit si bien Abdallah-Preitceille (1997). Pour se faire, nous avons considéré le cours d'arts plastiques comme un lieu de création et de réflexion. Nous avons profité de cette période de l'adolescence où l'élève a besoin de parler de lui. À travers son processus de création, l'élève a cheminé d'une réflexion sur soi vers une prise en considération de l'autre. Toutefois, l'affirmation de son identité personnelle et culturelle n'a pas été un réel défi puisque les adolescents aiment parler d'eux. La difficulté a été d'ouvrir leur monde au monde c'est-à-dire d'élargir la vision qu'ils se font de l'autre. C'est cette attitude que nous devons nous efforcer d'adopter pour que la pratique de l'enseignement des arts plastiques devienne significative et constructive pour l'élève en contexte multiculturel.

La richesse de notre propre expérience migratoire nous laissait entrevoir l'élaboration d'un mode de pratique empreint de « sens » pouvant être transposé dans le milieu scolaire. Nous avons noté, au cours de nos différentes expériences, que le sens était souvent absent des projets d'arts plastiques que nous avons eu l'opportunité de voir. En ce qui nous concerne, nous en avons fait le fil conducteur qui nous a guidé dans

l'élaboration de ce projet. « Donner plus de sens aux apprentissages est une question cruciale dans le monde contemporain de l'éducation marqué notamment par la faible motivation des élèves et par le taux alarmant de décrochage scolaire » Trudel et Guesdon (2012, p. 121). Les résultats montrent sans contredit que notre projet a été signifiant pour les élèves qui se sont engagés de façon remarquable dans cette expérience dont ils étaient le sujet principal. Selon l'enseignante spécialiste en arts plastiques, la collaboration des élèves, souvent difficile à l'adolescence, est la preuve du sérieux de leur engagement dans ce projet. Elle a trouvé leur réflexion intense, adulte et mature. La réflexion sur la famille et leur enfance était belle et authentique. Enfin, elle a été surprise par la richesse des partages pendant la réalisation du projet et étonnée de la place que prenait l'autre dans les discussions. –

Le DVD qui accompagne ce mémoire de maîtrise met en lumière la diversité et la richesse des réponses des élèves au projet de création qui leur était proposé. Bien que notre proposition, dans sa forme, ait été assez balisée, le sujet quant à lui laissait place à de multiples interprétations. Les élèves ont réussi à créer des projets très personnels, uniques pour chacun. C'est d'ailleurs en les visionnant à la dernière rencontre, qu'ils se sont rendus compte de leur singularité. Ils se sont appropriés le sujet et les médiums en les détournant. Par exemple, certains ont choisi de tresser plus de deux photos, d'autres ont chanté ou lu un poème sur la bande son ou ont fait chanter leurs parents. Être ouverte à leurs préoccupations et rester à l'écoute de cette classe ont fait en sorte que les élèves ont abordé ce travail avec toute leur intelligence, leur sensibilité et leur créativité. Alors si nous avons des doutes quant à la capacité des élèves à donner du sens à notre proposition de création, il s'avère qu'elle leur a servi de tremplin pour mieux se raconter. Ce constat vient remettre en question les idées reçues que les adultes entretiennent au sujet des adolescents d'aujourd'hui.

Les liens étroits entre les images tissées, les sons et les textes des projets traduit l'implication de chacun des élèves. Ils se sont investis pour que création leur

ressemble. La classe est un microcosme de la société qui les entoure, à travers ce projet ils ont pu faire l'expérience de l'autre à l'intérieur du cadre sécurisant que représente la classe d'arts plastiques. Ils ont pu extérioriser leurs craintes, leurs différences aux autres et vivre les réactions que cela provoque. La proximité quotidienne avec leurs pairs leur a permis de faire face aux autres et à eux même, et d'assumer dans le groupe qui ils sont. Ils se sont peut-être découverts des outils qui leur seront utiles pour la suite de leur vie.

L'implication de l'enseignant est primordiale pour que les élèves s'engagent dans une démarche qui les interpellent personnellement. Dans un mémoire de maîtrise qui traite des paramètres d'expériences réussies en enseignement des arts plastiques à des adolescents de cheminement particulier, Clavel (2009) s'intéresse aux principaux paramètres favorisant l'engagement des adolescents dans leurs projets. L'un d'entre eux est : l'engagement de la subjectivité, tant celle de l'enseignant que celle de l'élève. Ainsi, l'auteure nous fait remarquer que l'implication personnelle et émotive de l'enseignant a une influence sur l'engagement des élèves. À travers son analyse « l'investissement personnel de l'enseignant se traduit par plusieurs composantes nécessaires à la pratique » (p. 52). Elle relève, à cet effet, trois modes d'investissements significatifs et représentatifs :

- L'importance de se sentir liée aux propositions de projet que l'on fait aux élèves;
- L'importance de se référer à ses expériences et à son vécu personnel;
- L'importance de partager et d'exprimer à ses élèves ses propres sentiments.

À l'instar de Clavel (2009), nous avons appliqué ces modes d'investissements personnels dès le début de notre maîtrise pour être capable de persévérer et aller jusqu'au bout de notre engagement dans ce projet de recherche. Nous sommes donc partie de notre vécu pour choisir notre sujet de recherche, et nous avons conséquemment appliqué cette même logique lorsqu'il a fallu élaborer notre projet

pour et avec les élèves. À cet effet, l'enseignante, souligne que ses élèves étaient prêts à vivre cette expérience et que leur implication dans ce projet profond et réflexif résultait de la confiance qu'elle avait installée en amont avec eux.

Nous pensons qu'apprendre à réfléchir sur soi, sur les autres est un des mandats de l'école mais aussi du cours d'arts plastiques. L'école est le lieu où l'élève doit développer sa curiosité et son ouverture sur le monde. Il doit y apprendre à raisonner, à réfléchir, à communiquer et à dire qui il est. C'est le lieu où il peut témoigner de sa compréhension du monde et de lui-même, affirmer les limites de cette compréhension et développer ses aptitudes citoyennes telles que nous l'avons relevé dans le Programme de formation de l'école Québécoise (2004). Les arts plastiques nous semblent être le terrain propice pour mettre en place un projet de création qui donne aux élèves les outils nécessaires pour enrichir et nourrir leur quête identitaire, mais aussi faire la rencontre de l'autre. Le langage symbolique spécifique aux disciplines artistiques y est riche et illimité.

Le monde qui s'offre aux jeunes est un monde en mouvement. Il nécessite des compétences d'intégration et de réflexion qui passe inévitablement par la connaissance de soi et le rapport à l'autre, c'est ce que ce travail a tenté de légitimer. À l'heure où nous concluons ce mémoire, nous terminons également un contrat d'enseignante spécialiste en arts plastiques dans des classes d'adaptation au secondaire, à des élèves au niveau de la sixième année du primaire, dans un milieu défavorisé et multiculturel à Laval. Cette recherche est née de notre propre quête identitaire et se termine avec des élèves qui amorcent la leur. En finissant la rédaction de notre mémoire, voici que la théorie rejoint la pratique et nous confronte à la dure réalité de l'éducation dans nos écoles, mais nous confirme également que notre recherche ne sera pas vaine.

AUTOportrait CULTUREL: PROJET MIROIR

De la façon la plus honnête possible, et sans te censurer, je t'invite à répondre aux questions suivantes par les mots qui te semblent les mieux répondre à l'énoncé. Rassures-toi, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses à ces questions.

Qui suis-je?

1. Indique les noms et prénoms de tes parents et de tes grands-parents, leurs langues, ainsi que le lieu où ils habitent et s'ils ont déménagé (de quartiers, de villes, de provinces ou de pays) :

2. Qu'est-ce qui caractérise le mieux la culture dans laquelle tu es né-e et dans laquelle tu as grandi (nationalité, ethnie, langue, religion, milieu social, profession, valeurs, croyances, etc.)?

3. Nommes deux lieux importants pour toi?

**4. Cite les odeurs de ton enfance ou de ton adolescence dont tu te souviens :
Quels sons particuliers de ton enfance ou de ton adolescence aimes-tu?**

5. Quelles sont les saveurs marquantes de ton enfance?

**6. Écrire cinq mots qui désignent le mieux ce dont tu as hérité de plus
significatif de tes parents?**

- 7. Quelles sont les activités familiales qui ont marqué ton enfance ou ton adolescence?**

- 8. Qu'est-ce qui caractérise le mieux ton identité aujourd'hui? (appartenance à un mouvement, à un style, la musique que tu écoutes, tes lectures, tes loisirs, tes passions, etc.)**

- 9. En quoi ton identité culturelle est-elle différente du modèle familial dans lequel tu évolues?**

Références :

Ditisheim, M. (1991). « L'autoportrait culturel un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluriethnique » dans *Pédagogie* 20.

Neuchâtel : Sciences de l'éducation. Université de Neuchâtel, Suisse. P.27-56.

Maalouf, A. (1998). Les identités meurtrières. Editions Grasset.

Trudel, M. (2005). Autoportrait culturel. AVM 4951. Stage d'enseignement des arts plastiques au secondaire ; intégration professionnelle.

PROJET MIROIR

QUESTIONNAIRE POUR LES 7 ÉLÈVES

Les thèmes abordés avec les élèves traiteront également de leur expérience et de leur vision du projet réalisé.

- As-tu aimé ce projet, et pourquoi?
- A-t-il était facile de t'engager dans ce projet?
- D'après toi pourquoi t'es tu autant engagé dans ce projet? Quel élément a fait que tu te sois autant engagé?
- As-tu éprouvé de la difficulté à parler de toi et de ta famille?
- As-tu aimé parler de toi?
- Le questionnaire sur l'autoportrait culturel t'a-t-il servi pour concevoir ce projet?
- Qu'as-tu découvert sur toi? Sur les autres?
- Quelle étape as-tu préféré? Le son, le montage photo, écrire ton texte, participer à l'installation?
- Aurais-tu voulu prolonger ce projet, aller plus loin, le pousser?
- La rencontre avec l'artiste a-t elle changé quelque chose dans ton projet, dans ta manière de voir les autres, ou même de voir l'art en général?
- As-tu aimé le résultat de ton projet?
- Comment t'es-tu senti le soir du vernissage?
- As-tu reparlé de l'exposition avec tes parents? tes amis? Qu'est-ce que vous en avez dit?
- Tes parents ont-ils découvert quelque chose sur toi qu'ils ne savaient pas?
- Qu'as-tu découvert sur toi dans ce projet? Et qu'as-tu découvert sur les autres?

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(sujet mineur)

Titre du projet :

UN MODE DE PRATIQUE EN ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES QUI FAVORISE L’AFFIRMATION IDENTITAIRE ET L’ALTÉRITÉ DES ADOLESCENTS EN CONTEXTE SCOLAIRE MULTICULTUREL

Par Nadine Guesdon, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques, encadrée par Mona Trudel, directrice de recherche, Ph.D., professeure, École des arts visuels et médiatiques, UQAM. (514) 987-3000, poste 8290

Chers parents,

Je mènerai dans les semaines à venir une recherche dans le cours d’arts plastiques de votre enfant. L’objectif général de cette étude est d’enrichir l’enseignement des arts plastiques en contexte scolaire multiculturel. En étroite collaboration avec l’enseignante d’art, je proposerai aux élèves de la classe un projet pédagogique dont le but est de favoriser le développement identitaire des élèves. De façon plus spécifique, le projet vise à engager l’élève dans un travail créatif, personnel et intime dans lequel il pourrait questionner, enrichir et affirmer son identité. La proposition de création se veut ouverte de manière à ce que chaque élève, qu’il soit d’origine étrangère ou québécoise se sente interpellé par ce projet.

Au cours de cette recherche-action, je serai particulièrement attentive à la façon dont les élèves de la classe interagissent entre eux et s’engagent dans leur projet. Pour ce faire, je prendrai des notes et des photographies au cours de la visite de l’artiste et durant la réalisation du projet. Je consulterai leur autoportrait culturel ainsi que leur cahier de traces. Je prendrai également des photographies des travaux réalisés par les élèves ainsi que quelques entrevues individuelles à la fin du projet. Dans ce cas, je

m'engage à préserver la confidentialité et l'anonymat de l'élève par l'utilisation d'un nom fictif. Vous avez toute la liberté de refuser que votre enfant soit photographié, interviewé ou que des photographies soient faites de ses travaux. Le projet de recherche aura lieu durant la session automne 2009.

Votre accord ainsi que celui de votre enfant est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant soit photographié ou interviewé, il demeure entièrement libre de ne pas l'être. Dans ce cas, nous nous assurerons que votre enfant soit placé dans la classe de façon à ce qu'ils ne soit pas photographié tout en nous assurant qu'ils soit intégré au même titre que les autres élèves, à l'activité en arts plastiques.

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il fait habituellement dans son cours d'art.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il nous fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR). Tout commentaire ou toute inquiétude relativement aux questions d'éthique de la recherche peut être adressé au président du CIÉR, M. Joseph Josy Lévy. Il peut être joint au numéro (514) 987-3000 # poste 4483 ou au poste 7753.

Signature de la chercheure principale : _____

Numéro de téléphone : (514) 252-1692
Adresse courriel : nadineguesdon@hotmail.com

AUTORISATION PARENTALE

J'accepte que les travaux de mon enfant ou que mon enfant soit photographié individuellement ou en groupe au moment de la visite de l'artiste en classe et pendant le déroulement du projet :

Oui Non

J'accepte que mon enfant soit interviewé à la fin du projet :

Oui Non

Nom de l'enfant :

Signature du parent :

Date :

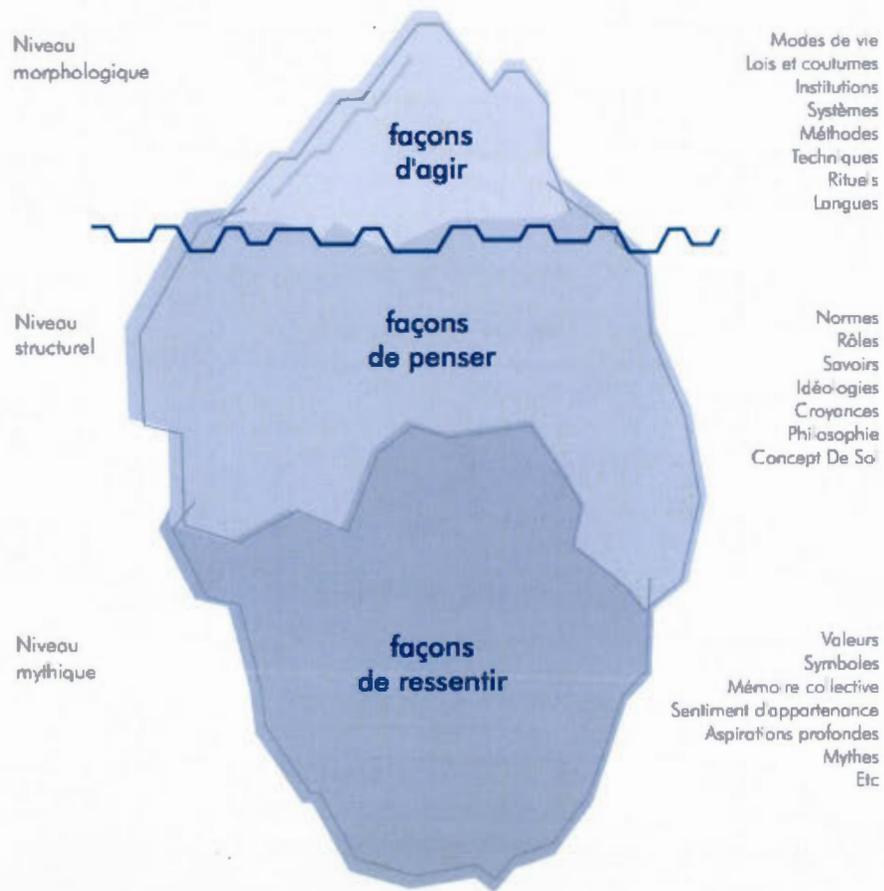
Coordonnées :

Signature de l'enfant :

Veillez retourner le second exemplaire de ce formulaire à l'enseignante spécialiste en arts plastiques de votre enfant dans l'enveloppe ci-jointe et conserver le premier pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche.

L'iceberg comme modèle de la culture

Pour vous aider à mieux comprendre la culture et pour décoder certains comportements, nous vous proposons un bon symbole canadien : l'iceberg. Flottant à la surface de la mer, seulement que 10% de l'iceberg est visible; la plus grande partie est cachée sous la surface de l'eau. Ce modèle est utile pour nous aider à comprendre les comportements des gens d'une autre culture. Regardez l'iceberg ci-dessous et plus particulièrement, nous soulignons ces trois parties.



Adapté de Guy Rocher, Introduction à la sociologie générale, Tome 1, 1969



APPENDICE E

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteuille, M. et L. Porcher (1996). *Éducation et communication Interculturelle*. Paris, Presses universitaires de France, 192 pages.
- Abdallah-Preteuille, M. (1997). *Pour une éducation à l'altérité*. Revue des sciences de l'éducation, XXIII, n° 1, 1997, p. 123 à 132. Page consultée le 17 janvier 2011 à partir de {HYPERLINK"http://id.erudit.org/iderudit/031907ar"}.
- Alami, S., D. Desjeux et I. Garabuau-Moussaoui (2009). *Les méthodes qualitatives*. « Que sais-je? ». Presse universitaire de France. 126 pages.
- Allard, E. (2002). *L'enseignement des arts plastiques dans les classes d'accueils au primaire : portrait de quatre cas dans la région de Montréal*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, 120 pages.
- Allard, E. (2008). « L'enseignement des arts plastiques dans une perspective interculturelle; une pratique à cultiver! », *Revue canadienne d'éducation artistique*, vol. 35, p. 37-56.
- Bartkowiak, J., M. Bouchard, A. Lebon et B. Lyret (2000), Rapport de l'inspection ministérielle du centre de jeunesse Montréal, Montréal, 47 pages.
- Bérubé, I. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici : Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec. 250 pages.
- Birraux, A. (2004). *Le corps adolescent*, Paris, Bayard, 175 pages.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*, Montréal, Presse universitaire du Québec, 171 pages.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée: L'esprit humain dans ses oeuvres*, Paris, Éditions Retz, 220 pages.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Éditions Retz, 255 pages.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 110 pages.
- Choron-Baix, C. (2008). *Le vrai voyage: L'art de Dinh Q. Lê entre exil et retour*.
Page consultée le 15, avril 2011 à partir de
http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=REMI_252_0051&DocId=69228&Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn&TypeID=226&HitCount=2&hits=2065+f+0&fileext=html#hit1
- Claes, M. (1983). *L'expérience adolescente*, Bruxelles, PielTe Mardaga, 208 pages.
- Claes, M. (2004). Page consultée le 3, mars 2011 à partir de
{HYPERLINK"http://osp.revues.org/index2137.html" }
- Clavel, M-H. (2009). *Étude exploratoire sur les paramètres d'expériences réussies en enseignement des arts plastiques à des adolescents de cheminement particulier*, mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, 132 pages.
- Demers, L. (2006). « Départ », dans Serfaty-Garzon, P. (sous la direction de), *Un chez-soi chez les autres*, Canada, Bayard, p. 53.
- Ditisheim, M. (1991). « L'autoportrait culturel un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluriethnique », *Pédagogie 20*, Neuchâtel, Sciences de l'éducation. Université de Neuchâtel, Suisse. p. 27-56.
- Ditisheim, M. (1992). « L'auto-portrait culturel: un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique », *Repères*, p. 27-56.
- Dolto, F. (1988). *La cause des adolescents*, Paris, Robert Laffont, 382 pages.
- Dolbec, A. et J. Clément (2000). « La recherche-action », dans savoie-Zajc, L et T. Karsenti, (sous la direction de), *introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Edition du CRP, 350 pages.
- Erikson, E-H. (1972). *Adolescence et crise, La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 348 pages.
- Fize, M. (2002). *Les adolescents*, Paris, Le Cavalier bleu, 127 pages.
- Fize, M. (2005). *La famille*, Paris, Le Cavalier bleu, 124 pages.

- Fronteau, J. (2000). « Le processus migratoire : la traversée du miroir », dans Legault, G, (sous la direction de), *L'intervention culturelle*, Montréal, Québec, Gaëtan Morin éditeur, p. 43-66.
- Gagnon, A-G. (2000). « Plaidoyer pour l'interculturalisme », *Possibles Interculturalisme québécois*, vol. 24, no 4, p. 11-25.
- Giraud, F. (2007). *Crise d'adolescence, crise de la migration*. Page consulté le 10, mars 2011 à partir de <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=205476111>
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation) (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, Québec, Publication du Québec, 49 pages.
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles) (2010) direction de la recherche et de l'analyse prospective. *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec: premier trimestre 2010*. Québec, Publication du Québec, 7 pages.
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation) (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Page consultée le 17 mars 2011 à partir de En ligne <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/index.asp>.
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2009). *Mise en oeuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Programme de rapprochement interculture en milieu scolaire. Guide de présentation de projets à l'intention des milieux scolaires 2009-2010*, Québec, Publication du Québec, 16 pages.
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles) (2009). *Campagne de promotion de l'apport de l'immigration à l'essor du Québec*. Page consultée le 16 juin 2010 à partir de <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/immigration-bienvenue/>
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles) (2008). *La diversité : une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental, pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013*. Page consultée le 29 mars 2011 à partir de <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/dossiers/lutte-contre-racisme.html>.

- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2006). *Direction des services aux communautés culturelles. Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*, Québec, Publication du Québec, p. 3.
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2001, 2003). *Programme de formation de l'école québécoise; éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Éd. Officiel du Québec, ministère de l'éducation, 575 pages.
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Publication du Québec, 48 pages.
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. 1998-2002. prendre le virage du succès*. Page consultée le 8 mars 2011 à partir de www.mels.gouv.qc.ca/reforme/ind_ref.htm
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) Conseil Supérieur de l'éducation. (1997-1998). *Éduquer à la citoyenneté*. 110 pages.
- Gosselin, P., G. Potvin, J-M. Gingras, et S. Murphy (1998). « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXIV(3), p. 647-666.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajcz (sous la direction de) (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Troisième édition, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Edition du CRP, 316 pages.
- Le petit Robert. (2008). Nouvelle édition, Paris. 2837 pages.
- Legault, G. (sous la direction de) (2000). *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin éditeurs, 364 pages.
- Legendre, R. (2005). « Interculturalisme », dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 1500 pages.
- Lemay, M. (2010). « Il est toujours périlleux de vouloir définir l'adolescent », dans R. Letendre et D. Marchand (sous la direction de), *L'adolescent et affiliation : les risques de devenir soi*, Montréal, Québec, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 9-29.

- Lipiansky, E-M, et J. Demorgon (1999). *Guide de l'interculturel en formation. Comprendre pour agir*, Paris, Retz, 349 pages.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*, Editions Grasset, Paris, 189 pages.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 263 pages.
- Moro, M-R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, Hachette, 192 pages.
- Moro, M-R. (1993). « *La vulnérabilité psychologique de l'enfant de migrants et les modalités de prises en charge ethnopsychiatriques* », dans M. Rey-von Allmen (sous la direction de), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Paris, L'harmattan, p. 65-79.
- Mucchielli, A. (2009). Dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Belgique, Armand Colin, 303 pages.
- Nathan, T. (1988). « *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération* », dans A. Yahyaoui (sous la direction de), *Migration et rupture de la filiation*, Grenoble, La Pensée sauvage, p. 7-11.
- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (1982). « la culture ». Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.+
Page consultée le 12 octobre 2011 à partir de {HYPERLINK"http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL_ID=12762&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html"}.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2eme Édition. Collection U, Armand colin, 315 pages.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*, France, Gallimard, 304 pages.
- Perras-chenail, A. (2008). *Favoriser par l'art l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration : Étude de quelques projets dans les organismes communautaires et dans le milieu scolaire montréalais*, Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, 134 pages.
- Québec - Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2010). *À propos du portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal, inscriptions au 18 septembre 2009*, rédigé par Dominique Sévigny, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire. 495 pages.

- Ricoeur, P. (1969). « La paternité: du fantasme au symbole », *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 461 pages.
- Royer, C, G, Pronovost, et S, Charbonneau. (2004). « Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois : Ce qui compte pour eux », dans G. Pronovost et C. Royer (sous la direction de), *Les valeurs des jeunes*, Montréal, Les Presses de l'Université de Québec, p. 50-69.
- Royer, M. 2010. « Il est toujours périlleux de vouloir définir l'adolescent », dans R. Letendre et D. Marchand (sous la direction de), *L'adolescent et affiliation : les risques de devenir soi*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 9-29.
- Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*, 3 tomes. Montréal, Québec, Presses de l'Université du Québec, 189 pages.
- Steiner, B. et J. Yang. (2004). *Autobiographie*. Paris, Thames & Hudson, 207 pages.
- Statistiques Canada. (2009). *Le décrochage scolaire a augmenté au Québec sous les libéraux* (9 février 2009). [En ligne] : «<http://www.ledevoir.com/societe/education/232633/statistique-canada-le-decrochage-scolaire-a-augmente-au-quebec-sous-les-liberaux>»
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis de l'école québécoise*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 357 pages.
- Toussaint, P. et G. Fortier (2002). *Les compétences interculturelles en éducation: Quelles compétences pour les futures enseignantes et futurs enseignants?* Québec, Presses de l'Université du Québec à Montréal, 131 pages.
- Trudel, M. (2010). *Favoriser le rapport à soi et à l'autre en contexte scolaire pluriculturel : Analyse des pratiques de quatre enseignantes en arts plastiques*, Québec, Rapport de recherche déposé à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), 46 pages.

- Trudel, M. (2006). *Conjuguer l'art au singulier ou au pluriel? Analyse des représentations d'étudiants en arts visuels et médiatiques au sujet de l'enseignement de leur discipline en contexte scolaire pluriculturel*. Thèse de doctorat inédite. Université Concordia, 316 pages.
- Trudel, M. et N. Guesdon (2012). *Développer de nouveaux modes de pratique en contexte scolaire pluriculturel*, Colloque interuniversitaire sur la recherche, tenu le 17 mai 2010, à l'Université du Québec à Montréal, p. 115-125.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*, 2^{ème} édition, Méthodes en sciences humaines, Bruxelles, De Boeck, 257 pages.
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^{ème} édition, Méthodes en sciences humaines, Bruxelles, De Boeck, 502 pages.
- Vanek-Dreyfus, A. (2005). *La crise d'adolescence. Comment réagir en tant que parent?* Levallois-Perret, Éditions Studyparents, 211 pages.
- Zander, M-J. (2007). Tell Me a Story : The Power of Narrative in the Practice of Teaching Art. *Studies in Art Education : A Journal of Issues and Research*, 48 (2), 189-203.