

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PROJET DE CRÉATION ARTISTIQUE ET PÉDAGOGIQUE RELIANT
L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES, LE TRAVAIL DE L'ARTISTE
ET LA COLLABORATION AVEC LA COMMUNAUTÉ APPLIQUÉ AU
DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE DANS UNE ÉCOLE DE LA RÉGION DE
BROME-MISSISQUOI

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

ISABELLE GRENIER

JANVIER 2018

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.07-2011). 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

Il a été possible de réaliser ce mémoire grâce au soutien de certaines personnes. Je tiens à leur transmettre mes sentiments de profonde gratitude.

Tout d'abord, j'adresse mes remerciements les plus sincères à ma directrice, Madame Laurence Sylvestre, qui m'a accompagné tout au long de mon cheminement. Sa disponibilité et ses précieux conseils m'ont permis de faire de nombreux apprentissages et d'évoluer dans le processus de recherche et de rédaction.

Je suis particulièrement reconnaissante à l'égard de la directrice, des enseignants et des élèves de l'école primaire de Sutton, ainsi qu'envers les quatre artistes et les membres de la communauté de la région de Brome-Missisquoi pour leur grande collaboration et leur enthousiasme dans ce projet.

Mes remerciements vont également aux personnes qui ont accepté de partager leurs expériences professionnelles. Ces entretiens essentiels ont contribué à créer des points de repère et des modèles à suivre.

Je remercie chaleureusement ma mère Ginette pour son incommensurable support face à tous mes projets. Elle est un exemple pour moi de bonté et de persévérance. Je remercie de tout mon cœur Stéphane pour sa présence importante et son soutien à chaque moment, il représente une source d'inspiration inépuisable. Mes remerciements s'adressent aussi à Stéphanie et Marie-Ève pour leur précieuse aide ainsi qu'à mes chères amies pour leur écoute et leurs encouragements.

Le projet réalisé dans le cadre de cette recherche a été rendu possible grâce au cofinancement de la ville de Sutton et du ministère de la Culture et des Communications. Un grand merci de permettre l'exploration de ce type de projet dans une communauté. Ce projet a également reçu deux prix de reconnaissance, je tiens à remercier l'équipe de Culture-Éducation du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) et du ministère de la Culture et des Communications (MCC) pour le Prix Essor, ainsi que Les éditions L'image de l'art pour le Prix Image de l'art en collaboration avec l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP).

Finalement, je dois souligner l'arrivée de mon fils en 2010 qui a ravivé chez moi le goût de la création et du dépassement, merci d'être là.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Origine de la problématique	4
1.1.1 Premières années d'enseignement.....	6
1.1.2 Observation des liens entre l'école et la communauté	8
1.1.3 Expérience artistique en relation avec la communauté.....	10
1.2 Énoncé de la problématique.....	13
1.2.1 Le programme <i>La culture à l'école</i>	14
1.2.2 Le programme <i>Autour d'une exposition</i>	16
1.2.3 Partenariat entre l'école et la communauté.....	19
1.3 Question et objectifs de recherche	20
1.4 Contribution de l'étude	23
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	25
2.1 Définitions de la culture au Québec.....	25
2.1.1 La relation entre la culture et l'éducation.....	32
2.1.2 Les liens entre la culture artistique et la communauté.....	37
2.2 Les fondements du programme de formation au primaire.....	42
2.2.1 Le Programme de formation de l'école québécoise	42

2.2.2	Les perspectives socioconstructivistes.....	45
2.2.3	Le rôle du passeur culturel.....	49
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	55
3.1	Approche qualitative.....	55
3.2	Démarche de recherche-action.....	58
3.3	Recrutement	60
3.4	Échantillonnage.....	61
3.5	Outils de collecte de données.....	62
3.5.1	Le questionnaire	62
3.5.2	Le carnet de bord.....	63
3.5.3	La documentation visuelle	64
3.5.4	Le portfolio.....	64
3.5.5	L'observation participante	65
3.6	Analyse et traitement des données.....	66
3.7	Aspect éthique.....	67
3.8	Description du projet de création artistique et pédagogique.....	67
3.8.1	Modalités du projet	68
3.8.2	Participants	70
3.8.3	Le patrimoine comme repère culturel.....	74
3.8.4	La diffusion.....	77
CHAPITRE IV		
	ANALYSE DES DONNÉES.....	82
4.1	La collaboration avec le milieu scolaire	83
4.1.1	Portrait de l'enseignant	84
4.1.2	La contribution de l'enseignant dans ce projet.....	85
4.1.3	Connaissance du Programme de formation de l'école québécoise	86

4.1.4	La gestion du temps	87
4.2	L'approche de l'artiste avec le milieu scolaire et la communauté.....	89
4.2.1	Portrait de l'artiste.....	91
4.2.2	Prémices du projet de l'artiste.....	91
4.2.3	La préparation des ateliers	92
4.3	La participation de la communauté.....	94
4.3.1	Portrait du membre de la communauté	95
4.3.2	Déroulement de l'atelier au CHSLD.....	96
4.4	Le passeur culturel.....	100
4.4.1	Rôle auprès de l'école	102
4.4.2	Rôle auprès de l'artiste	103
4.4.3	Rôle auprès de la communauté	104
	CONCLUSION.....	106

ANNEXE A

COLLECTE DE DONNÉES / QUESTIONNAIRE : ARTISTE ET ENSEIGNANT

	113
A.1	Appréciation du projet par l'artiste et l'enseignant (p. 1 / 2).....	113
A.2	Appréciation du projet par l'artiste et l'enseignant (p. 2 / 2).....	114

ANNEXE B

COLLECTE DE DONNÉES / QUESTIONNAIRE : L'ÉLÈVE

B.1	Appréciation du projet par l'élève (p. 1 / 2).....	115
B.2	Appréciation du projet par l'élève (p. 2 / 2).....	116

ANNEXE C

EXTRAIT DU DOCUMENT DE L'APPRÉCIATION D'UNE ŒUVRE POUR L'ÉLÈVE.	117
C.1 Extrait du document de l'appréciation : la démarche de l'artiste (p. 1 / 6).....	117
C.2 Extrait du document de l'appréciation : réalisations de l'artiste. (p. 2 / 6).....	118
C.3 Extrait de document de l'appréciation : réalisations de l'artiste. (p. 3 / 6)	119
ANNEXE D	
FICHE D'APPRÉCIATION POUR L'ÉLÈVE DE 2 ^E CYCLE PORTANT SUR LE CHOIX D'UNE ŒUVRE PRÉSENTÉE PAR L'ARTISTE.....	120
ANNEXE E	
AFFICHE DU PROJET POUR LA DIFFUSION AUPRÈS DE LA COMMUNAUTÉ.	121
ANNEXE F	
AFFICHE OFFERTE À LA CLASSE D'YVON REGROUPANT L'ENSEMBLE DES RÉALISATIONS DES ÉLÈVES DE 4 ^E ANNÉE	122
ANNEXE G	
PHOTOGRAPHIES DU VERNISSAGE AU FOYER SUTTON (CHSLD)	123
ANNEXE H	
INSTALLATION EXTÉRIEURE POUR PRÉSENTER LE <i>PROJET TRICYCLE</i>	124
ANNEXE I	
PHOTOGRAPHIES DU VERNISSAGE EXTÉRIEUR ET D'UNE ÉLÈVE POSANT SA SIGNATURE SUR SA RÉALISATION EN FORMAT AFFICHE.	125
ANNEXE J	
FICHE TECHNIQUE POUR L'ÉLÈVE : DESCRIPTION DES ÉTAPES À SUIVRE POUR LA RÉALISATION D'UN COLLAGE NUMÉRIQUE.	126

ANNEXE K

EXEMPLE DE RÉALISATION D'ÉLÈVES	127
K.1 Exemples de réalisations d'élèves : dessin et intégration du texte (1 / 2).....	127
K.2 Exemples de réalisations d'élèves : mise en couleur pas ordinateur (2 / 2).	128

ANNEXE L

PHOTOGRAPHIES DU DÉROULEMENT DE L'ATELIER DE DESSIN.....	129
L.1 Exercices préparatoires en classe (1 / 3).....	129
L.2 Réalisation des portraits au Foyer Sutton (CHSLD) (2 / 3).....	130
L.3 Élèves dessinant le portrait de personnes âgées (3 / 3).....	131
BIBLIOGRAPHIE.....	132

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1.1 Lieux de diffusion que couvre la commission scolaire de Val-des-Cerfs.....	18
1.2 Question et objectifs de recherche.....	22
3.1 Déroulement du projet dans la ville de Sutton en 2014.....	69
3.2 Types de diffusion du <i>Projet Tricycle</i>	80

RÉSUMÉ

Le présent mémoire cherche à identifier les conditions favorables d'une collaboration entre l'artiste, l'école et la communauté. L'aspect central de cette étude est constitué par la mise en place d'un projet de création artistique et pédagogique dans une école primaire de la région de Brome-Missisquoi, impliquant un artiste en arts visuels, un groupe d'élèves de deuxième cycle, ainsi que les résidents d'un centre d'hébergement et de soin de longue durée (CHSLD).

Des démarches pour développer des partenariats entre le milieu culturel et le milieu de l'éducation sont élaborées depuis plusieurs années au Québec. Par contre, peu de propositions présentent des conditions adaptées à la réalité en région. En effet, on constate que les arts plastiques sont souvent enseignés par les titulaires et que la présence des spécialistes est minime. Les artistes s'efforcent de trouver des moyens de s'intégrer davantage auprès de l'école et de leur collectivité, alors que la communauté cherche des pistes pour créer des échanges et des rencontres. Ces trois groupes partagent le même intérêt de développer des projets de collaboration artistique.

Après plusieurs années d'enseignement, j'ai observé les bienfaits des rencontres entre un professionnel et l'élève, tout comme des visites extérieures à l'école. Ceci amène chez l'élève un sentiment d'identification ainsi qu'une prise de conscience d'un milieu. En parallèle, mon expérience comme artiste dans de nombreux projets artistiques développés avec la communauté m'a permis de voir les apports des arts visuels dans la rencontre entre des membres d'une même communauté.

Les buts de cette étude sont de faire vivre une expérience artistique signifiante à l'élève, d'identifier les possibilités d'intégration de l'artiste à l'école et dans sa communauté, d'analyser l'apport des arts visuels dans une rencontre entre plusieurs membres d'un même groupe communautaire ainsi que d'identifier les conditions favorables à la réussite d'un projet collaboratif.

Pour répondre aux questions et aux objectifs de cette recherche, l'approche qualitative/interprétative dans une démarche de recherche-action a été retenue. Le processus de collecte de données s'est formé à travers le questionnaire, un carnet de bord, une documentation visuelle, le portfolio et l'observation participante.

Les résultats de la recherche ont d'abord mis en évidence l'importance du rôle de chaque participant pour faire vivre une expérience artistique et pédagogique signifiante à l'élève. Puis, ils mettent en valeur l'impact d'un projet de collaboration pour l'artiste en valorisant sa démarche de travail et sa présence dans une communauté. De plus, ils font valoir les notions d'interaction et d'ouverture à l'autre par le biais des arts visuels auprès de différents groupes d'une collectivité. Finalement, les résultats montrent que la présence d'un passeur culturel qui coordonne l'ensemble d'un projet artistique et crée des liens entre les différents milieux a des retombés considérables sur le projet.

MOTS-CLÉS : arts visuels, enseignement des arts plastiques, primaire, artiste à l'école, culture-éducation, région, communauté, collaboration.

INTRODUCTION

On observe depuis une vingtaine d'années que les milieux scolaires et artistiques québécois sont préoccupés par le traitement réservé à l'éducation artistique et par l'importance de tisser des liens entre l'éducation et la culture. Les orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) montrent une favorisation de l'intégration de la dimension culturelle et elles sont renforcées par le protocole d'entente interministériel Culture-Éducation visant l'accroissement de cette collaboration. En considérant que ces préoccupations se sont maintenues jusqu'à aujourd'hui ainsi que la propension au développement de projets collaboratifs entre les milieux éducatifs et culturels, il devient nécessaire de poursuivre l'exploration de nouvelles possibilités et d'affiner les propositions en tenant compte des spécificités d'une région.

En effet, des particularités reliant l'éducation, les arts visuels et la communauté m'ont amené à rassembler ces univers afin d'observer et d'interroger leurs potentiels d'unification. À ma connaissance, la place des enseignants spécialisés en arts plastiques dans les écoles primaires de la région de Brome-Missisquoi est plutôt rare et cette discipline est couramment enseignée par les titulaires. J'ai eu l'occasion d'observer qu'une petite ville peut offrir un grand éventail d'artistes professionnels et qu'une partie de sa communauté peut être très active socialement et culturellement. En côtoyant ces trois mondes, l'école, l'artiste et la communauté, je me suis rendu compte qu'il y a un désir manifeste de collaboration pour des projets artistiques. Cependant, en région, les possibilités d'arrimer ces groupes autour d'un projet artistique sont minces et cela peut paraître complexe et laborieux. Les choix pour les

enseignants d'offrir des rencontres signifiantes pour l'élève sont relativement limités. L'artiste possède peu d'outils pour développer de véritables échanges avec le milieu scolaire, puis la communauté essaie de trouver des portes d'entrée à d'éventuelles interactions. Il semble alors que chacun cherche l'accessibilité à l'autre.

Ce mémoire débute par la problématique de recherche. Dans le premier chapitre, les prémices du projet exposent mon questionnement sur les liens possibles entre l'école, les arts et la communauté. Je mets en lumière les éléments porteurs qui relient mon expertise de pédagogue et celle d'artiste en région. J'examine les programmes artistiques offerts à l'école et les interactions possibles entre l'école et la communauté. Puis, j'expose la question, les objectifs et la contribution de cette recherche. Le deuxième chapitre comporte le cadre conceptuel, il présente les concepts et les écrits scientifiques qui ont orienté la recherche. Les définitions associées à la culture au Québec, la relation entre la culture et l'éducation ainsi que les liens entre la culture artistique et la communauté sont abordées. Je présente également les fondements du *Programme de formation de l'école québécoise*, la réforme des années 2000 et les principaux éléments du socioconstructivisme. Puis, je pose un regard sur le rôle du passeur culturel.

Le mémoire se poursuit avec le troisième chapitre qui se divise en deux sections. D'abord, il propose la méthodologie choisie pour répondre à la question et aux objectifs de recherche, soit les fondements de l'approche qualitative/interprétative ainsi que l'approche de la recherche-action. Puis, le processus de recrutement et d'échantillonnage ainsi que les instruments de collecte de données sont présentés, suivis de l'analyse. Ensuite, ce chapitre offre la description du projet de création artistique et pédagogique mis en place dans une école primaire de la région de Brome-Missisquoi. Les participants, l'approche du travail collaboratif, le thème et les

types d'expositions privilégiés pour diffuser ce projet sont présentés. Le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse descriptive et interprétative. Il se subdivise en quatre points principaux : la collaboration avec le milieu scolaire, l'approche de l'artiste avec le milieu scolaire et la communauté, la participation de la communauté, puis le rôle du passeur culturel dans le déroulement du projet. Finalement, la conclusion résume les principales étapes de la recherche, identifie les conditions qui permettent de tisser des liens signifiants entre l'élève, l'artiste et la communauté et propose de nouvelles perspectives d'étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre aborde la problématique de la recherche. Dans un premier temps, je présente l'origine de mon questionnement quant aux liens entre l'école, les arts et la communauté. Je porte un regard sur mes premières années d'enseignement, puis sur les observations faites au cours de cette période de ma pratique enseignante, notamment sur les liens existants entre l'école et la communauté. Je poursuis en exposant mes expériences artistiques en relation avec la communauté qui ont été développées dans les dernières années. Dans un deuxième temps, j'examine les relations établies entre l'école et les artistes en région et présente les particularités qu'offrent aux écoles deux programmes spécifiques appliqués en région. Je poursuis avec des appuis théoriques concernant les liens entre les écoles et la communauté. Dans un dernier temps, la question et les objectifs de recherche sont exposés, ainsi que la contribution de l'étude à la recherche.

1.1 Origine de la problématique

J'ai grandi entre la campagne et la ville, en banlieue nord de la métropole montréalaise. Les institutions scolaires dans lesquelles j'étais inscrite, une école primaire publique et une école secondaire privée offraient une éducation traditionnelle. Elles proposaient le minimum de cours en arts et peu de visites de

lieux dédiés à la culture ou de visites d'artistes en classe. Mon intérêt pour les arts s'est développé grâce à une éducation familiale investie par la fréquentation de lieux culturels et d'évènements artistiques. J'ai commencé à aimer l'école à partir du moment où il a été possible de choisir une orientation professionnelle. L'idée de quitter l'école secondaire pour m'inscrire dans un cégep, de choisir un cursus scolaire auquel je m'identifiais et un établissement dans une nouvelle ville était emballante. Cela me semblait être l'organisation d'un grand départ à l'écoute de mes valeurs et de mes champs d'intérêt.

J'ai d'abord découvert les arts par le théâtre dans la conception des décors et costumes et choisi d'explorer une nouvelle région en étudiant dans la ville de Saint-Hyacinthe. À la suite de ce programme d'étude intense et nourrissant, j'étais animée par la volonté de parcourir de nouveaux territoires et par le désir d'approfondir une démarche de création plus personnelle. J'ai décidé de poursuivre mes études en France, pendant cinq ans, dans une école des beaux-arts. De retour au Québec, avec deux diplômes en main et une riche expérience artistique, un questionnement s'imposait sur la suite de mon cheminement scolaire et professionnel.

Assurément, le monde des arts est ma passion pour tout ce qu'il propose : l'expression d'idées, l'ouverture sur le monde, l'introspection, le processus de création, l'appel des sens, des émotions, de l'intellect, etc. Mais dans le parcours de ces précédentes années, je me suis rendu compte que la notion d'apprentissage a pris une tout autre résonance. J'ai aimé découvrir et acquérir des connaissances et des savoir-faire. Par contre, il ne s'agit pas seulement de la matière d'étude, mais de la façon dont elle est transmise. J'ai été touchée par les gens et le milieu artistique; leurs approches et leurs façons de percevoir le monde; il m'a semblé y trouver une sorte de refuge, une possibilité d'être moi-même. C'est ainsi que la perspective de transmettre

et de partager mes découvertes m'est apparue aussi importante, sinon plus que celle d'être une artiste. La simple volonté de donner à son tour ce que l'on a reçu, parce que toute cette richesse me semblait exceptionnelle. C'est pourquoi j'ai choisi d'approfondir ma démarche dans le profil de l'enseignement des arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal et d'obtenir un brevet d'enseignement. Je suis devenue enseignante en arts visuels par amour de l'art, des artistes et de la création. Stimulée par le désir intense de partager mes acquis et de communiquer l'émerveillement et la sensibilité qu'offre cet univers singulier qui m'a permis de m'intégrer en société.

Ainsi, partagée entre les institutions scolaires et les ateliers d'artistes, entre les réunions pédagogiques et les événements artistiques, il me restait à trouver un équilibre entre ces deux mondes et à déterminer ce que je veux y développer. Mes intentions globales étaient de mettre en valeur les artistes et leur univers auprès de la communauté scolaire, de faire valoir les métiers artistiques auprès des citoyens en considérant qu'ils ont leur importance au même titre qu'une autre profession et de montrer l'apport essentiel des arts dans le développement d'un élève citoyen.

1.1.1 Premières années d'enseignement

J'ai commencé à enseigner en 2001, la première surprise, voir déception, est la réalité du marché du travail en milieu scolaire. Il tient peu compte de notre spécialisation dans le domaine des arts et nous sommes perçus avant tout comme des pédagogues qui doivent combler des tâches. Ceci nous oblige à une grande flexibilité et à une bonne capacité d'adaptation, car nous sommes amenés à enseigner différentes matières si nous voulons être intégrés au milieu scolaire ou simplement avoir un

emploi. Par exemple, dans le site Internet du service de placement de l'Université Laval, les conseillers en emploi analysent régulièrement le marché du travail. En 2015, les conditions de travail en enseignement des arts plastiques semblent similaires à celles du début des années 2000. Selon le site officiel de l'information scolaire et professionnelle nommé *Repères*, la section *Conditions de travail* précise certains aspects de la profession :

Les premières années dans la profession sont précaires : suppléance, tâches incomplètes et contrats temporaires dans plusieurs écoles ou parfois même plusieurs commissions scolaires. Les jeunes enseignants doivent ainsi renouveler leur contrat chaque année et par conséquent faire preuve de mobilité, de polyvalence et d'une grande disponibilité avant d'accéder à un poste permanent.

(<https://www.spla.ulaval.ca/analyses-marche-emploi/faaad/enseignement-arts-plastiques>)

Barbara Langis précise dans la section *Constat de votre conseiller en emploi* :

Les postes à long terme se retrouvent davantage dans les autres provinces et en régions éloignées. Obtenir un certificat dans une autre matière ou se spécialiser dans une discipline demandée (adaptation scolaire, par exemple) peut contribuer à accélérer le processus de son intégration professionnelle.

(<https://www.spla.ulaval.ca/analyses-marche-emploi/faaad/enseignement-arts-plastiques>)

J'ai d'abord travaillé en enseignement des arts plastiques au niveau primaire à Montréal et, par la suite, j'ai choisi de quitter la métropole pour m'établir dans la région de la Montérégie, dans la ville de Sutton. Étant donné qu'il n'y a pas de spécialistes en arts plastiques au primaire dans la commission scolaire du Val-des-

Cerfs (CSVDC), j'ai enseigné au niveau secondaire. J'ai donné des cours d'arts plastiques au régulier, mais plus souvent en adaptation scolaire et j'ai aussi enseigné plusieurs disciplines. Ces expériences dans de multiples niveaux et dans diverses disciplines m'ont permis de prendre conscience du rôle de l'enseignant et de ses tâches dans le milieu scolaire, mais aussi dans le rapport qu'il établit avec la communauté.

1.1.2 Observation des liens entre l'école et la communauté

En 2006, le programme de formation axée sur l'emploi (FAE) s'est implanté à la CSVDC. Mes tâches et responsabilités étaient d'initier les élèves au marché du travail et de les superviser en milieu de stage. Ils étaient en difficulté d'apprentissage ou de comportement au deuxième cycle du secondaire. Ce programme m'a amené à porter un regard particulier sur les relations entre l'école et la communauté extérieure. J'ai été interpellée par le lien qui s'établit entre l'élève et un professionnel dans son milieu de travail. J'ai observé que l'élève s'identifie davantage à un professionnel pratiquant un métier spécifique qu'à son enseignant, cela crée de la motivation et de l'intérêt pour apprendre.

La docteure en psychopédagogie Louise Langevin (1990) s'est intéressée au phénomène de l'abandon scolaire. Parmi les principes généraux de prévention, elle cite Dryfoos qui soutient qu'il faut établir un lien fort entre l'apprentissage et le travail et que l'intégration de l'école et de la collectivité est primordiale pour prévenir l'échec et le décrochage scolaire. Il faut préciser que ces deux critères sont énumérés dans une liste de onze éléments à considérer comme un ensemble. Isolés, ils ne sont pas suffisants pour parvenir aux résultats souhaités. Ces programmes, précise

l'auteure « aident les élèves à se sentir valorisés et importants comme membres d'une collectivité éducative et ils font émerger chez l'élève la volonté de participer à leurs tâches d'apprentissages » (p. 167). Le contact de l'élève avec la réalité d'un métier et son pratiquant, puis l'idée que l'ensemble d'une communauté est mis à contribution dans l'éducation d'un enfant me sont apparus essentiels dans le cheminement scolaire d'un individu. Cela m'a aussi semblé approprié à plusieurs disciplines scolaires, tant au régulier qu'en adaptation scolaire.

Dans la série radiophonique réalisée par Francis Legault (2015) sur l'auteur-compositeur-interprète Robert Charlebois, nous retrouvons un exemple remarquable de ces principes à considérer en éducation. L'artiste reconnu pour son apport à la chanson québécoise raconte que sa vocation vers les arts de la scène se détermina à la suite d'une visite en classe du comédien Albert Millaire. L'acteur était venu parler de son métier et de toutes ses nuances à un petit groupe de 25 élèves, Charlebois se rappelle : « Je me rendais compte que j'étais un artiste, mais je ne savais pas de quoi. Je savais que je ne voulais pas devenir un notaire, un médecin... » ([http://ici.radio-canada.ca/emissions/charlebois par dela lindberg](http://ici.radio-canada.ca/emissions/charlebois_par_dela_lindberg)) Ce moment fut pour lui une révélation, il s'est vu, dit-il, à travers la conférence de cet homme de théâtre. Ceci illustre bien l'impact et l'importance de l'intégration de la culture au sens large dans les établissements scolaires et spécifiquement dans le domaine des arts. Dans l'énoncé de la problématique, nous verrons ce qui a été développé pour créer des partenariats entre l'école et les artistes au cours des dernières années dans les écoles du Québec. Mais avant, j'expose les possibilités de création avec la communauté qui m'ont aussi amené à explorer cette problématique.

1.1.3 Expérience artistique en relation avec la communauté

En parallèle au monde scolaire, j'ai développé petit à petit un lien avec la communauté de la région des Cantons de l'Est où je me suis établie. J'ai constaté une différence dans la cohabitation et le rapport relationnel qui s'établit entre les habitants d'une petite communauté et ceux d'une grande ville. En raison d'une géographie restreinte, le petit centre-ville dans lequel les lieux communs sont partagés offre un environnement propice aux rencontres. On développe aisément des liens entre résidents, les gens sont accessibles et l'on ressent facilement un sentiment d'appartenance et d'engagement envers notre communauté d'adoption.

Mon implication dans la communauté artistique, étant essentielle à mon équilibre, est devenue plus marquée à partir de 2009. J'ai établi une collaboration avec la Galerie Arts Sutton et l'école primaire de Sutton en offrant des ateliers pour les élèves du primaire autant dans ce lieu culturel qu'en classe. Je me suis davantage investie dans une démarche personnelle de création et exposé mon travail dans différents lieux culturels. J'ai également intégré un collectif d'artistes nommé *Le Bocal* qui m'a amenée à participer à plusieurs événements artistiques en lien avec la communauté de la municipalité régionale du comté (MRC) de Brome-Missisquoi. Impressionnée par les possibilités, l'ouverture et l'effervescence artistiques de cette région, je me suis rendu compte de la participation active de la population locale dans les événements impliquant les arts visuels.

Le meilleur exemple est le projet *La marche du temps* réalisé en septembre 2011 au Québec et au printemps 2012 en France, dont le but était de créer une œuvre collective en incitant la participation citoyenne. Il s'agissait d'une collaboration

France-Québec impliquant un échange créatif entre le collectif *Le Bocal* de Sutton et l'atelier de création *Y'a du monde au balcon* de La Rochelle. Cet évènement artistique a pris la forme d'une performance de rue et a rassemblé à la tombée de la nuit au centre-ville de Sutton plus de 150 personnes. Des marcheurs de tous âges ont entamé ensemble un parcours au ralenti afin de créer une vaste sculpture vivante. Autour de cette foule, les groupes d'artistes réunis ont créé un univers à l'aide de dessins sur la chaussée et de projections sur les murs des bâtiments de la rue ainsi que sur les marcheurs (nous avons demandé de porter des vêtements clairs). Dans ce projet, nous étions étonnés de la participation de la population à un évènement artistique de performance. Des familles, de jeunes couples, des personnes âgées, tous ces gens que nous ne connaissions pas, ont pris le temps de venir vivre cette expérience artistique.

À ce sujet, le Conseil des arts du Canada a élaboré une *Trousse de promotion des arts* dans laquelle on retrouve les *Répercussions des arts sur la vie des Canadiens*. Dans une importante analyse des effets de la participation des citoyens à des activités artistiques le chercheur britannique François Matarasso (1997), intéressé par les arts dans la communauté et les pratiques culturelles, démontre que la participation à une activité artistique peut avoir toute une gamme d'effets sur l'autonomie de la collectivité. Il s'intéresse à l'effet de la participation artistique sur la cohésion sociale et affirme que : « Les projets artistiques offrent des lieux neutres qui permettent de sociabiliser sur un pied d'égalité. Ils permettent aussi à des groupes sociaux divers d'entrer en relation. » (Matarasso, 1997, <http://conseildesarts.ca>) L'auteur identifie les bénéfices que l'on peut tirer d'une participation à des projets artistiques en ce qui concerne la cohésion sociale :

[...] Diminue l'isolation des personnes en suscitant des rencontres et des liens

amicaux, encourage le développement de réseaux communautaires et sociaux, prône la tolérance et contribue à la résolution de conflits, facilite la compréhension interculturelle et la solidarité, confirme la contribution apportée par l'ensemble de la communauté, favorise les relations interculturelles et la coopération, développe les relations intergénérationnelles, aide les délinquants et les victimes de crime à aborder les questions relatives au crime, offre des avenues pour la réhabilitation et la réintégration sociale des délinquants. (Ibid., <http://conseildesarts.ca>)

Ces éléments renforcent ma constatation quant à la participation des citoyens de Sutton à un projet artistique. De plus, je me suis aperçue de l'intérêt venant des artistes et des milieux culturels à s'intégrer davantage auprès de la communauté, le projet *Le Labohem* illustre bien cette observation. Le collectif *Le Bocal* le décrit dans son site Internet comme suit :

Une intervention artistique, sociale et festive qui s'implante pendant un mois dans un village, une ville ou un événement pour créer avec la population locale. *Le Labohem* provoque une cohésion sociale, ravive le sentiment d'appartenance et révèle l'identité culturelle de la région. Les membres du Bocal et un collectif d'artistes locaux captent le quotidien des gens dans leur milieu de vie. Jour après jour, une exposition de portraits en photo, dessin, peinture, écriture, vidéo et autres arts se monte à la portée de tous dans les rues et sur Internet. Un local de travail est occupé par le collectif pour que la population y rencontre les artistes, échange avec eux, découvre et participe au processus de création. Un « Dévernissage » clôt l'intervention, avec une fête du village, un encaissement silencieux des œuvres (affiches et coffret DVD) et une projection sur grand écran présentent le film réalisé avec la totalité de la production. La soirée se termine en musique. *Le Labohem* est un moteur social, artistique et économique local. (<http://lebocalsutton.blogspot.ca>)

Ce projet a été réalisé dans quatre villes de la région entre 2010 et 2012. D'une fois à l'autre, des artistes de la région ont manifesté leurs intérêts pour participer aux

éditions futures. Des entreprises et des organismes dont *l'Action terroriste socialement acceptable* (ATSA) a fait appel au concept de *Le Labohem* pour l'intégrer dans leurs évènements.

Le projet *À auteur d'enfant* est une autre initiative du collectif *Le Bocal* qui fait preuve du désir d'échange et de rapprochement entre les artistes, les milieux culturels et la communauté. Il invite les enfants à imaginer et à écrire une histoire qui est illustrée par des illustrateurs professionnels. Ces textes et dessins sont ensuite édités en un livre. Sept éditions sont parues depuis 2010. Les agents culturels des villes de la région de Brome-Missisquoi, mais également d'autres régions du Québec ont exprimé leurs souhaits de recevoir ce projet dans leurs bibliothèques, centre d'arts ou écoles primaires. *À auteur d'enfant* s'est aussi pérennisé à la demande des artistes qui ont dit apprécier ce moment de création commun, où ils se retrouvent entre eux.

À la suite de ces évènements dans lesquels l'implication et l'enthousiasme venaient autant de la population régionale que du milieu artistique, puis parallèlement à l'évolution de mon travail d'enseignante en milieu scolaire, j'ai perçu la possibilité de créer des liens et des échanges plus concrets et signifiants entre l'éducation des arts plastiques, le travail des artistes et la communauté.

1.2 Énoncé de la problématique

À ma connaissance, il n'y a pas d'enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire à la CSVDC de la région de la Montérégie contrairement, par exemple à la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Il semble que le choix d'avoir ou non un

spécialiste en arts plastiques au primaire n'émane pas du niveau provincial, mais du niveau local ou appartient aux établissements scolaires. Comme un certain nombre d'heures en enseignement des arts sont obligatoires au primaire, les cours d'arts plastiques sont donnés par les enseignants généralistes.

J'ai recensé deux programmes culturels qui touchent la région de Brome-Missisquoi et qui facilitent les rencontres entre artistes et élèves, soit *La culture à l'école* proposée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES), il s'adresse à toute la province du Québec, puis *Autour d'une exposition* une initiative de la CSVDC qui s'adresse uniquement à la région. Au sujet de ce type de programme, il est souligné dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) l'apport de ceux-ci pour l'élève :

Le contact avec des œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, lui permet de développer son esprit critique et son sens esthétique et d'élargir ses horizons culturels. Cette formation doit se prolonger par la fréquentation de lieux culturels, par le contact avec des artistes et par une participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. (p. 190)

Étant donné l'importance de ce type de programme dans la formation de l'élève, je présente plus en détail dans ce qui suit les deux programmes culturels.

1.2.1 Le programme *La culture à l'école*

Ce programme existe depuis 2004, il a pour objectif de faire vivre des expériences

concrètes aux élèves. Il comporte deux volets, le premier appelé *Ateliers culturels à l'école* est un volet qui permet aux ressources culturelles (artistes, écrivains, etc.) de se rendre dans les classes et de présenter aux élèves leur démarche créatrice dans le cadre d'un atelier. Le deuxième se nomme *Une école accueille un artiste*, ce volet fait référence au principe de résidence d'artiste. Il permet aux élèves de participer à un travail d'expérimentation artistique de longue durée (de quatre à douze semaines) et donne la possibilité à un artiste professionnel de vivre une expérience en milieu scolaire et de s'en inspirer pour créer. De plus, un répertoire de ressources culturelles, accessible sur Internet, regroupe environ 2000 artistes, écrivains et organismes culturels. Il est possible de chercher soit par artiste, par discipline artistique, par niveau scolaire ou encore par région de provenance de l'artiste.

À titre d'exemple au sujet du programme *Ateliers culturels à l'école*, j'ai rencontré en 2012 une enseignante très impliquée et intéressée par les interactions entre l'école, les arts et la communauté. Céline Goudreau est une artiste et enseignante-ressource en arts à l'école primaire Saint-Jean-Baptiste-de-la-Salle de la CSDM, une école exemplaire pour ses choix orientés vers les arts. Madame Goudreau est responsable du volet culturel de l'école sans avoir de tâche d'enseignement, ce statut offre d'énormes possibilités d'exploration de différents projets interdisciplinaires. À chaque début d'année, l'équipe-école établit des objectifs reliés à une problématique commune à la vie scolaire. À partir de cela, l'enseignante-ressource trouve les artistes ou les écrivains en lien avec les orientations choisies pour l'année scolaire. Elle est responsable des demandes de subvention, de l'accueil des artistes en résidence, de l'organisation des sorties culturelles, de la préparation du matériel, etc. Par son expertise dans les milieux scolaires et artistiques, elle montre une sensibilité aux travaux des enseignants et des artistes et elle reste à l'affût des nouveautés dans les milieux culturels extérieurs à l'école. À ma connaissance, il n'y a personne

malheureusement qui tient ce rôle dans les écoles de la région de Brome-Missisquoi, cette situation semble exceptionnelle. J'ai appris en 2015 que son poste a été aboli en raison des compressions gouvernementales, mais le rôle qu'a tenu Madame Goudreau est particulièrement intéressant. Elle orchestre une collaboration entre tous les intervenants d'un même projet artistique et culturel, elle a un statut de médiatrice, d'intervenante et de passeur culturel. Une fonction inspirante qui porte un regard sur l'ensemble d'un projet éducatif.

1.2.2 Le programme *Autour d'une exposition*

Le deuxième programme est proposé par la CSVDC, le projet *Autour d'une exposition* est en place depuis 1988. Chaque année, il permet d'exposer le travail d'un artiste de la région dans sept villages différents à l'intérieur de lieux dédiés à la culture. Il offre une visite aux élèves des écoles primaires et secondaires avec une activité artistique de 75 minutes sur place, accompagné d'une animatrice. L'enseignante reçoit préalablement un guide pédagogique, axé davantage pour le primaire, qui propose des activités préparatoires à faire en classe et un document vidéo pour présenter l'artiste et sa démarche artistique. Ces documents sont réalisés par la conseillère pédagogique en arts de la commission scolaire. Ce projet a connu un engouement grandissant au fil des années, beaucoup d'enseignants du primaire participent, mais peu du secondaire. Il y a donc un réel besoin pour ce type d'échange au niveau du primaire. Cependant, à ma connaissance, dans ce type de projet l'enfant et l'artiste ne vivent pas une rencontre significative, le contact avec l'œuvre est de courte durée ainsi que le temps offert à la réalisation d'un travail d'exploration par les élèves. Par la suite, on ne sait pas ce qu'il advient des projets réalisés par les élèves, cela dépend de chaque enseignant.

Afin d'avoir un meilleur aperçu du rapport entre les écoles et la culture de la région, j'ai rencontré Michelle Marcotte, conseillère pédagogique intérimaire en arts et culture de la CSVDC. Madame Marcotte a enseigné les arts plastiques au secondaire dans cette commission scolaire durant de nombreuses années et a apporté un témoignage aussi en tant qu'enseignante. Elle croit que les élèves arrivent au secondaire avec d'importantes lacunes en arts plastiques. Elle donnait l'exemple d'élèves en secondaire I qui ne connaissent pas les bases théoriques des couleurs (couleurs primaires, mélanges de couleur, etc.). Elle soutient également qu'il y a de grandes difficultés financières pour organiser des sorties culturelles, elle devait elle-même amasser des fonds pour offrir un service de transport aux élèves afin de permettre une sortie culturelle dans l'année. La conseillère pédagogique a mentionné les différents lieux culturels de la région et souligné la présence d'un espace dans chaque ville. Elle a également remarqué que les échanges sont peu développés entre les écoles et ces milieux. Le tableau 1.1 donne un aperçu des lieux qui offrent des possibilités d'échange entre les écoles de la commission scolaire du Val-des-Cerfs et le milieu artistique des deux régions qu'elle couvre, soit Brome-Missisquoi et Haute-Yamaska.

Tableau 1.1 Lieux de diffusion que couvre la commission scolaire de Val-des-Cerfs

Ville	Lieux de diffusion
Bromont	<ul style="list-style-type: none"> • Centre d'arts de la bibliothèque municipale : lieux culturels. • L'Espace blanc : galerie commerciale dédiée à promouvoir l'art contemporain.
Cowansville	<ul style="list-style-type: none"> • Galerie Rouge : galerie commerciale dédiée à promouvoir l'art contemporain. • Musée Bruck : lieu culturel • Bibliothèque Gabrielle-Giroux-Bertrand : lieu culturel
Dunham	<ul style="list-style-type: none"> • Centre d'arts de la bibliothèque municipale : lieux culturels.
Farnham	<ul style="list-style-type: none"> • Centre d'arts de la bibliothèque municipale : lieux culturels.
Frelighsburg	<ul style="list-style-type: none"> • Centre d'art : lieu d'exposition
Granby (située dans la région Haute Yamaska, mais intégrée à la CSVDC)	<ul style="list-style-type: none"> • Boréart : centre d'exposition en arts visuels, organisme sans but lucratif. • Atelier 19 : organisation œuvrant au développement du potentiel créateur des individus et des collectivités par le biais de l'art. • 3e impérial : centre d'essai voué à la mise en œuvre de l'art actuel.
Sutton	<ul style="list-style-type: none"> • Galerie Arts Sutton : organisme sans but lucratif voué à la diffusion de la création contemporaine en arts visuels. • Galerie Art Libre : galerie commerciale dédiée à promouvoir l'art contemporain. • Galerie Art Plus : galerie commerciale dédiée à promouvoir l'art contemporain. • D'arts et de rêves : OBNL qui soutient les arts visuels, les arts littéraires et les arts du cirque contemporain.

Malgré tout le potentiel des lieux mentionnés dans ce tableau, je constate qu'il existe peu de programmes qui proposent une interaction active entre les artistes, l'école et la communauté dans la région. Les enseignants au niveau primaire ont des choix relativement limités quant aux possibilités de permettre à leurs élèves des rencontres significatives avec des artistes ou les milieux culturels. En fait, cela dépend de l'initiative et de la disponibilité de chaque enseignant. Il en est de même pour les artistes qui possèdent très peu d'outils pour développer des échanges avec le milieu scolaire.

1.2.3 Partenariat entre l'école et la communauté

Sur le plan théorique, Véronique Proulx (2003), dans son mémoire en arts visuels et médiatiques dont le sujet porte sur le partenariat entre école et communauté, pense que l'école a recourt à peu de personnes de son environnement immédiat qui ont un savoir expert pour enrichir l'enseignement. Elle cite Françoise Cros (1989) une chercheuse en éducation qui voit l'enseignant comme un professionnel de la pédagogie qui détermine les étapes nécessaires aux apprentissages en s'appuyant sur les opportunités locales : habitants, professionnels, milieux culturels, etc., car ceux-ci représentent un potentiel d'apport considérable. De plus, dans l'ouvrage collectif dirigé par Audet et Saint-Pierre (1997), Jean Proulx, philosophe, participe à une table ronde sur la place et le rôle des arts. De l'ensemble des réflexions, il en ressort six orientations principales. J'en retiens deux qui rejoignent particulièrement mon sujet. La première orientation est d'établir socialement la place des arts et il le résume ainsi :

Il s'agit ici de reconnaître, comme société, l'importance fondamentale des arts dans tout projet éducatif. Suzanne Lemerise a d'ailleurs rappelé, du rapport Rioux, que le projet éducatif est lui-même lié à un projet de société; projet de société dans lequel l'apport des arts est reconnu, en matière de créativité, d'imagination et d'accès concret au monde de la pensée. Jean- Pierre Proulx est même allé plus loin, en affirmant que l'éducation aux arts peut être liée à une conception de l'être humain, où le langage des arts (axé sur le beau) trouve sa place à côté de ceux de la morale et de la science (axés respectivement sur le bien et le vrai). (p. 57-58)

La deuxième orientation souligne l'importance de développer des partenariats à la fois internes et externes. On y mentionne la nécessité d'établir dans les établissements scolaires un contexte relationnel authentique entre les spécialistes, les

enseignants et les artistes. On évoque le travail complémentaire de l'école et du monde des arts où l'éducation artistique vise le développement de la personne et de sa meilleure compréhension du monde. Michell Quintin, artiste et conseillère pédagogique en arts, participante à cette même table ronde, voit un environnement éducatif reconfiguré :

Il temps que l'on mette en relation le potentiel de nos élèves et les alentours éducatifs favorables à l'acquisition et à l'intégration du savoir sous toutes ses formes. Pour ce faire, il faut repousser les frontières de la cour d'école, guider les élèves vers des lieux plus propices à leur participation, réintroduire « l'apprentissage appliqué » offrant des champs d'essais concrets, plus larges et ouverts sur le monde. Il faut dorénavant comprendre la place des arts en interrogeant le sens qu'ils représentent dans la vie de tous les jours et les liens qu'ils entretiennent avec les lieux et les autres disciplines du savoir. Je parle ici de relations disciplinaires, communauté de pensée entre les savoirs. (Ibid., p. 75)

Ces références montrent bien que les préoccupations d'interrelation sont présentes depuis plusieurs années dans le domaine de l'éducation des arts et j'ai pu constater au fil des ans qu'elles sont en constante évolution et toujours présentes aujourd'hui. Ces propos rendent compte également de l'importance de s'ouvrir aux autres et de s'impliquer dans la communauté en tant que représentant d'organismes scolaires et culturels.

1.3 Question et objectifs de recherche

Je m'interroge sur le rapprochement possible entre les arts visuels, le milieu scolaire et la communauté. Comment créer des liens entre l'école, les artistes et la communauté ? Je suis motivée par l'idée d'une approche qui mise sur la culture

comme facteur de cohésion sociale et le renforcement de l'identité culturelle. En se référant au PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001), le huitième chapitre consacré au domaine des arts précise « Chaque discipline artistique est une manière particulière de se connaître soi-même, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement » (p. 190).

Il me semble essentiel de promouvoir la production artistique et culturelle comme un élément d'éveil à la création pour une communauté. J'aime penser que le domaine des arts contribue à l'équilibre nécessaire entre la construction d'une personne et de la conscience sociale. Cette pensée rejoint l'énoncé issu du chapitre consacré au domaine des arts : « Les arts constituent également un phénomène social. Ils s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et ils contribuent à leur mutation. Aussi témoignent-ils de l'histoire et de l'évolution des sociétés et, par extension, de l'humanité » (Ibid., p. 190).

Je souhaite porter la rencontre humaine comme un aspect essentiel dans cette action, à ma connaissance, elle développe l'intérêt pour l'autre et elle crée des liens entre les enfants, différents aspects de la vie quotidienne de l'artiste et des membres de la communauté. À la suite des éléments exposés dans ce premier chapitre, cette recherche pose la question suivante : Quelles sont les conditions qui permettent de tisser des liens signifiants entre l'élève, l'artiste et la communauté ?

Les objectifs spécifiques poursuivis pour répondre à cette question se distinguent en quatre phases :

1. Piloter un projet artistique en arts visuels permettant de faire vivre une expérience artistique signifiante à l'élève en favorisant l'interaction entre l'artiste, l'école et

la communauté. Puis, appliquer le projet à l'école primaire de Sutton auprès de 4 groupes de 2^e et 3^e cycles.

2. Faire interagir l'artiste à l'école et mettre en valeur son travail dans la communauté immédiate.
3. Faire ressortir l'apport des arts dans la rencontre entre plusieurs membres d'une communauté.
4. Identifier les conditions favorables à une collaboration réussie entre l'artiste, l'école et la communauté.

Le tableau 1.2 ci-dessous offre un regard global de la question et des objectifs de recherche.

Tableau 1.2 Question et objectifs de recherche

Question de recherche	Objectifs de recherche
<p>Quelles sont les conditions qui permettent de tisser des liens significatifs entre l'élève, l'artiste et la communauté ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Piloter un projet artistique en arts visuels permettant de faire vivre une expérience artistique signifiante à l'élève en favorisant l'interaction entre l'artiste, l'école et la communauté. • Appliquer le projet à l'école primaire de Sutton auprès de 4 groupes de 2^e et 3^e cycles. • Faire interagir l'artiste à l'école et mettre en valeur son travail dans la communauté immédiate. • Faire ressortir l'apport des arts dans la rencontre entre plusieurs membres d'une communauté. • Identifier les conditions favorables à une collaboration réussie entre l'artiste, l'école et la communauté.

1.4 Contribution de l'étude

Cette étude présente trois intentions principales. En premier lieu, il s'agit de mieux comprendre les conditions qui permettent de tisser des liens signifiants entre l'élève, l'artiste et la communauté étant donné qu'il y a peu de programmes s'adressant à la région et proposant ce type d'interaction. En second lieu, il y a la réalisation d'un projet de collaboration pédagogique et artistique qui permet de vivre une expérience concrète avec les participants. Par conséquent, cette recherche sera documentée du point de vue de l'intérieur sur ses objectifs, son déroulement, les éléments qui facilitent sa réussite et ses obstacles. Également d'un point de vue de l'extérieur par l'arrimage d'un cadre théorique permettant d'enrichir et de soutenir l'action. En troisième lieu, l'angle d'étude sera centré sur l'interaction entre les groupes participants, elle permettra d'identifier les conditions favorables d'une collaboration entre l'artiste, l'école et la communauté. D'abord axé sur l'expérience de l'élève, ensuite sur la présence de l'artiste dans sa communauté, puis sur la participation d'un ensemble d'individus extérieur à l'école à un projet artistique.

Ainsi, on peut souhaiter que les trois groupes de participants y trouvent des informations pertinentes dans un objectif de créer de nouvelles collaborations. L'école encourageant des projets artistiques avec des intervenants extérieurs : artistes et membres de la communauté. Dans ce contexte, l'artiste propose et développe des projets avec le milieu scolaire en intégrant un groupe d'individus. De son côté, la communauté s'ouvre aux possibilités d'échange avec l'artiste et l'école.

Ce chapitre a exposé la problématique de recherche, de l'origine à sa mise en contexte, en passant par mes expériences artistiques et pédagogiques, ainsi que des

observations qui montrent les étapes parcourues antérieurement à l'élaboration de la problématique. Nous avons pu constater que les rencontres entre l'école, l'artiste et la communauté sont un enjeu en constante évolution et que les préoccupations d'interrelation sont présentes depuis plusieurs années dans le domaine de l'éducation des arts.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

La problématique exposée au chapitre précédent témoigne d'un intérêt à explorer les conditions qui permettent de tisser des liens signifiants entre l'élève, l'artiste et la communauté. Dans ce chapitre, j'examine les concepts et les écrits scientifiques qui viennent soutenir la recherche. J'aborde les définitions associées à la culture au Québec, je pose un regard sur la relation établie entre la culture et l'éducation et j'expose les liens qui se sont construits entre la culture artistique et la communauté. Puis, j'explore les fondements qui orientent le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) en donnant un aperçu de la réforme apportée au curriculum d'étude au début des années 2000. Ensuite, je présente les principaux éléments du courant théorique de l'enseignement et de l'apprentissage que propose le socioconstructivisme. Finalement, une attention particulière est accordée au rôle du passeur culturel.

2.1 Définitions de la culture au Québec

Il semble que la notion de culture englobe plusieurs idées, il en découle quelques débats et les perceptions restent partagées. Les auteurs parcourus au cours de cette

étude commencent leurs ouvrages en précisant la signification et le contexte associé au concept de la culture qu'ils ont choisi de développer dans leurs écrits. En me dirigeant vers cette même voie, j'ai été plus attentive aux définitions de la culture dans le domaine de l'éducation, des arts et près de la communauté. Je présente ce concept et les définitions de la culture à partir des publications du Gouvernement du Québec et d'auteurs représentatifs du milieu culturel et du milieu de l'éducation de la province.

Le PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) propose une orientation intitulée *Des apprentissages actuels et culturellement ancrés* qui spécifie l'importance de prévoir explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines. C'est en 2003 que le Gouvernement du Québec approfondit cette orientation en publiant *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence à l'intention du personnel enseignant*, qui propose de favoriser une approche culturelle de l'enseignement. Dès le premier chapitre, on y affirme :

Il est illusoire de croire qu'il est possible d'énoncer une définition de la culture qui puisse à la fois faire l'unanimité et circonscrire parfaitement le sujet. La culture est un univers trop vaste et trop près des préoccupations personnelles de chacun pour se prêter à une vision univoque. (p. 2)

Élaborée par le ministère de l'Éducation, cette publication est considérée comme un outil de référence concernant l'intégration de la dimension culturelle à l'école. On constate que certaines définitions de la culture correspondent à des conceptions communes et qu'elles sont partagées par une grande part des membres de la société

québécoise. Le ministère opte pour un ensemble de définitions courantes de la culture qui débute par celle-ci :

Par exemple, le Petit Larousse (2004) la définit comme l'ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société. Plusieurs sources donnent à la culture le sens suivant : « ensemble des connaissances acquises par un individu ». (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001, p.2)

Il poursuit en citant Legendre dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), qui voit la culture comme une expression de la vie sociale et propose notamment la définition suivante :

« [...] ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, etc.) propres à une communauté ou à une société humaine [...], ou à une civilisation [...]. Ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir ; ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque. » (Ibid., p. 2)

Les différents aspects de la culture dans son acception la plus large sont nommés : les aspects anthropologique, historique, artistique, littéraire, linguistique, sociologique, territorial, scientifique, technologique, médiatique, etc. Au regard de tout cela, on suggère une double conception de la culture, à la fois comme objet et comme rapport:

Comme objet, la culture correspond à un ensemble de choses créées par l'être humain en réponse à des intérêts, des besoins, des questions ou des problèmes.

Par ailleurs, une relation étroite entre la culture et l'individu participe à la construction d'un rapport à soi, aux autres et au monde (Charlot, 1997 ; Gauthier, 2001). (Ibid., p. 3)

Les choix de définitions et la conception bidimensionnelle de la culture s'accordent aux contingences qu'impose l'intégration de la dimension culturelle en milieu scolaire, car elles correspondent aux méthodes proposées dans plusieurs disciplines au primaire. Par exemple, dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) la discipline des arts plastiques propose la compétence suivante : « *Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades* » (p. 216). Il est suggéré que les œuvres proviennent de périodes artistiques variées et soient issues de différentes cultures, dont celles des Premières Nations. On peut constater que la conception de la culture perçue comme objet et comme rapport est effectivement présente dans cette compétence issue du programme d'arts plastiques.

Les auteures Audet et Saint-Pierre (1997) ont une direction semblable dans la définition donnée à la culture. Le sujet est abordé dans un colloque qui avait pour mission de générer de nouvelles idées et des perspectives de changement en éducation. Elles indiquent l'importance de donner plus de place à la culture au sein du système scolaire et de s'interroger sur la place et le traitement réservés à l'éducation artistique. Mais les préoccupations vont au-delà de l'enseignement des arts. Il s'agit de transmettre un bagage culturel en faisant référence à plusieurs domaines : la maîtrise de la langue, le patrimoine, l'histoire, les sciences, la technologie et l'éducation interculturelle aux valeurs et à la citoyenneté.

Roland Arpin, participant à ce colloque (Audet et Saint-Pierre, 1997), explique comment l'école est fondamentalement et profondément un haut lieu culturel. Les actions de l'État dans les sphères éducative et culturelle et le rôle de la politique culturelle ont un impact sur l'enrichissement de notre identité culturelle. « Notre culture puise dans notre histoire personnelle : elle s'enrichit de multiples apports ; elle combine notre sensibilité et notre intelligence pour nous faire franchir de nouvelles étapes dans notre développement » (p. 38).

Une des participantes à ce colloque, Lise Bissonnette, montre une autre vision de l'école québécoise. Elle la perçoit avec certaines carences sur le plan culturel et soutient que la définition élargie de la culture lui fait perdre toute signification et la rend inutilisable pour un plan d'action. Il serait efficace de baliser nos idées de la culture pour préciser nos intentions et faire des choix plus éclairés. Elle mentionne le rapport de la *Décennie mondiale de développement culturel 1988-1997* lancé par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Le mot culture a été défini dans son acception la plus large. Cette définition est citée intégralement dans *Le facteur C* (Brault, 2009) en ces termes : « L'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérise une société ou un groupe social et englobe, outre les arts et lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (p. 28). Selon Mme Bissonnette (Audet et Saint-Pierre, 1997), ce rapport suggère des orientations inutilisables et débouche surtout sur d'autres réflexions et peu d'actions concrètes. Faisant partie du comité canadien participant à cet événement, son groupe propose de prioriser la connaissance des arts sous toutes ses formes : la fréquentation, la création, les politiques touchant le patrimoine ancien et vivant, etc., mais cette définition a été qualifiée de trop étroite et élitiste par les autres comités participants.

D'après Lise Bissonnette, les buts que nous poursuivons quand nous disons que l'école québécoise doit devenir plus culturelle s'orientent surtout vers un « accès accru des élèves aux richesses anciennes ou actuelles du patrimoine historique et artistique, au développement de leur connaissance et de leur sensibilité aux arts et aux lettres » (Audet et Saint-Pierre, 1997, p. 20). Selon elle, les élèves manquent d'abord de culture littéraire, artistique et historique.

Plus près des communautés dans le secteur culturel, l'auteur Simon Brault (2009), directeur du Conseil des arts du Canada, nous dit que le mot culture a une connotation élitiste et peut rebuter les gens, car il renvoie aux arts et aux œuvres moins populaires. De son côté, le défi est de faire en sorte que le plus grand nombre s'approprie le mot afin qu'il devienne plus familier. « La culture doit faire partie du quotidien » (p. 25) et doit cesser d'être perçue comme une activité réservée aux initiés, il s'agit de promouvoir la culture pour tous. Cet auteur donne un sens plus spécifique de la culture en englobant dans cette notion trois réalités. D'abord, les arts et les lettres, les arts de la scène, la littérature, les arts visuels et médiatiques, etc. Ensuite, les industries culturelles : le cinéma, l'édition, la radio et la télévision, le design, etc. Puis, le patrimoine : l'architecture, les paysages, les traditions orales, les sites commémoratifs, etc. On peut penser que l'auteur va dans le sens de Lise Bissonnette dans l'optimisation des actions concrètes, en affirmant : « Cette acceptation précise du mot « culture » est utile pour parler d'un secteur d'activités avec ses pratiques, ses organismes, ses associations et ses syndicats, ses contenus, ses mécanismes de productions et de diffusion, son système de réglementation, ses emplois et ses retombées économiques. » (p. 28)

L'enseignant et auteur spécialisé en pédagogie, Zakhartchouk (1999), cherche à garder un certain équilibre dans l'appropriation du mot culture. Lui aussi soutient

qu'il y a beaucoup de significations accordées au mot culture ce qui en diminue la compréhension. Selon l'auteur, ces nombreuses propositions rendent la compréhension du mot culture plus difficile. « Il désigne une notion fourre-tout aux sens multiples souvent contradictoires » (p. 15). L'auteur observe une division entre deux grandes significations de la culture. Premièrement, la culture au sens fort qui sous entend « [...] une accession personnelle et volontaire à quelque chose qui n'a pas été acquis spontanément, avec une idée de fructification » (p.16). Deuxièmement, la culture « dans laquelle on est plongé de naissance ou par imprégnation et qui est davantage un ensemble d'habitudes, de manières d'être [...] » (p. 17). Renonçant aux définitions préalables parfaites et rassurantes du mot culture, l'auteur voit des avantages à garder le sens de la culture au sens fort, tout en gardant à l'esprit les autres sens pour éviter de s'enfermer dans l'élitisme et nous amener à jouer le rôle du passeur culturel. Il est interpellé par la dimension individuelle et collective de la culture. Pour Zakhartchouk, la culture représente ce qu'un individu s'est approprié, ce qu'il possède et les outils qu'il s'est donné pour cela. Il s'agit d'un vaste ensemble d'œuvres ou de comportements dans lequel s'inscrivent les individus.

Ces concepts et définitions de la culture énoncés dans les domaines de l'art et de l'éducation montrent un intérêt d'échange entre ces deux milieux et une volonté de rendre la culture accessible et d'identifier le rôle de l'école dans cette démarche. On observe un désir de mettre en valeur nos richesses culturelles et d'être à l'écoute de notre collectivité. De véritables réalisations et des actions concrètes sont souhaitées; pour cela, nous allons regarder de façon plus attentive ce qui s'est développé entre le secteur de la culture et celui de l'éducation.

2.1.1 La relation entre la culture et l'éducation

Par l'ampleur des écrits sur le sujet, on constate que la question des liens entre l'éducation et la culture fait partie des préoccupations de notre société. Dans la province de Québec, nous pouvons observer depuis plusieurs années, un désir de créer des rapprochements entre ces deux mondes. En 1968, le rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, mieux connu sous l'appellation du Rapport-Rioux, est porteur de changement important pour l'éducation artistique. Parmi les recommandations, il est préconisé que les élèves du primaire et du secondaire soient en contact avec des œuvres et des artistes.

Par la suite, différentes études ont traité ce sujet. L'un des témoins signifiants de cette tendance est le colloque et la publication, issue de celui-ci, mentionnés précédemment *Éducation-Culture, des liens à tisser* (Audet et Saint-Pierre, 1997). À cette époque, un constat de la pauvreté des contenus culturels dans les programmes de formation et de faibles liens établis entre les artistes et les professionnels de l'éducation sont une source d'inquiétude. La présidente du Conseil supérieur de l'éducation, Céline Saint-Pierre, précise l'objectif de ce colloque en ces termes : « Nous nous devons d'examiner la nature de la responsabilité de l'école face à la culture et de situer la place qu'elle doit occuper dans la vie de l'école, dans les approches pédagogiques et dans les contenus mêmes de formation » (p. 9).

Les auteures observent une volonté de la part du gouvernement de prioriser la culture et de placer le système d'éducation au centre de sa mission culturelle. Plusieurs comités de travail, de plans d'action, de protocoles d'entente ainsi que des rapports et des entrevues allant de 1991 à 1997 sont mentionnés pour démontrer un souci

d'insuffler des changements dans le monde scolaire et de promouvoir la question de la culture à l'école. L'un des moyens notables mis en place est un protocole d'entente établi en 1997 entre le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et celui de la Culture et des Communications (MCC), destiné à développer un meilleur partenariat entre les deux ministères et parvenir à des actions concrètes comme la création de différents programmes ministériels pour favoriser les sorties culturelles et les rencontres avec des artistes ainsi que la mise en place de comités culturels de commission scolaire.

Ce protocole de coopération a défini des priorités d'actions et a donné lieu à des résultats tangibles. Comme mentionné dans le chapitre précédent, il a donné naissance au programme *La culture à l'école* qui comporte deux volets majeurs : *Ateliers culturels à l'école* et *Une école accueille un artiste*. En plus de ces volets, les ministères proposent maintenant diverses activités et des outils tout au long de l'année scolaire, soit *Le Mois de la culture à l'école*, les *Prix de reconnaissance Essor* et les comités culturels des commissions scolaires. Le Mois de la culture à l'école a pour objectif de se tenir chaque année au mois de février, il développe des thèmes et des pistes d'activités pour des projets culturels réalisés dans une ou plusieurs disciplines. Les Prix de reconnaissance Essor soulignent le travail des pédagogues et ils mettent en valeur les initiatives des établissements d'enseignement, des artistes, des auteurs et des organismes culturels des différentes régions du Québec qui ont pour objectif de faciliter l'intégration de la dimension culturelle à l'école. Puis, au cours des dernières années, des comités culturels au sein des commissions scolaires ont aussi été développés.

Le *Plan stratégique 2012-2016* produit par le MCC (Gouvernement du Québec, 2013), présentant les priorités ministérielles pour les prochaines années, mentionne la

démarche d'actualisation de l'entente interministérielle. Un de ses objectifs, précise de : « Permettre aux élèves de vivre des expériences culturelles encore plus nombreuses et plus enrichissantes demeure au cœur des préoccupations gouvernementales » (p. 16). Cela se concrétise par l'accès aux sorties culturelles et le développement des projets d'artistes en résidence dans les établissements d'éducation. Ce plan s'appuie sur les grands énoncés de la politique culturelle du Québec, soit l'affirmation de l'identité et de la vitalité culturelles québécoises ainsi que l'accès et la participation des citoyennes et des citoyens à la vie culturelle.

Par contre, Brault (2009) nous rappelle la situation en 1997 où il y a un constat des succès mitigés de la politique culturelle au Québec. Selon l'auteur, trop de concitoyens n'ont toujours pas accès aux arts et à l'offre culturelle locale.

Et cela s'explique par les barrières économiques, les ratés dans le système d'éducation, l'éloignement géographique des lieux de diffusion et l'insuffisance des investissements et des efforts pour développer la participation culturelle. Le droit inaliénable à la culture qui justifie l'intervention de l'État reste souvent théorique. (p. 22)

Il faut mentionner que l'adoption officielle d'une politique culturelle par le gouvernement du Québec date de 1992 sous la direction de la ministre des Affaires culturelles Liza Frulla-Hébert. Bien que cinq ans après l'apparition de cette politique, la réussite de ce projet est partagée, elle semble être tout de même l'amorce d'un développement culturel. Cette politique marque le souhait de doter la province d'un document d'orientation qui affirme l'importance de la place du développement de la culture dans la province. La contribution du système scolaire au développement culturel est mentionnée dans la publication *La politique culturelle du Québec : Notre culture, notre avenir* (Gouvernement du Québec, MCC, 1992).

De tous les plaidoyers en faveur de la culture présentée lors de la Commission parlementaire, un point fort, sinon central, se dégage soit la nécessité que le système scolaire contribue, du primaire à l'université, au développement culturel du Québec. Les interventions des participants à la Commission parlementaire ont mis en lumière l'importance de revoir les programmes scolaires consacrés aux arts, de faire participer les artistes et les créateurs à la démarche scolaire et de promouvoir une formation culturelle qui déborde les disciplines artistiques.

L'accès au monde de la culture et des arts suppose une familiarisation avec les œuvres et l'univers culturel ; tout objectif de démocratisation de la culture se tourne donc forcément vers l'école, qui doit jouer un rôle fondamental pour ouvrir la voie aux valeurs culturelles. (p. 11)

En 2014, la ministre de la Culture, Hélène David, annonce l'élaboration d'un renouvellement de la politique culturelle québécoise en raison des nouvelles réalités qui affectent les milieux culturels, tant financières que du point de vue de l'offre culturelle de plus en plus éclatée et des programmes gouvernementaux à revoir (Cloutier, 2014). C'est en 2016 que les travaux de renouvellement débutent sous la direction de Luc Fortin, ministre de la Culture. Un processus de consultation est lancé offrant une démarche participative pour engager un dialogue avec les milieux artistiques et culturels, les instances locales et régionales, les citoyennes et les citoyens et tous les intervenants concernés par le rayonnement de la culture au Québec (<https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=5801>). Le ministre annonce que la nouvelle politique s'appuiera sur les acquis, tout en tenant compte de nouvelles réalités, dont l'évolution des pratiques culturelles, la mondialisation, les changements démographiques, la diversité culturelle et le développement des technologies.

On observe également que le ministère de l'Éducation a aussi mis de l'avant l'importance de la culture en éducation. En effet, le PFEQ d'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) prend largement en considération la

dimension culturelle en inscrivant la culture comme l'une des dimensions essentielles des visées de formation. Il en est fait mention dans tous les aspects du programme : les visées, les domaines généraux de formation, les compétences, les domaines d'apprentissage, les programmes disciplinaires, les repères culturels ainsi que dans l'évaluations des apprentissages. De plus, un document de référence est créé à l'intention des enseignants *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003) pour favoriser une approche culturelle de l'enseignement.

Ainsi, depuis les années 2000, il semble que certaines actions se soient concrétisées de la part des deux ministères en réponse aux préoccupations des milieux scolaire et artistique. Les multiples acteurs qui interviennent en éducation et en culture montrent également leur engagement et affirment leurs rôles et responsabilités dans notre société. À titre d'exemple, la ville de Montréal a développé plusieurs programmes de médiation culturelle provenant de l'*Entente sur le développement culturel de Montréal* (2008, <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=1471>). Parmi ceux-ci, j'ai rencontré en 2012 Serge Marchetta, fondateur de l'organisme *C2S Arts et Événements*.

Cet organisme propose un projet innovateur au Québec qui s'inscrit parfaitement aux tendances actuelles de la démocratie culturelle. Il a été conçu par des artistes qui avaient le souhait de rendre leur travail artistique plus accessible, une volonté de diffuser l'art actuel tout en impliquant la communauté dans l'action artistique. Situé dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal, l'organisme diffuse le travail d'artistes en favorisant le contact avec le public pendant le processus de création. Il propose des résidences d'artistes dans les écoles primaires et secondaires de la ville de Montréal. Ainsi, il cherche à rendre accessible la démarche globale de l'artiste dans chacune des étapes de la réalisation d'un projet, de la conceptualisation à la création

jusqu'à la diffusion de l'œuvre. L'organisme tente de démystifier l'action de l'artiste actuel et favorise la dimension de communicateur implicite au rôle de l'artiste auprès de son public.

Les enjeux multisectoriels de la société québécoise font en sorte que les acteurs des secteurs culturels et scolaires sont sensibles aux nouvelles réalités; ils montrent un désir de s'actualiser et souhaitent progresser dans des actions concrètes afin de garder une perspective d'évolution de la société québécoise. Parmi les enjeux de notre société sur le plan culturel, on remarque une préoccupation concernant l'accès à une culture pour tous. Ceci m'amène à porter une attention particulière sur l'arrimage culture et communauté.

2.1.2 Les liens entre la culture artistique et la communauté

La politique culturelle du Québec a amené l'adhésion d'un grand nombre d'associations, d'organisations et de groupe issus de différents milieux de la société québécoise. Elle a même contribué à la création du Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ) en 1994. On peut se rendre compte dans les quatre grands chapitres de cette politique des intentions et des priorités : affirmer notre identité culturelle, soutenir les créateurs et les arts, favoriser l'accès des citoyens à la vie culturelle et créer de nouveaux leviers pour permettre la mise en œuvre de la politique culturelle (Gouvernement du Québec, MCC,1992). Parmi les grands consensus, il y a l'importance de la culture pour tous qui se présente ainsi : « [...] ces principes établissaient que la culture est un bien essentiel, la dimension culturelle étant nécessaire à la vie en société ; que les citoyens ont droit à la vie culturelle et que,

conséquemment, l'activité culturelle devait être accessible au plus grand nombre possible de citoyens » (Ibid., 1992, p. 9).

L'apport des spécificités régionales est également énoncé dans les grands consensus, car plusieurs groupes ont demandé que les actions gouvernementales soutiennent la vitalité culturelle régionale et prennent en considération les spécificités propres à chacune des régions afin d'éviter la standardisation. La population des régions souhaite contribuer au développement culturel, avoir accès à la culture et favoriser une équité entre les régions. On observe à cette époque qu'il y a un certain déséquilibre démographique entre les régions, alors que les grands centres connaissent une croissance démographique supérieure, les autres régions voient leur population décroître et cela a tendance à s'accroître au fil des ans.

Le maintien et le développement d'une vie culturelle régionale dynamique sont parmi les grands enjeux auxquels sont confrontées aujourd'hui toutes les régions du Québec. Une très grande majorité (90%) de 1477 municipalités du Québec n'a pas cinq mille habitants, et près de la moitié compte moins de mille habitants. Par ailleurs, 43% de la population totale vit dans la grande région Montréalaise, où est concentrée une très large part d'activité culturelle professionnelle. (Ibid., 1992, p. 12)

En 2014, les statistiques montrent une tendance pour certaines régions à l'augmentation de sa population, mais la majorité des habitants reste tout de même dans la métropole montréalaise. En effet, l'Institut de la statistique du Québec propose un scénario de référence qui regroupe les hypothèses issues de la tendance actuelle et présente des situations qui pourraient se produire (2014). Il est dit que dans la région métropolitaine de Montréal, le seuil du 50 % d'habitant sera dépassé en 2027, ce qui représente plus de la moitié de la population québécoise. Les régions

administratives à proximité de la métropole connaissant des augmentations plus marquées et ce sont les régions plus éloignées qui connaîtront un léger déclin de leur population totale.

En plus des quatre principes, nommés précédemment, qui ont guidé l'élaboration de la politique culturelle, la définition du champ d'intervention du gouvernement s'organise autour de trois types d'enjeux culturels : les enjeux qui s'adressent à la collectivité, les enjeux qui concernent les milieux artistiques et les enjeux qui touchent les citoyens.

Une culture est vivante si elle est enracinée dans la population. Dans cette optique, l'État favorisera un rapprochement de la population avec les œuvres et produits culturels et la participation active du plus grand nombre de citoyens à la vie culturelle. L'accès et la participation des citoyens à la vie culturelle constituent donc un des axes de la politique culturelle. (Ibid., 1992, p. 20)

Comme mentionner précédemment, en réaction au manque d'offre culturelle locale et au peu d'accès aux arts, l'apparition d'un évènement important prend place en 1997 et est toujours actif aujourd'hui dans toute la province du Québec : *Les journées de la culture*. L'auteur Simon Brault (2009) parle d'un grand projet de démocratisation et de sensibilisation aux arts et à la culture formulé et présenté par les leaders des milieux culturels québécois. L'intention de cet évènement est de mettre en avant-plan les grands principes de la démocratisation culturelle en invitant les citoyens à rencontrer les artistes pour valoriser le processus de création et non le produit final. Suite à cela, l'organisme à but non lucratif *Culture pour tous* fait son apparition sous la présidence et la direction générale de Louise Sicuro, considérée comme l'âme dirigeante des *Journées de la culture* depuis leur fondation. La mission de cet

organisme à but non lucratif (OBNL) est de contribuer à faire reconnaître les arts et la culture comme des dimensions essentielles du développement individuel et collectif. (<http://www.culturepourtous.ca>)

On retrouve sur le site Internet *Culture pour tous* deux volets qui peuvent rejoindre cette recherche. D'abord, la *Médiation culturelle* qui se définit par le processus de mise en relation entre les sphères de la culture et du social et la construction de nouveaux liens entre politique, culture et espace public. Elle chapeaute un ensemble de pratiques allant des actions de développement des publics à l'art participatif et communautaire. La médiation culturelle vise à faire de chaque personne, visiteur ou spectateur, un acteur culturel. Puis, le volet *Milieu de l'éducation* présente le projet *Passeurs de rêve* créé pour encourager et soutenir la persévérance scolaire; il s'agit d'un projet de mentorat culturel pour les jeunes. Il y a également les *Carnets de la culture à l'école*, il s'agit d'un journal de bord qui accompagne, tout au long de l'année, les élèves des deuxième et troisième cycles du primaire dans leurs découvertes artistiques et culturelles, le *Guide de l'enseignant* complète cet outil d'accompagnement pédagogique.

Pour rejoindre les intentions d'affirmer notre identité culturelle et de favoriser l'accès des citoyens à la vie culturelle, Cros (1989) perçoit la culture comme quelque chose d'essentiel pour l'être humain, qu'il porte en sa personne. Selon cette auteure, ce qui compte c'est ce qui se passe à travers l'œuvre, la manière dont l'être humain se reconnaît en celle-ci et porte un regard sur son rapport à lui-même et au monde. Cette forme de culture doit avoir un sens pour l'homme qui la rencontre. Ce sens s'acquiert

dans un contexte de communication en perpétuelle évolution. La culture se développe entre l'universel et le local et se vit au quotidien, à travers une collectivité aux dimensions réduites : école, quartier, village, association où la culture peut apparaître à plusieurs niveaux.

L'auteure propose quatre niveaux de la culture bien distincts. D'abord, le niveau du tissu social, où la culture est considérée comme la forme d'expression d'une collectivité qui se dote d'une représentation d'elle-même. Ce niveau est considéré comme le plus fréquent, car il répond à l'objectif d'intégration des habitants dans la ville et à une recherche d'identité. Le second est le niveau de l'expression symbolique où la population réalise elle-même une création à laquelle s'associent les artistes locaux. Puis, le niveau consensuel dans lequel la population a la possibilité de partager l'évolution sociale et culturelle qui dépasse le local. Le dernier est le niveau de création qui correspond au choix de soutenir la création artistique sous toutes ses formes.

On observe que des liens importants se sont créés entre la culture artistique et la communauté. Soulevé par un désir de construire une identité propre à une communauté, une volonté de mettre de l'avant l'expression de celle-ci et le besoin de favoriser l'accès des citoyens à la vie culturelle. La dimension relationnelle prend son ampleur dans cette perspective. Cette dimension de l'interaction pour construire les connaissances de l'élève est également présente dans les notions théoriques de l'enseignement et fait partie des assises qui supportent le programme de formation (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001).

2.2 Les fondements du programme de formation au primaire.

Dans cette section, un regard est posé sur les fondements qui soutiennent le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001). D'abord par une présentation de l'évolution du curriculum d'étude à travers la dernière réforme scolaire au Québec, puis en abordant le courant théorique de l'enseignement et de l'apprentissage que propose le socioconstructivisme. Pour ensuite introduire le concept de « passeur culturel ».

2.2.1 Le Programme de formation de l'école québécoise

Les différents rapports et l'évolution constante de nos sociétés apporte des changements considérables d'une décennie à l'autre et demande une actualisation continuelle en éducation. Cela amène de nombreux gouvernements à entreprendre des réformes dans leur système éducatif. Dans l'énoncé de politique *Réaffirmer l'école* (Gouvernement du Québec, MEQ, 1997), des observations sont portées sur les réformes des programmes d'études entreprises dans différents pays. On mentionne que, dans les années 1960 et 1970, les pays étaient préoccupés par l'augmentation de la fréquentation scolaire, c'est-à-dire la démocratisation de l'école. Les années 1980 ont porté leur attention sur les performances du système d'éducation, qui relèvent de la problématique de l'échec scolaire et des indicateurs de performance. Puis, les années 1990 ont été centrées sur les curriculum d'études, définis comme un ensemble de dispositifs dans le système scolaire relatif à la formation des élèves.

Les changements de préoccupations des années 1990 s'expliquent d'abord à travers les contenus d'enseignement. Les savoirs occupent une grande place dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités. L'accroissement des connaissances, la rapidité de leur renouvellement et les innovations technologiques mettent en place une « société du savoir » (Gouvernement du Québec, MEQ, 1997, p. 14). Il faut maîtriser davantage de savoirs et être capable de les renouveler continuellement. Puis, les changements s'expliquent à travers la spécificité des institutions scolaires. On demande à l'école d'être une institution favorisant la cohésion sociale. Elle a le rôle de « développer et promouvoir des valeurs et des attitudes reconnues par les différentes communautés d'un pays » (Ibid., 1997, p. 14). Elle doit préparer à l'exercice de la citoyenneté afin que l'élève soit conscient des enjeux collectifs, soucieux de participer à la vie démocratique et préoccupé par les défis mondiaux.

Les trois traits dominants caractérisant les réformes des curriculum d'études sont également évoqués. Premièrement, ce sont des réformes où l'instance politique est déterminante, puisque les gouvernements mettent en œuvre des curriculum d'études nationaux, ce n'est plus confié aux seuls experts des disciplines. Deuxièmement, ce sont des réformes où les préoccupations de l'État sont expliquées par des missions, des contenus globaux de formation et par le développement des habiletés et les valeurs communes à promouvoir. Troisièmement, ce sont des réformes qui tiennent compte des contextes culturels propres aux pays.

Le PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) constitue la deuxième réforme des curriculum d'étude de l'enseignement primaire au Québec. Le contexte général du programme de formation évoque l'évolution des facteurs de la vie quotidienne qui amènent l'individu à répondre à de nouvelles exigences personnelles et

professionnelles. Il propose le réajustement des orientations et de l'organisation de l'école pour amener le passage d'une démocratisation de l'enseignement vers la démocratisation de l'apprentissage. Le programme s'est construit en se référant à des rapports qui ont donné des repères sur l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités socioculturelles. Par exemple, il mentionne le rapport *Préparer les jeunes au 21e siècle* (Gouvernement du Québec, MEQ, 1994), qui expose les tendances à considérer et qui définit les domaines d'apprentissage devant faire partie d'un curriculum scolaire ainsi que les compétences générales liées à des méthodes et à des savoir-faire intellectuels. Les autres rapports mentionnés qui ont inspiré les grandes orientations de la réforme sont celui de la Commission des États généraux sur l'éducation ainsi que celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997) et *L'école, tout un programme*. (Ibid., 1997)

Ainsi, les orientations du PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) offrent la perspective d'une formation qui s'inscrit dans une continuité. Les connaissances disciplinaires s'intègrent au développement des habiletés intellectuelles, invitant à se préoccuper des processus mentaux nécessaires, à l'assimilation des savoirs et à leur utilisation dans la vie réelle. Une formation qui présente un souci de donner un sens et une portée aux apprentissages fondamentaux, adaptés aux différences individuelles et qui considère l'importance d'offrir des repères culturels d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.

Les caractéristiques du programme s'orientent vers le choix de développer des compétences définies comme « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001, p. 4) en favorisant le décloisonnement disciplinaire. Le programme se préoccupe aussi de la démarche d'apprentissage, dans le choix d'un cadre conceptuel qui perçoit

« l'apprentissage comme un processus actif et continu de la construction des savoirs » (Ibid., 2001, p. 4). L'apprentissage devient un processus dont l'élève est le premier artisan, il est favorisé par des situations qui provoquent une remise en question des connaissances de l'élève et de ses représentations personnelles. Ces axes de développement amènent à préciser le courant théorique de l'enseignement et de l'apprentissage qui constitue le PFEQ.

2.2.2 Les perspectives socioconstructivistes

Deaudelin et Lafortune (2001), abordent sous quatre angles principaux le Programme de formation de l'école québécoise. Elles constatent que c'est « [...] un programme axé sur les compétences, l'accent mis sur une pédagogie par projets, une importance particulière accordée aux compétences transversales et au processus d'apprentissage ainsi que la perspective socioconstructiviste » (p. 1). La notion de socioconstructivisme fait partie des fondements qui soutiennent le programme de formation et elle est définie par ces auteures en ces termes :

Le socioconstructivisme est issu d'une conception constructiviste où l'apprentissage est vu comme un processus social et interpersonnel (Vygotsky, 1978). Dans cette perspective, l'individu vit une expérience au sujet de laquelle il échange avec les autres. Ces interactions contribuent à ébranler les conceptions, à susciter des conflits sociocognitifs et à amener à justifier les interprétations. (Ibid., p. 206)

Le psychologue soviétique, Lev Vygotsky, pratiquant au début du XXe siècle, est fondateur de la théorie socioconstructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage. Il défend l'idée qu'apprendre c'est élaborer soi-même ses

connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui. Le thème majeur de ses travaux est le rôle fondamental que jouent les interactions sociales dans le développement de la cognition qu'il juge comme étant primordiales dans un apprentissage (Kozanitis, 2005).

Deaudelin et Lafortune (2001) soulignent qu'une pédagogie axée sur le développement des compétences s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste lorsqu'elle est axée sur le processus plutôt que le résultat. « En privilégiant des pédagogies associées à la notion de projets, on favorise un décloisonnement des disciplines, une responsabilisation de l'apprentissage par l'élève et de meilleurs liens entre l'école et les activités en dehors de l'école » (p. 2).

Elles se réfèrent à plusieurs auteurs dont Jonnaert et Vander Borght (1999) qui identifient la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage en trois volets, soit la dimension constructiviste, sociale et interactive. La dimension constructiviste tient compte des constructions individuelles et propose que le sujet structure lui-même ses connaissances puisque « [...] la personne joue un rôle actif dans son processus d'apprentissage, elle est responsable de ses apprentissages » (Deaudelin et Lafortune, 2001, p. 23). Puis, Von Glaserfeld (1994) soutient que le constructivisme est une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage qui considère que la personne structure ses connaissances à partir de ses expériences et connaissances antérieures. Aussi, Bednarz (1991) indique que pour provoquer un changement conceptuel, on doit créer un état conflictuel, conflit cognitif, chez la personne accompagnée. Deaudelin et Lafortune (2001) ajoutent que pour tenir compte de la perspective socioconstructiviste dans la pratique, il faut « choisir des approches pédagogiques qui incite la personne à être active dans la structuration du

sens qu'elle donne aux informations reçues et dans la remise en question de ses concepts » (Ibid., p. 23-24).

La dimension sociale propose que l'individu vive une expérience où il échange avec les autres. Les auteures mentionnent Vygotsky (1978) qui affirme que, dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, le conflit cognitif est vu comme un processus social et interpersonnel. Elles précisent que les interactions sont essentielles et s'opposent à une approche où l'on dit à l'individu quoi faire et comment le faire. L'accent est mis sur « l'interaction avec les autres pour favoriser la construction des connaissances. Cette confrontation des conceptions différentes s'effectue avec des pairs, mais aussi avec une personne accompagnatrice » (Ibid., p. 25).

La dimension interactive est associée aux interactions avec le milieu, « les apprentissages se construisent grâce aux interactions avec les autres, mais aussi grâce aux échanges que le sujet établit avec le milieu » (Ibid., p. 25). Les apprentissages se vivent en situation concrète et les activités de formation, dans lesquelles les personnes accompagnatrices confrontent leurs conceptions avec celles des autres, amènent à établir des liens entre les apprentissages et différentes situations.

Kozanitis (2005) résume le courant théorique de l'enseignement et de l'apprentissage du socioconstructivisme en trois points simples. Il décrit de façon schématique l'enseignement, l'apprentissage et les méthodes pédagogiques reliées à ce courant. Ainsi, enseigner suppose l'organisation de situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs. Apprendre vise la construction de ses connaissances en confrontant ses représentations à celles

d'autrui. Puis, les méthodes pédagogiques appropriées sont les apprentissages par projets, discussions, exercices et travaux.

Des liens particuliers peuvent se faire avec les éléments que constitue l'action culturelle développée par l'auteur Raymond Citterio (1993), intéressé par les différentes pratiques culturelles. Il présente l'importance d'une ouverture de l'école de l'intérieur vers le monde extérieur en considérant que l'apprentissage passe par l'expérience et que l'on peut apprendre à l'extérieur du cadre scolaire. Puis, de l'extérieur vers l'intérieur, en percevant l'école comme un lieu dans lequel peuvent intervenir des personnes compétentes et capables de transmettre un savoir ou des savoir-faire de façon complémentaire à l'enseignant.

Le rôle actif de l'élève est également mentionné comme le second élément constitutif de l'action culturelle par une mise en œuvre d'une pédagogie de l'activité. Ce type de pédagogie offre une liberté d'initiative par la possibilité de construire et de vivre un projet. Dans ce contexte, l'élève apprend à apprendre, cela se révèle par une expérience concrète du savoir dans le vécu et se construit dans l'action. L'action de l'enseignant par la mise en situation d'apprentissage permet l'émergence de compétences et favorise la construction personnelle d'un savoir et d'une personnalité. La démarche collective de projet permet l'engagement, dans un avenir plus ou moins éloigné, dans une pratique d'un ensemble de participants et offre la possibilité de collaboration des professionnels avec des intervenants extérieurs, des collaborateurs, des partenariats. Les objectifs et les moyens utilisés dans les démarches d'un projet d'action culturelle se résument ainsi :

- Ouvrir l'école à son environnement par la collaboration avec divers organismes.
- Diversifier les démarches pédagogiques par la mise en relation avec des formes d'expression, de recherche et de création.

- Favoriser la réussite à l'école et dans la vie par la mise en place d'activités concrètes.
- Créer un climat de communauté scolaire par l'interdisciplinarité, la concertation et le développement des démarches contractuelles.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est également revisité et demande des ajustements. La notion de passeur culturel amené par Zakhartchouk (1999) démontre les possibilités de rehausser le niveau culturel de la formation scolaire et identifie les responsabilités ainsi que les actions que doit entreprendre l'enseignant pour exercer cette fonction.

2.2.3 Le rôle du passeur culturel

Jean-Michel Zakhartchouk, l'auteur de *L'enseignant un passeur culturel* (1999), nous rappelle combien le terme *passeur* fait allusion au voyage. Au moyen âge il correspondait « à celui qui fait franchir un obstacle » (p. 19). L'idée d'inviter l'élève à participer à un voyage rejoint sa perception de l'enseignant qu'il entrevoit comme un guide dans un rôle actif et participatif, aidant à effectuer ce voyage. L'enseignant est ainsi « ce passeur vers une culture qui en vaut la peine , une culture dans laquelle lui-même se doit d'être plongé » (Ibid., p. 20).

L'auteur identifie deux approches face à la culture. D'une part, certaines personnes voient la culture comme un moyen de s'imprégner et de reproduire des modèles pour favoriser la création et maîtriser les bases intellectuelles et techniques. D'autre part, certaines personnes pensent qu'une culture s'éveille et grandit à partir de l'expression personnelle et que, pour s'intéresser aux œuvres culturelles, il faut vivre l'expérience

de la création. Selon lui, il s'agit de trouver un juste équilibre et la pratique concrète de l'élève est essentielle, sans perdre de vue l'appropriation du patrimoine ou le contact avec les œuvres d'artistes. Favoriser la création ne garantit pas que l'univers de la culture va s'ouvrir à l'élève. Mais on peut souhaiter faire vivre « une expérience culturelle authentique qui fera son chemin chez l'individu qui l'aura vécue » (Ibid., p. 106).

L'auteur identifie certains débats concernant les pratiques artistiques dans les écoles. Le premier est la place et le rôle des intervenants extérieurs, soit les institutions culturelles et les artistes et le second est l'identification des objectifs de l'enseignement artistique à l'école. Il précise :

[...] l'école n'a pas pour vocation de former des artistes. Le but est, bien que les arts contribuent à une formation générale, l'animation culturelle ne doit pas prendre le pas sur cette exigence. L'enseignant ne doit pas être écarté d'animation qui serait totalement à la marge de l'activité scolaire ordinaire, ce serait faillir à la mission de « passeur ». (Ibid., p. 105)

Les notions d'espace et de temps abordées par Zakhartchouk (1999) proposent une approche où l'on doit à nouveau trouver un juste milieu. D'abord, l'espace d'accueil dans l'école pour cette culture est vu comme un espace à la fois ouvert sur le monde et à la fois fermé, afin de créer un lieu familier et rassurant. Puis, le rapport au temps implique de se projeter dans l'avenir en travaillant en projet, afin de miser sur une alternance entre des temps forts et doux ou des séquences longues et courtes. Zakhartchouk (1999) voit la pédagogie par projet comme un élément majeur dans la formation culturelle qui offre des moments de récapitulation et de synthèse et qui permet de garder des traces et de construire une mémoire. Ce type de pédagogie

donne un sens à une activité et évite des situations d'apprentissage linéaires en proposant différents rythmes.

Posséder une grande culture est un atout pour un enseignant, mais selon Zakhartchouk (1999), il est nécessaire de retrouver dans cette culture un ensemble d'éléments pour qu'elle puisse porter ses fruits. Elle doit être ouverte, accueillante, curieuse, offrir une réflexion sur les stratégies de médiation culturelle, ainsi qu'un dialogue entre les disciplines et proposer un recul critique. Il suggère trois grandes directions pour une formation adéquate d'un enseignant : d'abord, un travail sur le rapport personnel à la culture de chaque enseignant, puis une intégration de la réflexion sur la culture dans toute discipline, finalement la mise en place d'une articulation entre apprentissage de techniques pédagogiques et de formations culturelles.

L'articulation de la dimension culturelle à l'école et la définition du rôle de l'enseignant présenté par Cros (1989) identifie des manières d'orchestrer un projet. L'école a des objectifs éducatifs à travers des démarches pédagogiques qui lui sont propres et l'auteur précise que :

« [...] l'enseignant est un professionnel de la pédagogie ; il détermine les étapes nécessaires aux apprentissages. Il pilote les opérations sans se replier sur lui-même, mais en s'appuyant sur les opportunités locales, sur les richesses des habitants, sur les pratiques culturelles du milieu dont sont issus les enfants. Les artistes, en particulier, représentent un potentiel d'apport considérable » (p. 44-45).

On remarque que cette notion de passeur culturel apporté par Zakhartchouk (1999) a

inspiré plusieurs milieux à développer des réflexions sur les spécificités du passeur culturel et des enjeux à considérer selon les contextes sociaux. Par exemple, l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) a créé *La Trousse du passeur culturel, outil d'intervention en construction identitaire* (2009). Destiné à sensibiliser les directions d'école, ce document évoque la contribution des arts et de la culture à la construction identitaire et regroupe des outils et des ressources visant à enrichir l'environnement culturel des écoles francophones. Cet outil d'intervention est le résultat concret d'une réflexion entamée au sein de la francophonie canadienne. Des intervenants du milieu de l'éducation, des arts et de la culture se sont réunis pour réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre pour assurer la survie et l'essor de la communauté francophone. Ces actions sont axées sur la construction d'une identité forte pour former des individus pleinement engagés dans leur communauté. Les objectifs sont d'établir des liens entre la langue, la culture et l'éducation et de valoriser la transmission de la culture et le recours aux arts pour contribuer au développement d'une identité francophone.

Ceci rejoint les recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation au sujet du curriculum qui insistaient particulièrement sur « la reconnaissance d'une priorité absolue envers l'amélioration de la qualité de la langue tout autant que sur le nécessaire rehaussement de la culture générale des jeunes Québécois » (Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire Réaffirmer l'école, 1997, p. 19). Il s'arrime également au PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) dans lequel il est mentionné dans le domaine des arts que l'élève est appelé à faire des liens avec des repères culturels d'autres disciplines afin de s'ouvrir au monde pour saisir les éléments de sa propre culture. « Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen » (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001, p. 210).

On retrouve dans le document de l'ACELF la définition du passeur culturel qui rejoint les notions apportées par Zakhartchouk (1999).

Le passeur culturel accompagne la personne, élève ou adulte, dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions significatives de découverte et d'expression de la culture francophone tout en étant ouvert sur les autres cultures. Par des interventions qui éveillent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie, le passeur culturel encourage une démarche de réflexion sur le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'environnement. (ACELF, 2009, p. 10)

L'ACELF (2009) identifie quatre rôles pour le passeur culturel, qui est à la fois un intermédiaire, un éveilleur, un accompagnateur et un modèle. Il est un intermédiaire, car il favorise les découvertes de moyens d'expression de la culture et des arts, il facilite l'accès aux personnes modèles allant d'artistes locaux à internationaux et il encadre son action en ralliant la famille et la communauté au besoin. De plus, il est un éveilleur, car il suscite l'intérêt pour la culture et les arts d'ici et d'ailleurs, il incite à leur appréciation, il nourrit la réflexion de l'individu à l'égard de sa propre culture, il stimule le dialogue et la réflexion. Il devient accompagnateur, car il met en œuvre des moyens pour encourager l'expression artistique et culturelle des jeunes, il offre un climat d'ouverture aux arts et à la culture en amenant l'élève à faire le pont entre sa culture individuelle et la culture collective, il favorise des actions qui développent l'esprit critique, la pensée créative, l'imagination et la communication. Finalement, il est un modèle, car il entame lui-même un questionnement vis-à-vis les arts et la culture; il est un participant actif à la vie culturelle de son milieu et reste ouvert à la diversité culturelle et aux diverses formes d'art.

Ce chapitre a exposé le cadre conceptuel par la définition de notions qui traitent du partenariat entre la culture artistique et l'éducation et de l'interrelation développés avec la communauté au Québec. Ils ont été présentés à partir de définitions de la culture axée sur les domaines des arts, de l'éducation et de la communauté. Le chapitre est poursuivi par un regard porté sur la relation particulière entre la culture et l'éducation et sur les liens qui se sont construits entre la culture artistique et la communauté. Il a également été question des fondements qui soutiennent le Programme de formation de l'école québécoise, du courant théorique de l'enseignement et de l'apprentissage, du socioconstructivisme, puis du rôle du passeur culturel. Ces éléments vont permettre de soutenir l'analyse du projet artistique et pédagogique conçu pour favoriser l'interaction entre l'artiste, l'école et la communauté.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Tel que mentionné dans la problématique, cette recherche questionne les possibilités de tisser des liens signifiants entre l'élève, l'artiste et la communauté dans un projet d'arts plastiques au primaire. Ce chapitre présente deux sections, la première offre les éléments de la méthodologie choisie pour répondre à la question de recherche et à ses objectifs et la seconde propose la description du projet de création artistique et pédagogique. Dans un premier temps, on retrouve un aperçu des méthodes appropriées à cette recherche soit les fondements de l'approche qualitative/interprétative ainsi que l'approche de la recherche-action. Puis, le processus de recrutement et d'échantillonnage ainsi que les instruments de collecte de données sont présentés, suivis de l'analyse et de leur traitement. Finalement, un bref regard est donné sur les aspects éthiques de la recherche. Dans un deuxième temps, la description et les modalités du projet de création artistique et pédagogique sont exposées, suivies d'une présentation des participants et de l'approche du travail collaboratif développé avec eux. Pour terminer, une attention particulière est donnée aux choix du thème et aux types d'expositions privilégiés pour diffuser ce projet.

3.1 Approche qualitative

La méthode de recherche qualitative/interprétative est appropriée pour répondre aux objectifs de cette recherche. Elle s'y applique particulièrement, car cette approche

s'intéresse au sens et à l'observation d'un phénomène social dans son propre milieu (Kakai, 2008). Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), il s'agit d'un type de recherche qui privilégie l'interaction entre les chercheurs et les participants pour une meilleure compréhension du sens donné au phénomène étudié. Cette méthode est définie comme suit :

Approche de recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir de sens que communiquent les participants à la recherche. Elle se déroule dans le milieu naturel des participants. Elle est éclectique dans ses choix d'outils de travail. (p. 318)

Les auteurs expliquent que les données sont de nature qualitative et l'épistémologie est de nature interprétative. Le terme qualitatif attribue à la recherche les caractéristiques qui sont reliées aux types de données utilisées, soit des données qui se mesurent difficilement comme des mots, des comportements ou des dessins. Alors que le terme interprétatif tente de comprendre le sens de la réalité des individus, car il adopte une perspective systémique et interactive. Comme la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes, le savoir produit est enraciné dans une culture, un contexte et une temporalité. La recherche qualitative permet de recueillir des données décrivant des situations d'intérêt liées à la question de recherche et laisse les explications émerger de ces descriptions. Selon Kakai (2008), la recherche qualitative présente une démarche dans laquelle on cherche à comprendre, à décrire, à explorer de nouveaux domaines, à aller à la découverte de l'autre et à évaluer une action et un projet. On cherche à détecter des besoins, à améliorer un fonctionnement ou à cerner un phénomène.

La description de la méthode qualitative correspond à la démarche de cette recherche, puisque j'élabore un projet de création impliquant un rapprochement entre différents milieux. Je tente de mieux comprendre les conditions favorables à l'interaction entre l'artiste, l'école et la communauté en mettant en action des individus et des milieux artistiques, scolaires et communautaires. Mon rôle de passeur et de médiatrice culturelle entre les trois mondes me place au cœur du projet de recherche. L'échange approfondi avec tous les participants me permet de bien saisir la réalité de chacun. Étant donné que j'ai participé à plusieurs projets artistiques impliquant la communauté à titre d'artiste tout en étant enseignante en arts plastiques, cela m'amène à avoir une meilleure compréhension du travail de l'artiste et de l'enseignant. De plus, cela m'a permis d'avoir une connaissance du PFEQ et du développement des compétences de l'élève ainsi qu'une réceptivité face à la communauté.

Cette recherche répond aux critères méthodologiques et relationnels de la recherche qualitative/interprétative. Dans ces critères, l'on retrouve quelques moyens comme la triangulation où le chercheur regroupe plusieurs perspectives, telles que le retour aux participants, des méthodes de collecte de données ou différents cadres théoriques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 140-143). La recherche qualitative/interprétative se distingue par l'interaction entre le chercheur et les participants pour mieux comprendre le sens donné au sujet d'étude. Ce processus dynamique s'accorde avec la démarche de la recherche-action qui est axée sur des situations concrètes et réelles. La prochaine section présente cette approche favorisée dans cette recherche ainsi que les phases du processus méthodologique.

3.2 Démarche de recherche-action

La démarche de la recherche-action développe un procédé dynamique et ouvert qui répond aux objectifs de cette recherche qui vise à concevoir un projet, à l'expérimenter en l'appliquant dans un milieu spécifique puis à l'analyser en identifiant les conditions favorables à une collaboration entre l'artiste, l'élève et la communauté.

Cette pratique méthodologique en éducation est définie par Guay et Prud'homme (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) comme une démarche centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation réelle. Le but est d'apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes et d'améliorer les connaissances sur cette situation. Ces auteurs précisent que cette méthode implique de multiples ajustements, que l'action doit être souple et flexible et que la collaboration et l'échange y sont essentiels. Les actions deviennent une source d'apprentissage pour le chercheur et les participants.

Ainsi l'action se concrétise par la conception d'un projet en arts visuels permettant de faire vivre une expérience artistique signifiante à l'élève en favorisant l'interaction entre l'école, l'artiste et la communauté. Le projet est ensuite mis en œuvre dans une école primaire de la région de Brome-Missisquoi. La recherche prend forme en identifiant les conditions favorables à l'interaction entre l'artiste, l'école et la communauté et en proposant des avenues pour l'amélioration, l'expansion ou le renouvellement d'une situation pédagogique. Les auteurs, Guay et Prud'homme (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), représentent les différentes étapes de la recherche-action en six points. Ce projet de recherche, qui s'interroge sur les conditions qui

permettent de tisser des liens signifiants entre l'élève, l'artiste et la communauté, est élaboré à partir de ce modèle de questions et se développe comme suit :

1. *Qu'est-ce qui ne va pas ?* La définition d'un problème pratique est le constat d'un manque dans le milieu scolaire et artistique de la région et des possibilités de développement en créant des liens et des échanges plus concrets et signifiants entre l'éducation des arts plastiques, le travail de l'artiste et la communauté. On retrouve cette étape dans le chapitre I.
2. *Que voulons-nous ?* La définition d'un état désiré au regard de cette problématique est la conception et la réalisation d'un projet artistique en arts visuels favorisant l'interaction entre l'artiste, l'école et la communauté. On retrouve cette étape dans le chapitre I.
3. *Comment allons-nous nous y prendre ?* Un plan de travail a été élaborée pour relier l'enseignant et les élèves avec l'artiste et le groupe de la communauté. Des horaires précis sont établis pour chaque semaine. On retrouve cette étape dans la deuxième partie de ce chapitre.
4. *Que faisons-nous concrètement ?* La mise en œuvre du projet s'est faite en 2014, dans une école primaire de la CSVDC. L'ensemble du projet s'est déroulé avec quatre artistes en arts visuels qui sont intervenues en classe ainsi que quatre groupes de la communauté de différentes avenues. On retrouve la description de cette étape dans la deuxième partie de ce chapitre.
5. *Quelles sont les répercussions de nos actions ?* Son évaluation s'élabore dans l'analyse des données collectées et se forme au commentaire interprétatif. Pour cela, un seul groupe a été étudié et non l'ensemble du projet, soit : un groupe de 2^e cycle, un artiste dessinateur et un groupe de personnes âgées. L'élaboration de cette étape se situe dans le chapitre IV.
6. *Comment rendre compte de la recherche-action et de ses répercussions ?* La diffusion de la recherche ciblera un public des milieux scolaires, artistiques et communautaires lors de colloques et congrès en arts et éducation. De plus les

résultats des travaux d'élèves et de l'ensemble du projet sont diffusés de six façons différentes. Cette étape est décrite dans la deuxième partie de ce chapitre.

Dans la section suivante, je préciserai les outils jugés pertinents pour recueillir et analyser les traces des actions, des échanges et les réflexions développés dans cette recherche-action. Nous verrons d'abord les modes de recrutement et d'échantillonnage, suivis des outils de collecte de données ainsi que les méthodes d'analyse et de traitement des données collectées.

3.3 Recrutement

Afin de répondre à l'intention de cette recherche qui est de créer des liens et des échanges signifiants entre l'enseignement des arts plastiques, le travail de l'artiste et la communauté, je me suis adressée aux habitants de la Municipalité régionale de comté (MRC) de Brome-Missisquoi. Pour débiter, au mois d'août 2013, je suis allée rencontrer la directrice de l'école primaire de Sutton qui est située sur le territoire des commissions scolaires CSVDC et ETSB pour présenter le projet. En septembre 2013, la directrice a présenté le projet aux enseignants de deuxième et troisième cycles, puis cinq enseignants se sont montrés intéressés. La directrice m'a transmis leurs noms et coordonnées et la suite des communications s'est faite directement avec les enseignants par courriel. Concernant les artistes, le projet a d'abord été présenté par courriel et par téléphone à cinq artistes professionnels de la région qui ont tous accepté de participer. Ensuite, des rencontres individuelles ont eu lieu dans leurs ateliers respectifs pour développer les idées de chacun en lien avec le thème du projet, le milieu scolaire et l'affiliation avec la communauté. Finalement, pour les organismes ou les membres de la communauté, le projet a aussi été présenté par

courriel et ils ont également tous accepté de participer. Par la suite, des rencontres individuelles pour une présentation plus détaillée ou des rencontres téléphoniques selon les besoins de chacun ont été mises en place.

La suite des communications pour les trois types de participants s'est essentiellement déroulée par courriel jusqu'à ce que le projet débute en février 2014. Durant ces échanges qui se sont déroulés du mois de septembre 2013 au mois de février 2014, plusieurs documents ont été créés pour faciliter la coordination du projet : la planification détaillée des ateliers, les dates, les heures, les besoins matériels et les documents explicatifs des thèmes, du déroulement, etc. L'ensemble du projet dans l'école primaire a pris fin en mai 2014 et sa diffusion a eu lieu en juin, mais il y a eu également différentes formes d'exposition qui se sont déroulées au courant de l'année suivante.

3.4 Échantillonnage

L'école primaire de Sutton est choisie, car l'équipe de cette école est particulièrement proactive auprès de la communauté et démontre une ouverture aux projets de collaboration ainsi qu'aux initiatives artistiques. Le projet s'adressait aux groupes de deuxième et troisième cycles anglophone et francophone. Un groupe de 4^e, 5^e et 6^e année francophone et un groupe multiniveaux de 5^e et 6^e années anglophones ont participé. Les critères de sélection pour les artistes étaient les suivants : la pratique et la technique artistique, la présence auprès de la communauté, l'intérêt à travailler en milieu scolaire et être résident de Brome-Missisquoi. Les organismes ou les membres de la communauté approchés avaient des liens directs avec la démarche artistique de l'artiste et le thème exploré du patrimoine. Je rappelle qu'un seul groupe parmi les

groupes participants a fait l'objet d'une analyse, soit un groupe de 4^e année, un artiste dessinateur et un groupe de personnes âgées. Afin de respecter la confidentialité des participants, tout au long de ce mémoire seuls les prénoms sont mentionnés.

3.5 Outils de collecte de données

Les auteurs, Guay et Prud'homme (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), précisent que la recherche-action est centrée sur la nécessité de produire des connaissances pertinentes et utiles pour l'action. Les outils jugés pratiques pour recueillir et analyser les traces des actions, des échanges et des réflexions que j'ai utilisés sont le questionnaire, le carnet de bord, la documentation visuelle, le portfolio et l'observation participante. Je poursuis avec la définition de ces outils donnée par les auteurs et par la description de leur utilisation pour cette recherche.

3.5.1 Le questionnaire

Les auteurs Guay et Prud'homme (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) signifient que le questionnaire est utile pour recueillir des informations sur les perceptions, les opinions et l'état des savoirs. Au cours du projet, lors du dernier atelier de chaque groupe, un questionnaire a été remis à l'artiste et à l'enseignant (*voir Annexe A*). Présenté comme une appréciation du projet, le questionnaire résume d'abord les rencontres qui ont permis la réalisation de celui-ci. Puis, il pose une question ouverte qui permet une réflexion et des commentaires. Des éléments représentatifs du déroulement du projet ont été inscrits afin d'alimenter différents points de vue.

Quant à l'élève, lors du dernier atelier, il a reçu un questionnaire et une fiche pédagogique. Le premier est une appréciation de l'atelier (*voir Annexe B*). Il résume le déroulement des ateliers et pose des questions sur trois aspects : l'artiste, la communauté et le projet dans sa globalité. L'élève doit donner son appréciation par un numéro entre 1 et 10, représentant le moins aimé et le plus aimé. Cette appréciation est suivie de deux questions ouvertes sur les sentiments et les apprentissages vécus lors des ateliers. Par contre, la fiche pédagogique est née suite à la demande de la première enseignante participante au projet. Un travail d'appréciation d'une œuvre de l'artiste invité a été conçu pour chacun des groupes. En effet, ce projet prenait place dans le cadre des cours d'arts plastiques et les titulaires de chaque groupe ont procédé à une évaluation de la compétence disciplinaire *Apprécier des œuvres d'art* (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001, p. 216). Bien que chaque artiste ait présenté son travail aux élèves en début de projet, j'ai créé un document papier résumant la démarche artistique et proposant des images des œuvres de l'artiste (*voir Annexe C*), ainsi qu'une fiche d'appréciation d'une œuvre (*voir Annexe D*) pour chaque groupe d'élèves. La création de ces documents est inspirée par ce qui est proposé sur le site Web du Réseau éducatif québécois dédié au développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies du domaine des arts (RÉCIT, <http://www.recitarts.ca/spip.php?rubrique183>).

3.5.2 Le carnet de bord

Le carnet de bord est défini comme un document rédigé par le chercheur qui permet de consigner les actions accomplies, des impressions, des découvertes ou des remarques pertinentes. L'intention de cet outil est de faire une analyse réflexive qui témoigne d'une prise de recul vis-à-vis une action (Guay et Prud'homme dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Tout au long du projet, j'ai accumulé par une prise de

notes écrites en format papier et numérique des événements et des commentaires. Ces notes rassemblées de façon informelle montrent bien la progression des ateliers et des changements survenus.

3.5.3 La documentation visuelle

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) rappellent que la photographie permet de conserver des traces des actions et des réalisations qui balisent une démarche. Dans cette optique ce recherche, j'ai pris plusieurs photographies tout au long des ateliers et lors du vernissage. Également, la création d'un blogue montre le déroulement du projet par les photographies et le texte qui l'accompagne.

3.5.4 Le portfolio

Le portfolio est décrit comme un outil qui permet de recueillir et d'organiser les différentes traces qui témoignent d'actions effectuées dans un but précis. Il s'agit d'une façon de classer les données colligées en cours de démarche (Guay et Prud'homme dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). J'ai procédé à des prises de note tout au long du processus. Elles ont été prises selon les besoins et dans le but de clarifier des éléments du projet ou pour une meilleure communication. Les échanges courriels ont tous été conservés et la prise de photo a été constante lors des ateliers avec chaque groupe. Des entretiens ou des discussions informelles ont aussi été conservés sous la forme de notes.

3.5.5 L'observation participante

Tout comme l'observation d'une œuvre pour y découvrir du sens, il faut plus qu'un simple coup d'œil sans réflexion. Cela implique le processus de vivre une expérience d'observation. L'auteure Savoie-Zajc (2011) identifie l'observation dans la recherche qualitative/interprétative comme un mode important de collecte de données. Il s'agit de focaliser son attention sur une situation et d'en analyser la dynamique interne. L'observation implique l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse. Les particularités de l'observation participante amènent le chercheur à occuper une position engagée, car il participe entièrement à la dynamique environnante. L'observation participante se définit comme un apprentissage et un dispositif de travail qui s'élaborent en partageant le quotidien du groupe étudié et en créant des interactions. De cette façon, le chercheur peut remettre en question et vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des participants.

Dans le cas de la présente étude, l'observation participante a eu lieu durant les ateliers dans plusieurs endroits : en classe, à la bibliothèque, dans la cour de l'école et dans les lieux communautaires de la ville de Sutton. Ces observations impliquaient l'élève, l'artiste, l'enseignant et le membre de la communauté. L'observation participante s'est également déroulée pendant les rencontres individuelles avec l'artiste et les membres de la communauté dans leur milieu de travail. L'ensemble de l'observation participante a fait l'objet de prises de photographies et de notes consignées dans le carnet de bord.

3.6 Analyse et traitement des données

Selon Guay et Prud'homme (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), l'analyse des données s'accomplit dans l'émergence du sens qui se construit à travers l'expérience de recherche. Le travail de l'analyse est une combinaison et une fusion des données. Des constats préliminaires peuvent être partagés aux participants au fur et à mesure pour se préciser durant l'évolution de la démarche.

Puisqu'il y a plusieurs types de participants et différentes étapes dans ma recherche, l'analyse par regroupement catégories s'est montrée appropriée pour rendre les données accessibles. J'ai traité mon corpus en faisant ressortir quatre points principaux en considérant chacun d'eux de façon distincte soit, l'élève, l'artiste, la communauté (EAC) et le passeur culturel. Ces quatre aspects sont liés par les conditions d'une collaboration dans un projet artistique et pédagogique. Ce regroupement est lié aux objectifs de recherche et aide à répondre à la question posée. En tenant compte de la question de recherche, chaque sujet EAC a été abordé par une analyse systématique du déroulement des ateliers, des propos des participants et de mes observations. Cela m'a permis de construire un panorama au sein duquel les trois aspects s'entrecroisent. Ainsi, il devient possible d'observer des tendances à partir de ce schéma en traçant des parallèles, des oppositions ou des divergences entre les sujets.

3.7 Aspect éthique

Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique du programme de Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Afin d'assurer le bon déroulement du projet dans le respect de tous les participants, une structure a été proposée par des documents qui constituent l'ensemble des règles de conduite propres à un groupe, c'est-à-dire qu'une entente avec l'école, les enseignants, les artistes et les membres de la communauté a été établie sur les modalités et le déroulement du projet. De plus, une autorisation parentale pour la prise de photographies et l'utilisation de celles-ci dans un blogue, ainsi que pour un exercice à l'extérieur de l'école a été formulée. Il faut mentionner que l'école primaire de Sutton, comme beaucoup d'établissements scolaires, demande en début d'année scolaire aux parents de remplir un formulaire d'autorisation pour les photographies. Les parents, les élèves et le milieu scolaire ont donc l'habitude de ces formalités. Des formulaires ont été signés par les artistes, les parents d'élèves, l'école et les familles des résidents du CHSLD.

Ainsi, se termine la première section de ce chapitre dans lequel il a été question des éléments méthodologiques choisis pour conduire cette recherche. Ce chapitre se poursuit en présentant la deuxième section qui offre le descriptif détaillé de l'ensemble du projet.

3.8 Description du projet de création artistique et pédagogique

Cette section présente le déroulement du projet de création et clarifie chacun de ses

aspects. Il débute par la description du projet de recherche en abordant les modalités de celui-ci, puis présente les participants et l'approche choisie pour développer une collaboration avec eux. Il se poursuit en apportant des précisions sur le choix du thème de travail et finalement, il identifie les types de diffusion explorés dans le cadre de cette recherche-action.

3.8.1 Modalités du projet

Pour atteindre les objectifs de cette recherche et permettre la réalisation d'un projet de création, je propose ici un descriptif du projet expérimental mis en place à l'école primaire de Sutton de la commission scolaire du Val-des-Cerfs (CSVDC) et de Eastern Township School Board (ETSB). Il s'agit d'une rencontre entre quatre artistes en arts visuels, quatre groupes d'une école primaire et la communauté de la ville de Sutton. Les groupes scolaires allant de la 4^e à la 6^e année, dont un groupe anglophone, ont reçu chacun un artiste dans leur classe une fois par semaine. Les élèves ont vécu des ateliers de deux heures à raison de trois à quatre semaines consécutives selon le projet. Sur le thème du patrimoine, chaque groupe a réalisé une création en relation avec la démarche de l'artiste associé. Il peut s'agir du patrimoine matériel ou immatériel et le concept de création de chaque artiste se développe grâce à une association avec des gens impliqués dans la communauté de Sutton. Les réalisations des élèves étaient imprimées en format affiche et les travaux des quatre groupes d'élèves ont été rassemblés au centre du village dans une installation urbaine à l'extérieur du centre communautaire et culturel John Sleeth de Sutton.

Ce projet a pu être réalisé grâce au cofinancement de la Ville de Sutton et du ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCC). Une partie des

fonds culturels est destinée à mettre en relation la population et les milieux culturels et communautaires. Le tableau 3.1 donne un aperçu de l'ensemble du déroulement du projet au cours de l'année 2014. Il nomme les participants et leurs fonctions ainsi que les thèmes et techniques abordés. On y retrouve un cinquième groupe multiniveaux anglophone, dont la participation a été annulée en cours d'année par l'enseignante.

Tableau 3.1 Déroulement du projet dans la ville de Sutton en 2014

	Mois	Artistes et disciplines	Techniques explorées avec les élèves	Thème du patrimoine	Membres de la communauté	Enseignants
1	Février Mars	Olivier Sculpteur et forgeron	Façonnage, assemblage et patine de fil de fer et d'aluminium recyclé. Travail collectif	Histoire du train et du chemin de fer à Sutton Le moyen de transport amenant la fin de l'isolement du village.	Visite en classe de Jeanne, historienne de <i>Héritage Sutton</i>	Annick 6 ^e année CSVDC
2	Mars Avril	Anaïs Graveuse	Gravures sur plaque de styromousse et plaque de caoutchouc avec gouge. Travail individuel	L'environnement Contes écologiques sur le paysage de la région de Sutton	Visite en classe de Paul, conteur et comédien au <i>Cœur du Village</i>	Dany 5 ^e année CSVDC
3	Mars Avril	Stéphane Dessinateur	Dessin au crayon mine et mise en couleur par ordinateur. Travail individuel	Les aînés Portrait des personnes âgées de la résidence de Sutton	Les élèves ont visité les personnes âgées à la résidence <i>Foyer Sutton</i> .	Yvon 4 ^e année CSVDC
4	Mai	Ève Photographe	Prises de photographies et montage d'images à l'aide de l'iPad	La naissance Portrait de mères avec leurs nouveaux nés vivants dans la région de Sutton.	Visite à l'école de six mamans et leurs poupons représentantes de <i>Ressource famille</i> .	Cathy Cycle 3 ESTB Atelier bilingue
5	Mai	Héloïse Multidisciplinaire	<i>Installation textile de mots écrits par les enfants reproduits en fil de fer et enveloppés de tissu.</i>	<i>La rue principale Rencontre avec un personnage, toujours présent au centre du village, qui est-il ?</i>	<i>Yvan, vendeur du magazine L'itinéraire à Sutton.</i>	<i>Louise Cycle 2 ETSB Atelier bilingue</i>
	Juin à août	Exposition extérieure dans l'espace vert du Centre Communautaire et Culturel John Sleeth à Sutton				

Un choix s'est imposé à cette étape pour élaborer cette analyse. En effet, puisque ce projet de recherche-action implique plusieurs données dues aux nombres de groupes de participants, j'ai décidé de porter mon attention sur un seul projet parmi les quatre, soit le projet numéro 3 impliquant l'artiste dessinateur avec les élèves de 4e année et les personnes âgées. Mon intérêt pour ce projet se justifie par le fait qu'il répond davantage aux objectifs de cette recherche. Par contre, l'ensemble des quatre projets est tout de même présenté dans le but de montrer dans quel environnement s'est développé le projet analysé. En mettant l'accent sur un seul projet, cela me permet d'approfondir davantage l'analyse de chacun des objectifs de recherche tout en gardant un regard global sur le milieu dans lequel il a évolué.

3.8.2 Participants

Depuis la fin de l'été 2013, une série d'échanges entre la chercheuse et les participants s'est développée pour mettre en œuvre le projet. Préalablement à chaque projet artistique et pédagogique, une rencontre individuelle avait lieu avec l'artiste, l'enseignant et les membres de la communauté. Pour les artistes, la rencontre avait pour objectif de définir le projet artistique en lien avec la démarche de création, de nommer des organismes à associer à leur démarche, de fixer le déroulement des ateliers, les besoins techniques et organisationnels. Pour l'enseignant, les objectifs étaient de communiquer les avenues de l'artiste, indiquer les procédures d'organisation, d'horaire et de matériel et déterminer les besoins particuliers. Pour les membres de la communauté, la rencontre avait d'abord pour but de définir leur rôle dans le projet de création et la relation avec l'enseignant, l'élève et l'artiste. Ensuite, le but était de prendre connaissance du milieu, fixer le déroulement des ateliers, comprendre les besoins selon les particularités de chacun et voir l'aspect organisationnel général.

Le développement général des ateliers proposés aux artistes et enseignants s'est élaboré en quatre rencontres de deux heures par semaine en présence des élèves, de l'artiste, de l'enseignant et de la chercheure. Les membres de la communauté étaient présents au deuxième atelier seulement. Après avoir rencontré les participants, une grille horaire détaillée a été envoyée à chacun pour donner un aperçu du déroulement des ateliers. Le développement global des ateliers se déroulait comme suit :

1. Présentation du travail et de la démarche de l'artiste et première initiation aux techniques et matériaux utilisés par celui-ci.
2. Participation de membres de la communauté, qui est l'élément déclencheur à la création et qui marque le début de la réalisation du projet de création.
3. Retour sur certaines techniques et suite de la réalisation.
4. Finalisation de la réalisation, appréciation d'une œuvre de l'artiste et appréciation du projet dans son ensemble.

Les éléments qui suivent donnent un bref descriptif des participants au projet artistique et pédagogique, soit l'école, les artistes et les membres de la communauté. Mais d'abord, pour situer le projet dans son contexte, un aperçu de la ville de Sutton est proposé.

3.8.2.1 Ville de Sutton

Le projet se déroule dans la ville de Sutton située dans la province de Québec. Cette

ville s'inscrit dans la municipalité régionale de comté (MRC) de Brome-Missisquoi et dans la région administrative de la Montérégie, mais elle fait partie de la région touristique des Cantons-de-l'Est. Le site officiel de la ville de Sutton indique au recensement de 2011, un nombre de 3 906 habitants. Le bilinguisme est une caractéristique importante de la ville, car 69 % de la population de Sutton parle le français et l'anglais. La ville possède de nombreux attraits touristiques et la culture y occupe une place importante.

L'agente culturelle de la ville de Sutton a mis en place en 2012 un plan d'action en développement culturel, en consultant les organismes et citoyens pour actualiser la politique culturelle. Dans ce document, la culture et le développement social et communautaire souhaitent favoriser l'accès et la participation des citoyens à la vie culturelle et, dans ce contexte certains objectifs sont proposés comme de soutenir l'engagement des artistes au sein de la communauté, dans la perspective d'un mieux-vivre ensemble et faciliter l'accès des citoyens à la formation et aux activités. Ce document fait référence à l'*Agenda 21* (2012) du MCC du Québec qui propose de renouveler une vision du développement de la culture.

3.8.2.2 École primaire

Depuis 2008, Manon est la directrice de l'école primaire de Sutton, elle est responsable de la section CSVDC et ETSB situé dans le même bâtiment et le nombre d'élèves est d'environ 250, allant de la maternelle à la sixième année. Cette école se caractérise par le dynamisme et l'implication du personnel ainsi que par la collaboration établie entre les enfants, les parents, l'équipe-école et les partenaires de la communauté. Les quatre enseignants qui ont présenté un intérêt à participer au

projet sont :

- Annick, enseignante en 6e année de la CSVDC
- Dany, enseignant en 5e année de la CSVDC
- Yvon, enseignant en 4e année de la CSVDC
- Cathy, enseignante au troisième cycle, un groupe jumelé de 5e et 6e années, de ETSB dont les ateliers ont été donnés en français et en anglais

3.8.2.3 Artistes

Les artistes approchés proviennent de la MRC de Brome-Missisquoi; ils ont une démarche bien distincte et travaillent à partir de médiums variés. Ils ont un statut professionnel d'artiste des arts visuels ou des métiers d'art et sont considérés comme des travailleurs autonomes. Ils détiennent une formation artistique reliée à un métier artistique acquise en Europe ou au Québec. Les artistes qui ont accepté de participer au projet sont :

- Olivier, sculpteur-forgeron
- Anaïs, graveuse
- Stéphane, dessinateur
- Ève, photographe et vidéaste

3.8.2.4 Communauté

Les membres participant au projet font partie de la ville de Sutton et sont impliqués et

représentatifs d'un organisme ou d'un établissement de la communauté. Les membres de la communauté qui ont participé au projet sont :

- Jeanne, historienne et présidente *d'Héritage Sutton*
- Paul, comédien et membre d'un organisme des arts de la scène *Le Cœur du Village*
- Josée, directrice du centre public d'hébergement et de soins de longue durée
- Rebecca, intervenante communautaire au Centre d'action bénévole

3.8.3 Le patrimoine comme repère culturel

Pour ce projet, le repère culturel choisi est le patrimoine pour les possibilités d'exploration qu'il offre tant pour le travail artistique, scolaire et communautaire. Également pour les liens qu'il offre avec les objectifs du PFEQ et les politiques culturelles du MCC. Par exemple, dans les orientations du programme de formation (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001), il est fait mention de l'importance des repères culturels et du rôle de l'école afin « [...] d'offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires » (p. 4). De même dans l'*Agenda 21* (MCC, 2012, p. 11-12) l'action culturelle est envisagée dans une perspective de durabilité et plusieurs objectifs s'associent au thème de cette recherche : reconnaître et promouvoir l'identité culturelle québécoise à travers la mise en valeur de son patrimoine matériel et immatériel, ou de valoriser le rôle des artistes en tant que porteurs du renouvellement de l'identité culturelle québécoise, ou encore de favoriser l'épanouissement culturel des citoyens ainsi que l'accès et leur participation à la vie culturelle.

Le patrimoine est un sujet vaste, facile d'appropriation pour les participants, propice à l'échange et au développement de l'identité d'une communauté. Le site Web de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) définit le patrimoine culturel dans son ensemble en trois grandes catégories de patrimoine. D'abord le patrimoine culturel matériel dans lequel on retrouve les peintures, les instruments de musique, les manuscrits, etc. Le second est le patrimoine culturel immatériel où l'on retrouve les traditions orales, les arts du spectacle et les rituels. Puis, le troisième est le patrimoine naturel qui est constitué par les monuments et les sites naturels, les œuvres conjuguées de l'homme et de la nature, etc.

Une grande importance est attribuée au patrimoine culturel immatériel dans ce projet. Selon l'UNESCO, le patrimoine immatériel maintient la diversité culturelle face à la mondialisation croissante. L'encourager auprès des différentes communautés favorise le dialogue interculturel et amène le respect d'autres modes de vie. L'essentiel est dans la transmission des connaissances et du savoir-faire qu'il transmet d'une génération à une autre. Étant donné que ce projet exploite davantage ce type de patrimoine et que cette analyse y porte son attention, voici un descriptif plus développé de l'UNESCO qui identifie en quatre points le patrimoine culturel immatériel.

1. Traditionnel, contemporain et vivant à la fois : Il ne comprend pas seulement les traditions héritées du passé, mais aussi les pratiques rurales et urbaines contemporaines, propres à divers groupes culturels.
2. Inclusif : Il contribue à la cohésion sociale, stimulant un sentiment d'identité et de responsabilité qui aide les individus à se sentir inclus dans une ou plusieurs

communautés et dans la société au sens large. Peu importe la provenance des expressions de notre patrimoine, elles contribuent à nous procurer un sentiment d'identité et de continuité, établissant un lien entre notre passé et, à travers le présent, notre futur.

3. Représentatif : Il se développe à partir de son enracinement dans les communautés et dépend de ceux dont la connaissance des traditions, des savoir-faire et des coutumes est transmise au reste de la communauté, de génération en génération, ou à d'autres communautés.
4. Fondé sur les communautés : Il est reconnu comme tel par les communautés, groupes et individus qui le créent, l'entretiennent et le transmettent ; sans leur avis, personne ne peut décider à leur place si une expression ou pratique donnée fait partie de leur patrimoine. (<http://www.unesco.org/culture/ich/fr/qu-est-ce-que-le-patrimoine-culturel-immateriel-00003>)

À partir de ce thème qui facilite une liberté d'expression, les artistes ont développé un aspect du patrimoine en lien avec leur pratique artistique pour proposer aux élèves une réalisation plastique et une collaboration avec des membres de la communauté :

- Le sculpteur-forgeron s'est intéressé au patrimoine culturel matériel et immobilier en explorant l'histoire du train et du chemin de fer à Sutton, le moyen de transport qui a mis fin à l'isolement de la région et a permis le développement architectural.
- La graveuse s'est intéressée au patrimoine naturel et immatériel en explorant l'environnement par la présentation d'un conte écologique sur le paysage de la région de Sutton, point d'inspiration à la gravure.
- Le dessinateur s'est penché vers le patrimoine immatériel en s'intéressant aux aînés de la résidence de Sutton, par la réalisation de portraits et l'écoute d'histoires de vie, explorant les traditions héritées du passé, mais aussi les pratiques rurales.
- La photographe-vidéaste s'est penchée aussi vers le patrimoine immatériel en réponse à l'artiste précédent ; elle a exploré la naissance et les traditions qui y

sont associées par la réalisation de portraits de mères avec leurs nouveaux nés vivant dans la région de Sutton.

3.8.4 La diffusion

Ce projet est né avec le nom de travail *EAC* signifiant : l'École, l'Artiste et la Communauté. Afin de rendre accessible le projet à l'ensemble de la communauté lors de sa diffusion, le nom *Projet Tricycle* a été choisi. Il apporte le côté ludique et dynamique de l'enfance, propose le jeu dans la création et suggère le besoin d'être trois pour qu'il soit possible d'avancer (*voir Annexe E*). L'étape de diffusion était pensée dès le début du projet et elle avait deux intentions. La première était d'élaborer un projet qui soit accessible au plus grand nombre possible de citoyens, puis la seconde de mettre en valeur autant le processus de création que le travail final.

L'intention était de sortir du milieu scolaire pour installer les réalisations des élèves dans un lieu public et de prolonger l'exposition pendant la saison estivale. Cette idée s'est concrétisée en imprimant les résultats des travaux d'élèves sous forme d'affiches. Il devient ainsi possible de multiplier les expositions et d'adapter l'affichage selon le lieu, que ce soit un lieu dédié à la culture ou non, à l'intérieur comme à l'extérieur. Aussi, nous avons numérisé les réalisations des élèves, il était alors possible de les diffuser de façon virtuelle et de choisir un format d'impression, allant de la carte postale à l'affiche de type publicitaire. Le choix de ce procédé a permis de présenter ce projet de recherche de six façons différentes.

La première présentation fut simplement dans le couloir de l'école primaire. Sous

l'initiative de l'enseignant, les dessins originaux des élèves au crayon mine ont été exposés sur un tableau d'affichage et nous avons offert à la classe une affiche regroupant tous les portraits en couleur réalisés par les élèves (*voir Annexe F*). Puis, au début du mois de juin 2014, une exposition dans la salle commune du centre d'hébergement et de soins de longue durée de Sutton (CHSLD) fut installée afin que les personnes à mobilité réduite puissent voir les résultats des élèves. Celle-ci proposait seulement les réalisations des portraits réalisés dans le cadre du projet de l'artiste Stéphane. Le vernissage a été fait en présence des familles des résidents, du groupe d'élèves, de l'enseignant, de l'artiste, des responsables et des bénévoles du centre (*voir Annexe G*). Suite à l'affichage d'une durée de deux semaines, les affiches ont été réparties par les responsables du centre sur les étages des résidents.

Quelques jours plus tard, la troisième présentation offrait l'ensemble du projet à l'extérieur sur un module d'installation situé dans l'espace vert du centre communautaire et culturel de la ville de Sutton. Ce module était conçu spécifiquement pour ce lieu afin de mettre en valeur les réalisations des élèves. L'intention était de créer une promenade circulaire et dynamique, pensée par un artiste-designer local (*voir Annexe H*). Un vernissage a été fait en présence des familles, des élèves, des enseignants, de la direction, des artistes ainsi que des gens de la communauté. Cette installation est restée durant tout l'été 2014. Lors du vernissage, les élèves ont posé leur signature directement sur leur affiche à l'aide d'un marqueur indélébile (*voir Annexe I*).

Ensuite, la quatrième présentation se déroula six mois plus tard, au centre d'art de la bibliothèque de Dunham, un village à 20 km de Sutton. Cette fois, intégrée dans le cadre de *La Tournée des Carrefours culturels de Brome-Missisquoi*, qui est développé par le Centre local de développement (CLD). Les objectifs poursuivis sont

d'augmenter la diversité de l'offre culturelle présentée à la population du territoire et de stimuler l'engagement des artistes dans le développement culturel de la région. Cette exposition d'une durée de trois semaines au courant du mois de janvier 2015 a permis aux communautés voisines de voir le projet et aux groupes scolaires d'en faire la visite. Pour l'occasion, une cinquième possibilité de diffusion s'est présentée par l'impression de cartes postales. Cette proposition a été faite afin de favoriser l'accessibilité et de proposer une distribution plus grande des réalisations des élèves.

Le sixième moyen de diffusion fut la présentation des différentes étapes du cheminement de travail dans un blogue portant le nom de *Projet Tricycle* (<http://projettricycleeac.blogspot.ca>, 2014). Il a été conçu pour montrer l'évolution du projet qui s'est déroulé à l'école et à l'extérieur, ainsi que les ateliers de travail et les collaborations entre tous les participants. Il présente chacun des participants, on y retrouve de courts textes explicatifs ainsi que des photographies. Ainsi, le projet est accessible à un grand nombre de citoyens et met en valeur autant le processus de création que le travail final. Cela fait également référence au domaine des arts du PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001, p. 193) qui propose les actions ou stratégies associées à la démarche de création. Le tableau suivant résume les types de diffusion de ce projet de recherche.

Tableau 3.2 Types de diffusion du *Projet Tricycle*

	Date	Lieu	Type de diffusion	Durée
1.	Mai à Juin 2014	Couloir de l'école primaire	Affichage des dessins originaux au crayon mine et une affiche regroupant l'ensemble des réalisations des élèves en couleur.	2 mois
2.	Juin 2014	Salle commune du centre d'hébergement et de soins de longue durée de Sutton (CHSLD)	Affichage intérieur sur les murs et fenêtres. Uniquement les réalisations de la classe de 4e année.	2 semaines
3.	Juin à août 2014	Espace extérieur du centre communautaire et culturel de la ville de Sutton.	Affichage extérieur de l'ensemble du projet sur un module conçu spécialement pour ce lieu, intégrant le projet en 3 dimensions.	10 semaines
4.	Janvier 2015	Centre d'art de la bibliothèque de Dunham	Affichage intérieur de l'ensemble du projet sur les murs et le projet en 3 dimensions installé au centre.	3 semaines
5.	Débute en janvier 2015	Centre d'art de la bibliothèque de Dunham	Affichage intérieur sur les murs. Cartes postales de chaque réalisation des élèves.	1 mois
6.	Débute en juin 2014	Espace virtuel d'un site Web	Blogue : textes et photographies de l'ensemble du projet	Indéterminé

Ce chapitre a exposé une première section axée sur la méthodologie de recherche et une seconde section offrant la description du projet de création artistique et pédagogique. Dans un premier temps, l'approche qualitative/interprétative et de la recherche-action ont été présentées. Il a également été question du processus de recrutement, de l'échantillonnage, des outils de collecte de données, de l'analyse et du traitement des données, ainsi que de l'aspect éthique de la recherche. Dans un deuxième temps, les modalités du projet ont été exposées, suivies par une présentation des participants et de l'approche de travail collaboratif développé avec

eux. Finalement, une attention particulière a été donnée aux choix du thème et aux types d'expositions utilisés pour diffuser ce projet. Ces éléments ont permis de comprendre le processus de travail de l'analyse descriptive/interprétative et de se rendre compte de l'ensemble du déroulement du projet de recherche.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente l'analyse descriptive et interprétative ainsi que les résultats de la recherche qui tente de répondre à la question suivante : Quelles sont les conditions qui permettent de tisser des liens signifiants entre l'élève, l'artiste et la communauté ? L'analyse des données se présente selon quatre aspects soit l'élève, l'artiste et la communauté (EAC) ainsi que le passeur culturel. Des éléments spécifiques en relation avec les objectifs de cette recherche ont été identifiés pour chaque aspect. D'abord, la collaboration avec le milieu scolaire présente le profil de l'enseignant et sa contribution dans le projet, la pertinence de connaître le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) et l'importance d'une bonne gestion du temps dans ce type de projet. Ensuite, l'approche de l'artiste avec le milieu scolaire et la communauté propose un portrait de l'artiste, les prémices du projet artistique et l'importance de la préparation des ateliers. Puis, la participation de la communauté débute par une présentation de la personne représentant la communauté et se poursuit avec le déroulement de l'atelier au CHSLD. Finalement, le dernier aspect est le rôle du passeur culturel auprès des participants et dans le déroulement du projet.

4.1 La collaboration avec le milieu scolaire

La collaboration avec le milieu scolaire montre la responsabilité de l'école face à la culture et son importance dans l'approche pédagogique comme le mentionnent Audet et Saint-Pierre (1997). La directrice et les enseignants de l'école primaire de Sutton ont montré qu'ils soutiennent l'idée d'une école ouverte au monde extérieur en créant des échanges avec la communauté. Comme le mentionne Citterio (1993), l'apprentissage passe par l'expérience et l'on peut apprendre en sortant du monde scolaire, mais il y a aussi un passage de l'extérieur vers l'école, qui est un lieu accueillant plusieurs intervenants ayant des savoir-faire complémentaires à l'enseignant.

Ainsi, la démarche préparatoire auprès du milieu scolaire est essentielle pour une collaboration réussie et l'approche auprès de la direction est significative, car elle représente la porte d'entrée à l'intégration du projet. Dans ce cas, c'est la direction qui a soumis le projet aux autres membres de l'établissement scolaire. La participation de la direction et des différents membres du personnel enseignant et non enseignant comme la secrétaire, le concierge, la bibliothécaire et les surveillants est un élément fondamental pour la réussite du projet à considérer avec beaucoup d'attention.

Comme mentionné au chapitre deux, Zakhartchouk (1999) perçoit l'enseignant comme un guide dans un rôle actif participatif vers une culture dans laquelle il est lui-même plongé. La grande ouverture de l'enseignant à accueillir ce projet dans sa classe montre combien il a accompli son rôle de guide. Mais dans le cadre de ce

projet, j'ai moi aussi pris le statut de passeur culturel en faisant les liens entre le monde scolaire, l'artiste et la communauté. Dès le départ, j'étais consciente que ce type de projet demande une connaissance et une conscience du milieu scolaire et de ses particularités, par exemple : la structure des calendriers et des horaires, la charge de travail des enseignants, les intervenants actifs dans l'établissement scolaire, les problématiques d'espace, de matériel, de gestion de groupe, etc. Tous ces éléments font partie de la réalité du monde scolaire, et selon mes observations, pour tenir le rôle de passeur culturel à l'école, il est préférable de connaître et d'être conscient du milieu. Pour cela, le fait d'avoir une expertise en enseignement fut bénéfique pour mettre en confiance l'ensemble des personnes fréquentant l'établissement scolaire. Aussi, une attention adaptée à chaque enseignant a été donnée selon son organisation du temps, de son espace et du matériel à sa disposition.

4.1.1 Portrait de l'enseignant

L'enseignant qui a participé à ce projet est une personne que l'on connaît avant même de l'avoir rencontré. Il fait partie des gens dont on entend parler, pour ses nombreuses implications dans le milieu scolaire et pour l'estime que plusieurs membres de la communauté lui portent. Yvon enseignait au niveau de la 4^e année depuis plus d'une décennie. Au moment du projet, il était à un an de sa retraite. Son engagement professionnel est remarqué par tous, j'ai eu l'occasion de recevoir plusieurs témoignages positifs de parents, de collègues de travail ou d'anciens élèves. Considéré comme un enseignant exigeant et respectueux des élèves, les amenant à développer leur plein potentiel, il était respecté et aimé de la communauté scolaire. Ayant une approche particulièrement appréciée auprès des garçons, il parvenait à mettre en valeur leur force et à leur donner confiance en eux. Voici des exemples de témoignage d'anciens élèves : Karl, 14 ans, élève au secondaire, me confie que Yvon

avait fait naître en lui l'idée qu'il serait « capable de faire quelque chose de bon » à l'école. Véronique, 31 ans, cuisinière disait : « Il était juste avec tout le monde et n'acceptait aucune intimidation... ». J'ai pu constater l'expertise riche et précieuse de cet enseignant, il a fait figure d'exemple à suivre en pédagogie et pour le rapport qu'il établit avec l'élève.

4.1.2 La contribution de l'enseignant dans ce projet

Le travail de l'enseignant au cours du projet a mis en évidence les orientations du PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001). Dans ses actions il a montré un souci de donner un sens et une portée aux apprentissages et il a considéré l'importance d'offrir des repères culturels. Il a intégré certaines compétences du PFEQ par l'utilisation des ressources proposées par le projet et ses participants. L'enseignant a préparé les élèves à l'aide des informations expliquant le projet que j'ai envoyé par courriel. Il m'a mentionné avoir initié ses élèves à recevoir ce projet culturel sous forme d'échange, par la discussion et le questionnement, par exemple : qu'est-ce que le métier d'artiste ? Comment peut-on utiliser le dessin dans la vie de tous les jours ? Comment sont les résidents d'un centre de personnes âgées ? etc. Il a également intégré ce projet à la *Compétence 2* en français : *écrire des textes variés* (Québec, MEQ, 2001, p. 76) en demandant aux élèves de parler de leur expérience avec l'artiste et la communauté dans leur journal quotidien.

Une collaboration particulière de l'enseignant a été remarquée. D'abord dans la préparation des élèves avant la venue des intervenants en classe soit l'artiste, la coordinatrice du CHSLD et la chercheure (moi-même). Les élèves attendaient notre arrivée, ils étaient calmes et avaient préparé des questions. Ensuite nous avons

constaté la préparation des élèves à une sortie au Foyer pour personnes âgées, car les élèves étaient respectueux et collaboratifs. Finalement, nous avons constaté le réinvestissement en classe suite à ces ateliers. Le projet a été revisité en français par l'écriture d'un texte descriptif et en arts plastiques par l'utilisation des techniques de dessin et du portrait. Les élèves devaient faire le portrait de leur enseignant par le dessin et l'écriture. L'expérience et l'approche pédagogique de l'enseignant illustrent ce que l'auteur Zakhartchouk (1999) mentionne sur la culture de l'enseignant qui doit englober un ensemble d'éléments pour porter fruit. Celui-ci doit être ouvert, accueillant, curieux, réflexif, médiateur et communicatif face à la culture.

4.1.3 Connaissance du Programme de formation de l'école québécoise

Le projet correspond aux considérations du MÉES qui inscrivent la culture comme l'une des dimensions essentielles des visées de formation. Le PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) intègre la dimension culturelle dans tous les aspects du programme. Comme mentionné dans le chapitre deux, les assises du PFEQ présentent une perspective socioconstructiviste et les auteures Deaudelin et Lafortune (2001) soulignent que la pédagogie associée à la notion de projet favorise le décroisement des disciplines, une responsabilisation de l'apprentissage par l'élève et un meilleur lien entre l'école et les activités en dehors des classes. Ce projet de recherche met en exemple cette perspective.

La connaissance du PFEQ de la part du chercheur ou passeur culturel me semble utile pour intégrer le projet de façon pertinente et respecter les exigences du programme dans l'enseignement de la discipline. Mais aussi pour montrer un désir de collaboration avec l'établissement scolaire et pour assurer une continuité dans les

apprentissages de l'élève. Il est libre à l'enseignant d'exploiter plus ou moins et d'évaluer ou non les notions du programme abordées dans le projet. Dans cette recherche, le projet fait référence à plusieurs éléments du PFEQ, certains aspects des domaines généraux de formation, certaines compétences transversales, ainsi que des énoncés quant aux apprentissages en arts plastiques. Tous ces éléments ont été suggérés à l'enseignant, par contre, le seul document que j'ai préparé pour l'enseignant est l'exploration de la compétence disciplinaire « Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades » (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001, p. 216). L'enseignant a choisi d'utiliser le premier document pour évaluer cette compétence.

4.1.4 La gestion du temps

La répartition de l'espace-temps des ateliers a une influence sur l'impact du projet auprès des élèves. La notion d'espace-temps abordée par Zakhartchouk (1999) est utilisée dans ce projet avec l'idée d'un espace à la fois ouvert sur le monde et à la fois familier pour l'appropriation de nouvelles connaissances. Tandis que la notion de temps implique une approche par projet avec des situations d'apprentissage non-linéaires, offrant un rythme, des alternances de séquences et d'intensité ainsi que des occasions de récapitulation permettant de construire et d'acquérir des connaissances.

Pour que l'expérience artistique soit significative, en présence de l'artiste, j'ai misé sur l'intégration hebdomadaire des actions et des stratégies associées aux phases de la démarche de création : inspiration, élaboration et mise en perspective (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001, p. 193). Dans un espace de cinq semaines, la durée des

ateliers était de deux heures, l'équivalent de deux périodes à l'horaire ou d'un après-midi de travail. Ce choix permet d'instaurer une continuité dans le développement du projet et l'approfondissement des connaissances de façon graduelle, par exemple se familiariser avec de nouveaux intervenants, intégrer des notions théoriques données par l'artiste, laisser murir des questionnements ou encore de créer une excitation ou une effervescence face au projet. Par contre, la diffusion est le seul moment qui s'est déroulé un mois après le dernier atelier. Comme mentionné auparavant, la diffusion a pris plusieurs formes et s'est poursuivie de façon non continue durant une année.

Ainsi, une bonne collaboration avec le milieu scolaire est essentielle pour faire vivre une expérience artistique significative à l'élève. La directrice de l'école primaire a apporté des commentaires sur le projet en soulignant qu'il avait été très apprécié tant pour sa démarche que pour les thématiques choisies. Les enseignants ont été surpris du résultat et ont parlé des ateliers comme des « moments précieux ». Le fait que l'artiste soit jumelé à une classe et qu'il y fasse plusieurs visites a été quelque chose de déterminant.

La contribution de l'enseignant est indispensable, autant auprès des élèves que des intervenants extérieurs. Dans ce cas-ci, l'enseignant a fait preuve de qualités et d'attitudes remarquables qui ont contribué à la bonne réussite de ce projet par sa participation, sa disponibilité, son ouverture d'esprit, son écoute, la communication avec ses élèves ainsi que l'ensemble de son organisation, notamment par la discipline et la gestion de son groupe dans la communauté.

4.2 L'approche de l'artiste avec le milieu scolaire et la communauté

Les interventions et les méthodes de travail de l'artiste dans le milieu scolaire sont des éléments essentiels à une expérience artistique et pédagogique significative pour l'élève. Évidemment, on ne demande pas à l'artiste qui intervient en classe d'être un enseignant. Bien qu'il ne soit pas fait mention dans mon cadre conceptuel du mémoire de l'artiste Eugénie Reznik (2015), je me permets ici de citer quelques extraits pertinents. En effet, son mémoire porte sur le rôle de l'artiste dans une résidence à l'école primaire et présente l'intervention de l'artiste à l'école comme une action complémentaire au travail de l'enseignant.

En effet, telle que définie dans « L'intégration de la dimension culturelle à l'école » (Gouvernement du Québec, MEQ 2003), l'intervention des artistes à l'école est une des formes possibles de partenariat culturel qui aide « les élèves à s'ouvrir au monde, à mieux s'intégrer à leur milieu immédiat et à la société dans sa définition la plus large ». L'artiste en résidence peut alors être considéré comme partenaire culturel, et donc, comme le souligne Roy (2001), un intervenant extérieur. Il n'a donc pas la vocation de devenir enseignant spécialisé en arts, même si le spécialiste n'est pas présent à l'école. Les activités de la résidence ne peuvent remplacer l'enseignement des arts. (Reznik, 2015, p. 119)

Comme je l'ai mentionné auparavant, j'ai été interpellée par la relation qui s'établit entre un élève et une personne qui pratique un métier spécifique et Reznik (2015) apporte des précisions sur l'importance du statut professionnel de l'artiste et de son apport par sa présence en classe et par l'échange avec les élèves.

L'artiste est à l'école pour montrer les aspects du métier d'artiste que les enfants ne verront pas ailleurs, pour transmettre sa véritable passion, émettre

des idées de création, les partager avec les autres, encourager les enfants à s'exprimer à travers la création sans contrainte de beauté d'un résultat « affichable ». Et, même si, comme le signale Turcotte (2004), l'artiste peut proposer des activités « parfois très similaires à celles suggérées en classe », son statut leur apporte une autre dimension, et « un contact direct avec la démarche authentique de l'artiste avait un impact important » (Reznik, 2015, p. 120)

Les propositions de Zakhartchouk (1999) de trouver un juste équilibre dans la construction de son rapport personnel à la culture et de transmettre une culture sont apportées en ciblant essentiellement les enseignants. Mais ces indications peuvent également avoir un sens pour tout individu faisant des interventions auprès d'élèves. Par exemple, le thème du patrimoine proposé a su relier le présent au passé et l'artiste s'est ouvert au présent et au futur en proposant une approche incluant de nouvelles technologies (culture du multimédia). L'artiste a permis, dans ce projet de création, d'explorer une dimension ludique et conviviale tout en gardant l'objectif de faire des apprentissages. Il a su amener les élèves à s'ouvrir aux autres en étant conscients de leurs racines et il a apporté une dimension émotionnelle par la rencontre. L'artiste a été porteur de tous ces aspects et son statut est venu enrichir les savoirs de l'enseignant.

Pour ce projet de recherche, j'ai travaillé avec un artiste ayant un profil idéal grâce à son expertise dans le milieu artistique, dans le milieu communautaire et comme pédagogue. Il est important d'identifier ces trois caractéristiques reliées aux compétences de l'artiste, car elles sont nécessaires à celui qui souhaite participer à ce type de projet. Il devient pertinent d'assurer un accompagnement à un artiste qui aurait moins d'expérience dans l'une ou l'autre de ces sphères. Ainsi, le passeur culturel doit guider l'artiste selon ses acquis professionnels et le degré d'accompagnement doit s'ajuster aux compétences et aptitudes de l'artiste.

4.2.1 Portrait de l'artiste

L'artiste dessinateur de la MRC de Brome-Missisquoi est bien connu du milieu artistique de la région pour ses créations personnelles et grâce aux nombreux événements artistiques développés avec la communauté. Il a reçu des bourses de recherche et création du Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ) et il a une facilité à transmettre son savoir et ses connaissances. Il a offert des ateliers à des enfants, adolescents et adultes dans des centres d'artistes, des milieux scolaires et dans son atelier personnel. Il a fondé le collectif d'artiste *Le Bocal*, mentionné dans le premier chapitre, qui a développé plusieurs événements artistiques demandant la participation de la communauté. Artiste engagé dans son milieu, il a le profil approprié pour faire des interventions significatives auprès d'élèves et il est un professionnel présentant des habiletés à communiquer sa passion et à transmettre des notions pratiques et théoriques.

4.2.2 Prémices du projet de l'artiste

Le projet de Stéphane a d'abord été pensé indépendamment du *Projet Tricycle*. Suite aux nombreux événements artistiques organisés par l'artiste, il souhaitait faire à plus petite échelle un projet *Le Labohem*, mentionné au premier chapitre. À l'origine, l'idée consistait à faire dessiner des adolescents de la maison des jeunes de la ville de Sutton à la résidence Foyer Sutton. Il avait rencontré la responsable du CHSLD qui s'était montré très intéressé. Il a tenté ensuite une approche auprès de la maison des jeunes, mais sans succès, pas de retour d'appel de la part de la maison des jeunes, malgré plusieurs appels et messages. Ce qui a provoqué un désintéressement de l'artiste et il a mis de côté son projet.

C'est à ce moment que j'ai récupéré l'amorce du projet de l'artiste. Suite à ma proposition, il a accepté de s'intégrer au *Projet Tricycle* et d'interagir avec un groupe d'élèves de deuxième cycle du primaire à l'école de Sutton. Au départ, l'artiste avait pensé que la coloration du dessin serait faite au crayon et à l'aquarelle, mais j'ai proposé de faire la coloration à l'aide de l'ordinateur avec les élèves puisqu'il s'agit de la méthode de travail de l'artiste et que le matériel nécessaire est disponible à l'école (salle d'ordinateurs avec un logiciel de base de dessin). L'adaptation s'est bien faite et l'artiste a mentionné apprécier le fait d'avoir simplement à s'occuper de ses ateliers avec les jeunes, étant donné que j'ai pris en charge les communications entre les institutions ainsi que l'organisation générale des ateliers, les moyens de diffusion et la gestion du budget.

4.2.3 La préparation des ateliers

Ainsi, l'artiste accompagné du passeur culturel ont élaboré ensemble le déroulement des ateliers, la répartition du temps, des exercices et le matériel requis. Les notions abordées par le portrait en dessin, le collage et l'application de couleurs et de textures de façon numérique faisaient référence aux savoirs essentiels; les connaissances de gestes, d'outils et du langage plastique (PFEQ, 2001). De plus, une série d'exercices techniques sur le portrait en dessin était proposée aux élèves, une banque de textures numériques, ainsi qu'une fiche décrivant les étapes à suivre pour faire un collage numérique sur leur dessin (*voir Annexe J*). Concernant l'aspect technique du travail à l'ordinateur, l'artiste mentionne sur l'expérience vécue avec les élèves : « Un autre constat moins surprenant est que les enfants intègrent immédiatement et complètement la création sur ordinateur » (Stéphane, 2014).

L'artiste a préparé la présentation de son travail artistique adapté aux élèves de 4^e année. Il a montré toutes les possibilités qu'offre le dessin dans sa profession allant d'un scénarimage, aux carnets de voyage, aux affiches d'évènements, etc. Il s'est penché davantage sur sa façon de travailler lorsqu'il réalise des portraits, c'est-à-dire qu'il discute avec son modèle pour le mettre à l'aise, il dessine in situ avec peu de matériel et avec la lumière ambiante; il retravaille son dessin ensuite en atelier, à la main ou de façon numérique. Pour que les actions associées à la démarche de l'artiste soient vécues par les élèves, nous avons demandé à la classe de préparer ensemble trois questions simples à poser à leur modèle (les personnes âgées) pour amorcer le dialogue et créer un réel échange entre le modèle et l'artiste (la personne âgée et l'enfant). Ainsi, la première action demandée à l'élève face à son modèle était de se présenter et de poser les questions suivantes : comment vous appelez-vous ? Quel était votre métier ? Qu'est-ce que vous aimez de la ville de Sutton ? Puis, la réponse donnée par la personne âgée est intégrée à son portrait, l'arrimage du texte et du dessin fusionne deux façons de représenter la personne (*voir Annexe K*).

L'enseignant fait mention dans ses commentaires de la technique proposée par l'artiste : « Deuxièmement, la technique simple en théorie a demandé aux jeunes beaucoup d'essais et erreurs, mais le résultat est remarquable. Reconnaissez plus dans nos lectures cette technique du portrait » (Yvon, 2014). Le journal de Victor, élève participant au projet, décrit ainsi son expérience avec l'artiste en classe :

Cher journal, vendredi un artiste est venu dans notre classe. Son nom est Stéphane. Son travail est de dessiner des portraits, des bandes dessinées, des cascades, des bandes-annonces et des dessins personnels. C'est aussi lui qui a fait le *Labohem* de Sutton et de Frelighsburg. Il peut aussi faire des dessins à l'ordinateur. Il nous a montré une technique pour dessiner un portrait. Je vais en nommer deux. La première consiste à faire un rond pour commencer le portrait du visage. La deuxième est de faire des lignes de construction sur le

rond. Il faut les faire en un plus (+). J'ai bien aimé cette activité parce que je suis déjà bon dans le dessin et maintenant je suis meilleur grâce à la technique. J'ai adoré cette activité. À la prochaine popo. (Victor, 4^e année, le 29 mars 2014)

J'observe qu'une approche collaborative de l'artiste dans le milieu scolaire et des ateliers préparés et bien définis sont des éléments nécessaires pour faire vivre une expérience artistique révélatrice pour l'élève. L'engagement de l'artiste est indispensable, autant auprès des élèves que des membres de la communauté. Dans ce cas-ci, tout comme l'enseignant, l'artiste a fait preuve de qualités et d'attitudes remarquables qui ont contribué à la bonne réussite de ce projet. En effet, sa participation, sa disponibilité, la communication avec les élèves, l'enseignant, les personnes âgées et les responsables de la résidence ont montré son professionnalisme. Par ses actions l'artiste réussit à s'intégrer dans le milieu scolaire et dans la communauté.

4.3 La participation de la communauté

La présence et l'implication de la communauté ont eu une portée révélatrice pour l'élève dans cette expérience artistique et pédagogique. La politique culturelle du Québec (1992) définit une culture vivante lorsqu'elle s'enracine dans la population. Ce projet de recherche correspond à l'optique de l'État en favorisant un rapprochement de la population scolaire et communautaire par le biais des arts et de l'intervention de l'artiste et en encourageant la participation de citoyens jeunes et d'ainés à la vie culturelle. Quintin (dans Audet et Saint-Pierre, 1997) voyait l'environnement éducatif de la même manière, en mettant en relation le potentiel des élèves et l'environnement éducatif favorable à l'acquisition et à l'intégration du

savoir. Tout comme ce projet, elle proposait aux élèves des lieux propices à leur participation et des essais concrets ouverts sur le monde.

4.3.1 Portrait du membre de la communauté

Josée est coordonnatrice du centre d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD) de Sutton. Elle présente une personnalité dynamique et elle souhaitait particulièrement développer des liens avec la communauté extérieure au centre, dans l'objectif de lutter contre la solitude des personnes âgées. À la première version du projet de l'artiste, lorsqu'il avait tenté de mettre sur pied son projet de manière indépendante, la coordonnatrice avait invité l'artiste à venir présenter son projet à son équipe de travail : la responsable de l'animation et des loisirs, des bénévoles et l'intervenante communautaire du centre local de services communautaires (CLSC) de la ville de Cowansville. Le contact et les premières communications s'étaient bien déroulés, mais l'artiste n'avait pas insisté auprès de la maison des jeunes. J'ai observé que la coordonnatrice appliquait un des grands principes de la politique culturelle du Québec (1992), sans nécessairement en connaître les écrits, soit l'idée que la dimension culturelle est nécessaire à la vie en société et qu'elle doit être accessible à tous, même les résidents d'un CHSLD situé en région.

J'ai repris contact avec cette équipe lorsque l'artiste s'est joint au projet. La coordonnatrice m'a proposé une visite de la résidence et présenté les intervenants du centre. Elle a demandé à rencontrer les élèves en classe avant leur visite au CHSLD pour les sensibiliser aux problématiques des personnes âgées. Lors de cette rencontre d'une durée de 40 minutes, qui a eu lieu la semaine précédant les ateliers avec l'artiste à l'école, la coordonnatrice fut grandement étonnée de constater que les

élèves étaient familiers avec les résidences de personnes âgées, certains par leur histoire familiale, d'autre par des visites faites les années précédentes avec leurs enseignants. Elle s'est également occupée de communiquer avec la douzaine de famille des résidents qui ont accepté de participer à cette activité avec les élèves. Elle a fait compléter un formulaire d'autorisation de participation, car en plus des portraits faits par les élèves, des photographies lors de l'atelier à la résidence ont été réalisées dans le but d'être diffusées sur le blogue.

4.3.2 Déroulement de l'atelier au CHSLD

Ainsi, lors de notre atelier au CHSLD avec le groupe d'élèves, nous étions attendus et tout était préparé pour nous recevoir. La participation de l'ensemble des membres du CHSLD Foyer Sutton fut remarquable, car tous étaient impliqués : la coordonnatrice, la responsable des loisirs, les bénévoles, les préposées, le personnel en cuisine, les familles des résidents et les résidents. L'atelier d'une durée de deux heures s'est déroulé en après-midi. Nous avons été accueillis dans la salle communautaire, les élèves se sont assis par terre et la coordonnatrice a présenté les intervenants et les bénévoles aux élèves, ainsi que les salles où les élèves allaient s'installer pour dessiner les résidents, soit la salle communautaire et la salle à manger. Les préposés et bénévoles se sont occupés de diriger les résidents dans ces deux salles, la plupart étaient en fauteuil roulant. Avant que les élèves débutent, l'artiste a fait un rappel aux élèves des notions vues en classe concernant la technique du portrait. Puis, tout au long de l'atelier, l'artiste, l'enseignant et moi-même avons soutenu les élèves dans leurs apprentissages et savoir-faire alors que le personnel du centre et les bénévoles accompagnaient les personnes âgées dans l'interaction avec l'enfant (*voir Annexe L*).

Je dois commenter ici l'ambiance qui s'est établie lors de cet atelier, car des émotions inattendues se sont produites. Au moment où nous sommes arrivés, j'ai senti les élèves impressionnés par les lieux et les résidents. Quand l'artiste a commencé à leur parler, il s'est accroupi devant le groupe avec papier et crayon et il parlait à voix basse, on percevait une certaine nervosité chez les élèves de devoir commencer la réalisation de portraits de gens qu'ils ne connaissaient pas. Lorsque nous avons dit aux élèves de se lever et d'aller s'asseoir devant une personne âgée pour la dessiner, ils étaient intimidés et étaient portés à rester en groupe. Même les personnes âgées semblaient regarder ces jeunes gens avec interrogation. Puis, nous avons observé que le dessin est vite devenu un intermédiaire servant à mettre en relation les enfants avec les personnes âgées. La communication s'est amorcée lorsqu'ils ont suivi la démarche de l'artiste en posant des questions à leurs modèles. Petit à petit, les regards, l'écoute, les paroles ont ouvert l'espace à l'échange et les élèves se sont permis d'autres questions. Ils ont ainsi communiqué plus facilement et les dessins ont pris forme, de façon presque naturelle.

Pour rejoindre les idées de Cros (1989) qui identifie l'importance de ce qui se passe à travers l'œuvre, c'est-à-dire la façon dont l'être humain se reconnaît en elle et l'amène à porter un regard sur son rapport à lui-même et au monde. J'ai observé dans le déroulement du projet que c'est aussi dans le processus même de la création par l'élève que la rencontre a pris un sens. Comme le mentionne l'auteure, c'est dans un contexte de communication que se développe la culture.

Au début du projet avant même que les ateliers avec l'artiste ne commencent, l'enseignant Yvon m'a confié avoir eu peur de travailler avec les résidents du CHSLD. Un sujet lourd, qui ne lui semblait pas facile d'accès pour ses jeunes élèves, il ressentait à ce moment-là un certain malaise. Lors du déroulement de l'atelier au

CHSLD, celui-ci est devenu très ému de voir la manière dont l'atelier avait évolué et en parle ainsi :

Troisièmement, notre visite au foyer en a marqué plus qu'un. Ce fut un moment très fort du projet, très bonne collaboration du foyer. Les personnes âgées ont su toucher les jeunes par leurs remarques, leurs commentaires, leurs sourires. Je félicite les organisateurs et les gens impliqués pour votre excellent travail (Yvon, 2014).

Le témoignage d'un élève de la classe d'Yvon montre de quelle manière la rencontre avec les résidents du centre et l'exercice du dessin a été vécue par cet enfant :

Cher Popo, vendredi dernier, ma classe et moi sommes allés au foyer des personnes âgées. Lorsque je suis arrivé dans la salle, j'étais un peu gêné, mais au cours du temps, je me suis dégêné. J'ai dessiné Juliette parce que personne ne la dessinait. Elle était une enseignante avant Yvon. En particulier, elle aimait les hommes de Sutton. J'ai réussi à bien faire le portrait de Juliette parce qu'elle ne bougeait pas. J'ai commencé par me présenter, par la suite, j'ai commencé mon dessin. Une dame derrière moi disait : « c'est beau », ensuite elle le répétait plusieurs fois. À la prochaine Popo (Extrait du journal de Victor, le 9 avril 2014).

Les commentaires de l'artiste sur ce moment avec les enfants et les résidents sont également éloquents sur l'impact de cette rencontre.

Déjà très enthousiaste dès le départ quant à se faire rencontrer par le biais du dessin des personnes âgées et de jeunes enfants du primaire, ma grande surprise fut la réponse très motivée des résidents et des responsables du foyer de Sutton ainsi que des enfants à apprendre une technique de dessin. Cet engouement a été comblé par une complicité magique qui s'est réellement installée entre les enfants et les personnes âgées. Des commentaires après

l'intervention nous font constater que cette complicité n'est pas éphémère. Les résultats sont simplement merveilleux de par l'énergie de cohésion qui en ressort et de la plasticité magnifique des œuvres (Stéphane, avril 2014).

Au cours de cet atelier avec les aînées, je constate l'importance d'accorder au processus une place essentielle dans l'apprentissage de l'élève, que ce soit dans le savoir-faire de nouvelles techniques de dessin autant que dans l'interaction entre les participants. Ceci se rapproche des théories de Deaudelin et Lafortune (2001) qui soulignent qu'une pédagogie axée sur le développement des compétences dans une perspective socioconstructiviste doit être axée sur le processus plutôt que le résultat. Elles précisent que l'interaction avec les autres favorise la construction des connaissances. Effectivement, la mise en application des savoirs transmis par l'artiste dans un contexte social incitant à l'échange a permis aux élèves de concrétiser leur acquis.

La coordinatrice quant à elle s'est montrée très enthousiaste durant cet atelier dans le centre d'hébergement, son témoignage rend compte de l'énergie que les enfants ont apportée aux résidents, « ce type d'interaction rejoint nos objectifs d'amener la communauté à s'intéresser aux résidents. » Elle craignait au départ que les aînés demandent de quitter la salle commune après peu de temps, qu'une vingtaine de minutes serait beaucoup pour eux, car leur niveau d'énergie et d'attention est généralement bas. « Pourtant, ils sont restés et le contact avec les jeunes a été positif pour eux », a-t-elle précisé.

L'exposition qui a eu lieu dans le CHSLD a amené des apports considérables dans ce projet, ce moment particulier a permis aux élèves de montrer le résultat de leur réalisation aux aînées et de prendre contact à nouveau avec eux. Cette rencontre a

rassemblé plusieurs membres de la communauté, certaines familles de résidents étaient présentes, les bénévoles et des intervenants sont tous venus voir les résultats des travaux des élèves, de plus les cuisinières du centre avaient préparé des collations, l'artiste s'est dit impressionné par « la connexion qui est revenue tout de suite entre les jeunes et les aînés » (Stéphane, juin 2014).

Tous ces témoignages montrent bien l'ambiance qui s'est établie lors de cet atelier artistique au Foyer Sutton et les émotions que cela a provoquées chez les participants. On comprend que l'élève a vécu une expérience artistique marquante. La communauté a tenu un rôle considérable en renforçant les acquis des savoirs essentiels de l'élève comme le mentionne la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (dans Kozanitis, 2005) valorisant le rôle des interactions sociales dans les apprentissages. On constate également les effets de la participation artistique sur la cohésion sociale mentionnée par Matarasso (1997). En effet, ce projet a permis à divers groupes sociaux d'entrer en relation, il a diminué l'isolement de personnes en suscitant des rencontres et il a développé des relations intergénérationnelles. L'apport des arts dans la rencontre a pris ici tout son sens.

4.4 Le passeur culturel

Les compétences professionnelles à développer dans la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001) et la perception de Zakhartchouk (1999) sur les responsabilités de l'enseignant montrent l'importance de l'approche culturelle et du rôle du passeur culturel en milieu scolaire. La définition du passeur culturel donné par l'ACELF (2009) précise qu'il s'agit d'accompagner la personne dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions signifiantes de

découverte et d'expression de sa culture et de celle des autres. L'accompagnement offert aussi bien par l'enseignant, l'artiste que la coordonnatrice du CHSLD m'amène à les percevoir comme des acteurs sociaux importants dans l'univers de l'élève. Tous ont démontré une ouverture au monde qui les entoure et les interactions qu'ils ont développées avec l'élève ont eu un impact sur sa compréhension de soi, d'autrui et du monde.

L'approche culturelle des intervenants présente la culture comme un rapport au savoir, « comme une relation au savoir à construire », car selon Charlot (1997) « le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres » (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001, p. 35). Dans ce contexte la culture est définie comme une

[...] raison sensible qui nous fait entrer en relation avec le monde, soi-même et autrui...il ne suffit pas d'ajouter des « cours de culture », des objets culturels, même s'ils sont essentiels, dans un programme pour développer une approche culturelle de l'enseignement. Il faut en plus qu'un rapport sensible à la culture soit aussi mis en scène par la formatrice ou le formateur de maîtres, c'est-à-dire la manifestation d'une sensibilité à son propre rôle, une sensibilité à l'égard de la population en formation et une sensibilité au travail que cette dernière aura à exercer. (Ibid., p. 41)

Tout au long du déroulement du projet, j'ai porté le rôle de chercheure et de coordonnatrice d'un projet artistique et pédagogique, mais également celui de passeur culturel. Dans ces rôles, je cherche à rejoindre une partie de la mission de l'école québécoise, telle que mentionnée dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001). Dans ce document, l'école est identifiée comme un lieu de transmission, entre les générations, des acquis de la société. Elle est perçue comme

[...] un environnement dans lequel l'élève s'approprié la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société. [...] L'école a le [...] mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution. (p. 2-3)

Mon rôle de passeur culturel dans ce projet a permis de créer des liens entre l'élève, l'artiste et la communauté.

Au terme de l'analyse, dans le but d'illustrer les liens EAC et de répondre à la question de recherche : Quelles sont les conditions qui permettent de tisser des liens significatifs entre l'élève, l'artiste et la communauté ? Je présente sous forme de recommandations les principaux éléments qui ont permis d'identifier les conditions favorables à une collaboration réussie entre l'artiste, l'école et la communauté. Ce projet de création artistique et pédagogique appliqué au deuxième cycle du primaire dans une école de la région de Brome-Missisquoi m'a permis de faire les recommandations énumérées ci-dessous qui se présentent du point de vue de ma position de passeur culturel. Ces recommandations sont les résultats qui apportent des réponses à la question de recherche et sont en lien avec les objectifs spécifiques.

4.4.1 Rôle auprès de l'école

Afin de piloter un projet artistique en arts visuels permettant de faire vivre une expérience artistique significative à l'élève en favorisant l'interaction entre l'artiste,

l'école et la communauté, les recommandations en relation avec le milieu scolaire sont de :

- Guider l'enseignant par rapport au thème du projet
- Introduire les résidents du CHSLD, ainsi que l'artiste et sa pratique
- Proposer un déroulement et une organisation des ateliers dans la classe
- Déterminer un horaire en fonction des disponibilités du milieu scolaire et du Foyer
- Organiser le matériel disponible (projecteur, ordinateur) et réserver les locaux d'informatique
- Réaliser les documents d'appréciation, relatifs à la compétence *Apprécier* (MEQ, 2001)
- Mettre en relation les participants par différentes formes de communication
- Cibler les besoins spécifiques
- Commander et gérer le matériel
- Organiser la diffusion du projet : impression des affiches, création d'un blogue, installation extérieure, etc.
- Demander des subventions et gérer le budget : cachet pour les artistes, etc.

4.4.2 Rôle auprès de l'artiste

Pour faire interagir l'artiste à l'école et mettre en valeur son travail dans la communauté immédiate, les recommandations en relation avec le milieu artistique sont de :

- Accompagner l'artiste dans le choix du sujet en lien avec le patrimoine
- Mettre en place le projet avec les aînées en l'adaptant à l'élève du primaire

- Mettre en valeur les méthodes de travail utilisées par l'artiste : proposition de la mise en couleur par ordinateur et du dialogue avec le modèle
- Planifier le déroulement des ateliers de l'artiste à l'école et au CHSLD
- Préciser les étapes du travail lors d'un atelier de deux heures (Ex. : 10 minutes de présentation, 20 minutes de croquis préparatoires, etc.)
- Mettre en valeur le travail de l'artiste et ses qualités professionnelles à l'école et dans la communauté
- Mettre en relation les participants par différentes formes de communication
- Cibler les besoins spécifiques
- Commander et gérer le matériel

4.4.3 Rôle auprès de la communauté

Pour faire ressortir l'apport des arts dans la rencontre entre plusieurs membres d'une communauté, les recommandations en relation avec la communauté sont de :

- Rencontrer la coordonnatrice du CHSLD pour prendre connaissance du type de résidents et des possibilités d'accueillir un groupe d'âge scolaire du primaire dans l'établissement
- Organiser une rencontre à l'école avant la visite à la résidence pour présenter le type de personne à rencontrer
- Déterminer le meilleur moment de la journée pour les personnes âgées pour recevoir les enfants
- Déterminer les lieux propices à ce genre d'exercice dans l'établissement
- Mettre en relation les participants par différentes formes de communication
- Cibler les besoins spécifiques

Bien que la recherche ait été réalisée dans une école primaire de la région de Brome-Missisquoi, je souhaite que cette étude puisse être transposée dans d'autres lieux pour permettre des échanges signifiants entre l'école, l'artiste et la communauté afin de contribuer à l'amélioration des liens entre les milieux de l'éducation et de la culture.

Ce chapitre a exposé les résultats de l'analyse descriptive et interprétative. Celle-ci a été subdivisée en quatre principaux aspects soit l'élève, l'artiste et la communauté (EAC) ainsi que le passeur culturel. Des précisions ont été apportées sur ce qui influence les conditions de collaboration entre l'artiste, l'élève et la communauté. Les aspects explorés sont présentés comme suit : la collaboration avec le milieu scolaire, l'approche de l'artiste avec le milieu scolaire et la communauté, la participation de la communauté, puis une réflexion est apportée sur le rôle du passeur culturel auprès des participants et dans le déroulement du projet. Les résultats montrent l'importance du rôle de chacun des intervenants pour faire vivre une expérience artistique et pédagogique signifiante à l'élève. Ils font ressortir l'impact du travail de collaboration pour intégrer l'artiste dans le milieu scolaire et l'environnement immédiat. Puis, ils mettent également en valeur l'apport des arts dans la rencontre entre plusieurs membres d'une collectivité.

CONCLUSION

Cette recherche a permis d'identifier les conditions qui permettent de tisser des liens signifiants entre l'élève, l'artiste et la communauté. Les objectifs établis en quatre phases ont orienté le développement de la recherche. D'abord, piloter un projet artistique en arts visuels permettant de faire vivre une expérience artistique signifiante à l'élève en favorisant l'interaction entre l'artiste, l'école et la communauté. Puis, faire interagir l'artiste à l'école et mettre en valeur son travail dans la communauté immédiate. Ensuite, reconnaître l'apport des arts dans la rencontre entre plusieurs membres d'une communauté. Finalement, identifier les conditions favorables à une collaboration réussie entre l'artiste, l'école et la communauté.

Dans la province de Québec, nous pouvons observer depuis le Rapport Rioux paru en 1968, un désir de créer des rapprochements entre les mondes de l'éducation et de la culture. Depuis la mise en place d'un protocole d'entente établi entre ces deux ministères en 1997, plusieurs actions concrètes ont émergé. Cependant, peu de propositions présentent des situations adaptées à la réalité en région. La plupart du temps, les arts plastiques sont enseignés par le titulaire et la présence de spécialistes est rare. Les artistes s'efforcent de trouver des moyens de s'intégrer davantage auprès de l'école et de leur collectivité, alors que la communauté cherche des pistes pour créer des échanges et des rencontres. Aujourd'hui, l'on constate que les préoccupations d'interrelation sont toujours présentes et que ce type de partenariat est un enjeu en constante évolution. Pour guider cette recherche-action, le cadre conceptuel s'est d'abord concentré sur la culture au Québec à travers les liens entre

l'éducation, les arts et la communauté. Puis, sur les fondements qui soutiennent le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (Gouvernement du Québec, MEQ, 2001), soit les perspectives socioconstructivistes, finalement sur le rôle du passeur culturel.

Au point de vue méthodologique, cette étude a mis en place un projet de création artistique et pédagogique dans une école primaire de la région de Brome-Missisquoi, impliquant un artiste en arts visuels utilisant le dessin traditionnel et numérique, un groupe d'élève de deuxième cycle, ainsi que les résidents d'un centre d'hébergement et de soin de longue durée (CHSLD). Pour documenter l'étude, les données ont été collectées à l'aide d'un carnet de bord, de questionnaires, de l'observation participante et de divers documents visuels relatifs à la réalisation du projet.

L'analyse des données recueillies a été regroupée en quatre aspects soit l'élève, l'artiste, la communauté et le passeur culturel. Dans un premier temps, le cheminement professionnel de l'enseignant, de l'artiste et du représentant de la communauté est présenté, suivi de leur contribution au projet et de leur action lors du déroulement des ateliers à l'école et au CHSLD. Une attention particulière est accordée aux modalités du projet, au choix de la thématique axée sur le patrimoine et aux nombreuses formes de diffusion du projet de création.

L'analyse interprétative a permis de mettre en valeur les caractéristiques de chacun des participants et d'identifier les éléments qui ont influencé la collaboration entre eux. En ce qui a trait à l'école, il est d'abord apparu essentiel que le projet offre une préparation structurée et une approche sensibilisée aux particularités du milieu scolaire pour favoriser la participation de la direction et des différents membres du

personnel enseignant et non enseignant. Selon mes observations, lorsqu'une personne extérieure à l'école intervient auprès d'élèves, il est important qu'elle connaisse et d'être conscient du milieu. Les interventions doivent offrir une attention adaptée à chaque enseignant selon leur organisation du temps, de l'espace et du matériel. De plus, j'ai constaté qu'une connaissance des grands axes du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) est un atout à la construction du projet. Effectivement, on retrouve dans les assises du PFEQ une perspective socioconstructiviste et la pédagogie associée à la notion de projet qui favorise le décloisonnement des disciplines, une responsabilisation de l'apprentissage par l'élève et un meilleur lien entre l'école et les activités en dehors des classes (Deaudelin et Lafortune, 2001).

Quant à l'enseignant, j'ai pu observer l'apport de son engagement dans un rôle actif participatif et non d'un simple observateur. En effet, il a tenu compte dans son enseignement des orientations du PFEQ et ses actions montrent un souci de donner un sens et une portée aux apprentissages de l'élève en considérant les éléments apportés par le projet. Il a été possible de se rendre compte de ses interventions dans la préparation des élèves pour la venue des intervenants en classe, pour leur visite au CHSLD, pendant le déroulement des ateliers ainsi que dans le réinvestissement des apprentissages.

Le dernier aspect important à considérer dans le milieu scolaire est la répartition de l'espace-temps des ateliers. Dans ce projet, la notion d'espace propose à la fois une ouverture sur le monde et un environnement familier pour l'appropriation de nouvelles connaissances, tandis que la notion de temps est utilisée dans une pédagogie présentant des situations d'apprentissage alternant les séquences, l'intensité et les moments de synthèse. Ces notions permettent de donner du sens à

une activité, de maintenir l'intérêt des élèves, de garder des traces et de construire une mémoire (Zakhartchouk, 1999).

En ce qui a trait à l'artiste, tout d'abord le choix de faire intervenir des artistes de la région a créé un sentiment d'appartenance et d'identification auprès des élèves. Ensuite, ce projet ne souhaitait pas donner à l'artiste le rôle de l'enseignant d'arts plastiques, il cherchait plutôt à mettre en valeur sa démarche artistique et ses méthodes de travail. Ici l'intervention de l'artiste à l'école est perçue comme une forme de partenariat culturel qui aide l'élève à s'ouvrir au monde, à s'intégrer à son milieu immédiat et à la société (Gouvernement du Québec, MEQ, 2003). De plus, il est préférable d'offrir à l'artiste la possibilité de se concentrer sur le travail artistique avec les élèves et la communauté, sans se préoccuper des facteurs organisationnels du projet.

Des ateliers préparés et bien définis pour mettre en valeur son travail sont des éléments nécessaires à une expérience artistique révélatrice pour l'élève. Il en est de même pour l'engagement de l'artiste auprès du milieu scolaire que des membres de la communauté. Par contre, il est important d'évaluer trois caractéristiques reliées aux compétences et aux aptitudes de l'artiste, soit son expertise dans le milieu scolaire, comme professionnel dans le milieu artistique de sa région et dans le milieu communautaire. Il est pertinent d'assurer un accompagnement selon les besoins de l'artiste qui a moins d'expérience dans l'une ou l'autre de ces sphères.

En ce qui a trait à la communauté, il faut considérer que ce type de projet rejoint les membres d'une collectivité qui ont un désir de développer des liens avec l'extérieur. Dans ce cas-ci, l'objectif était de lutter contre la solitude des personnes âgées et de créer des relations intergénérationnelles. L'intention était de rendre la dimension

culturelle accessible pour tous les citoyens, ce qui est nécessaire à la vie en société (*Agenda 21*, MCC, 2012), elle touche ici le personnel, les familles et les résidents d'un CHSLD situé en région. La présence de la communauté a été très stimulante comme déclencheur créatif autant pour l'artiste que pour l'enseignant et les élèves. Pour donner un sens à la rencontre entre citoyens et arts, le projet a envisagé de développer la culture dans un contexte de communication en constante évolution (*Ibid.*, 2012). De plus, la communauté a tenu un rôle considérable en renforçant les acquis des savoirs essentiels de l'élève, l'interaction avec eux a favorisé la construction des connaissances de l'élève (Deaudelin et Lafortune, 2001). En effet, j'ai observé que la mise en application des savoirs transmis par l'artiste dans un contexte social incitant à l'échange a permis aux élèves de concrétiser leur acquis. De plus, j'ai constaté l'importance d'accorder au processus une place essentielle dans l'apprentissage de l'élève, que ce soit dans l'interaction entre les participants autant que dans le savoir-faire de nouvelles techniques de dessin (*Ibid.*, 2001).

L'exposition qui a eu lieu dans le CHSLD a amené des apports considérables dans ce projet, ce moment a permis un nouveau rassemblement sous forme de rétroaction. Les autres types de diffusion ont permis de rendre accessibles à la population générale les résultats de ces rencontres. De plus, le fait de travailler sur le thème du patrimoine a provoqué chez les élèves un sentiment d'identification face à leur environnement et leur histoire.

Quant au rôle du passeur culturel, il s'est concrétisé à travers l'ensemble des participants. L'accompagnement offert par l'enseignant, l'artiste et la coordonnatrice du CHSLD m'amène à les percevoir comme des acteurs sociaux importants pour l'élève. Tous ont démontré une ouverture au monde qui les entoure et les interactions

qu'ils ont développées avec l'élève ont eu une répercussion sur sa compréhension de soi, d'autrui et du monde. Dans cette recherche, il est essentiel de considérer mon rôle de chercheure et de coordonnatrice du projet, mais également comme celui de passeur culturel. Ce rôle catalyseur a un impact notable sur l'effet rassembleur du projet et sur les interactions développées dans le travail de collaboration artistique. Ce statut d'agent de changement a permis de mettre en place les éléments clés des conditions qui permettent de tisser des liens signifiants entre l'élève, l'artiste et la communauté.

Cette recherche souhaite apporter des informations pertinentes au milieu scolaire, artistique et communautaire des régions pour créer de nouvelles collaborations artistiques. Par ailleurs, des questionnements sont survenus au cours de cette étude ainsi qu'un désir d'approfondir certains aspects. J'ai notamment été interpellé par trois facteurs distincts, mais qui suggère l'opportunité de se réunir. D'abord, le potentiel d'interaction qu'offre le dessin et l'écriture, puis les rapprochements que propose l'interdisciplinarité, finalement l'utilisation des moyens de communication à l'ère numérique pour créer des échanges. L'intention serait de développer davantage le dialogue entre l'élève et un groupe social à l'aide des diverses formes d'expressions artistiques et des aspects liés au PFEQ. Diverses possibilités d'investigation se présentent pour réaliser un projet en plusieurs phases sur une année scolaire entière, explorant les correspondances que peuvent générer les arts. Ces nouvelles perspectives de recherche proposent une contribution à la pédagogie associée à la notion de projet dans le domaine des arts et participent à son avancement.

Ultérieurement, il serait intéressant de se questionner sur les façons dont d'autres écoles, artistes et communautés parviennent à mettre en place des conditions pour

tisser des liens signifiants entre eux. Plusieurs possibilités s'offrent à ce type d'exploration, comme d'élargir l'étude dans des contextes scolaires différents ou cibler des communautés vivant des problématiques sociales spécifiques à leur région.

ANNEXE A

COLLECTE DE DONNÉES / QUESTIONNAIRE : ARTISTE ET ENSEIGNANT

- A.1 Appréciation du projet par l'artiste et l'enseignant (p. 1 / 2)
Ressource : site Web *Récit Arts* par Andrée-Caroline Boucher

**FICHE D'APPRÉCIATION
PROJET EAC 2014
ARTISTE ET ENSEIGNANT**

École primaire de Sutton
Enseignant :
Niveau :

Artiste :
Discipline :
Thème patrimoine :

Participants de la communauté :

Approche et projet proposé :
Quatre rencontres de deux heures par semaine avec les élèves, l'artiste, l'enseignante et la médiatrice culturelle.

1. Présentation du travail et de la démarche de l'artiste et initiation aux techniques du dessin de portrait.
2. Participation de membre de la communauté, élément déclencheur à la création. Visite du foyer de Sutton et portrait des résidents par le dessin.
3. Coloration des dessins à l'ordinateur.
4. Diffusion prévue en juin 2014. Installation intérieur et extérieure, dans l'environnement de la résidence de personnes âgées à Sutton.

Appréciation PROJET EAC 2014
Isabelle Grenier

ANNEXE B

COLLECTE DE DONNÉES / QUESTIONNAIRE : L'ÉLÈVE

B.3 Appréciation du projet par l'élève (p. 1 / 2)

Ressource : site Web *Récit Arts* par Andrée-Caroline Boucher

Nom : _____ Date : _____

**APPRÉCIATION
PROJET EAC (ÉCOLE-ARTISTE-COMMUNAUTÉ) 2014
Élève**

École primaire de Sutton
Enseignant :
Niveau :

Artiste :
Discipline :
Thème patrimoine :

Participants de la communauté :

Déroulement des ateliers :

1.	 travail de l'artiste  technique du portrait en dessin.
2.	 Rencontre des personnes âgées.  portrait en dessin.
3.	 Coloration du dessin par ordinateur.
Installation des dessins imprimés en format affiche à la résidence de personnes âgées de Sutton. Prévue en juin 2014.	

Appréciation PROJET EAC 2014
Isabelle Grenier

B.4 Appréciation du projet par l'élève (p. 2 / 2)

Ressource : site Web *Récit Arts* par Andrée-Caroline Boucher

Ce que tu as aimé...

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Moins aimé + Plus aimé

ARTISTE

1. Connaître le travail de l'artiste Stéphane Lemardelé : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Créer avec l'artiste à l'école et au Foyer Sutton: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Utiliser les mêmes techniques que l'artiste pour faire un portrait :
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

COMMUNAUTÉ

1. Visite en classe de Madame Josée Perras : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Contact avec les personnes âgées : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Exposer les dessins en juin dans le Foyer Sutton: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

PROJET

1. Thème du portrait de personne âgée : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Réaliser un portrait d'un ou d'une inconnue : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Faire la couleur par ordinateur : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Déroulement en 3 ateliers : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

RACONTE TON EXPÉRIENCE...

À travers cette expérience, tu t'es senti :

À travers cette expérience, tu as appris :

Merci de votre participation



ANNEXE C

EXTRAIT DU DOCUMENT DE L'APPRECIATION D'UNE ŒUVRE POUR L'ÉLÈVE.

C.1 Extrait du document de l'appréciation : la démarche de l'artiste (p. 1 / 6)



STÉPHANE LEMARDELÉ

DÉMARCHE ARTISTIQUE

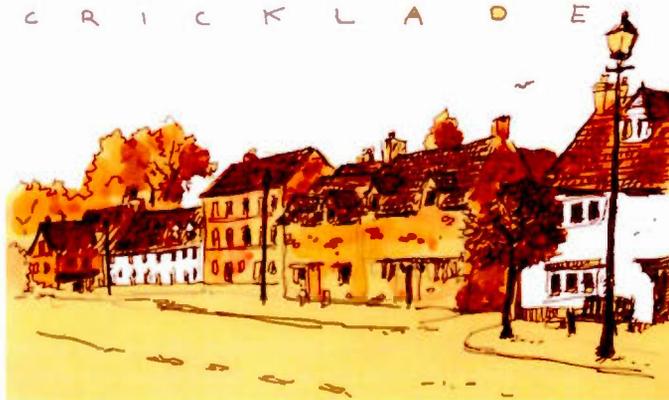
J'aime vivre l'expérience d'une rencontre et capter cet instant par le dessin. Le dessin est simple et facile d'accès, il invite à la découverte humaine, de lieux et d'histoires. Je crois que le dessin enlève des barrières et fait moins peur qu'une caméra. Je privilégie un trait spontané, fait sur le vif, qui soit vivant et qui donne la première impression que j'ai ressentie face à un sujet.

Je réalise des portraits, des paysages, des carnets de voyages et des bandes dessinées documentaires que ce soit à travers le monde, édités en livre ou sur internet. Je fais aussi des interventions artistiques au sein de villes ou villages pour documenter ces communautés et provoquer une cohésion sociale (voir le Labohem). J'utilise des média simples et accessibles à tous; crayons de bois, stylos sur papier, puis acrylique, aquarelle et collages de journaux et vieux livres.

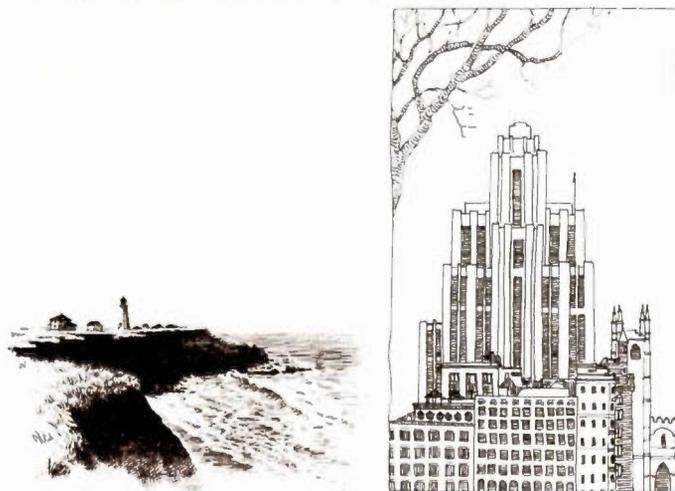
C.2 Extrait du document de l'appréciation : réalisations de l'artiste. (p. 2 / 6)

Carnet de voyage

C R I C K L A D E



« Cricklade, UK » 2012, Encre et aquarelle monochrome, 5x8po.



« Îles de la Madeleine, Qc » 2003, Encre de Chine sur papier, 9x12po.

« Montréal, Qc » 2013, Encre sur papier, 5x8 po.

C.3 Extrait de document de l'appréciation : réalisations de l'artiste. (p. 3 / 6)

CARTE POSTALE



«La rumeur» et «Rue Larrivée» 2012, encre sur papier et coloration sur ordinateur, 5x8 po.

AFFICHES



«Sutton Jazz» / «Prohibition» 2012, crayon / encre et coloration par ordinateur

ANNEXE D

FICHE D'APPRÉCIATION POUR L'ÉLÈVE DE 2^E CYCLE PORTANT SUR LE CHOIX D'UNE ŒUVRE PRÉSENTÉE PAR L'ARTISTE.

Site Web *Récit Arts* par Andrée-Caroline Boucher.

Nom : _____

Date : _____

Fiche d'appréciation, 2^e cycle de primaire

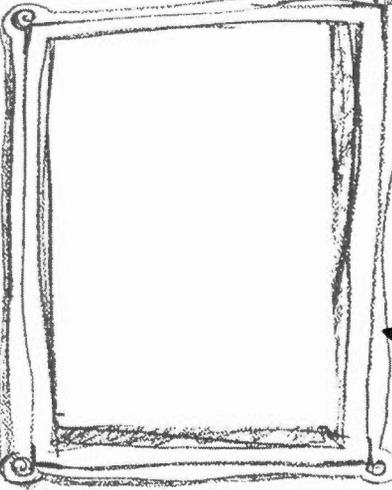
J'apprécie une œuvre d'art !

Complète les bulles en utilisant les mots justes.

Le titre de cette œuvre est ...

L'artiste est ...

Je vois ...



Devant cette affiche, je ressens ♥ ...

Parce que ↓ ...

J'aime 😊 ...

Je dessine une esquisse rapide de cette œuvre ou un détail de cette œuvre.
Je ne copie pas parfaitement, je cherche à garder une trace tout simplement.

Andrée-Caroline Boucher
Commission scolaire
des Prairies

ANNEXE E
AFFICHE DU PROJET POUR LA DIFFUSION AUPRÈS DE LA
COMMUNAUTÉ.

P R O J E T
T R I C Y C L E



Ecole Art Communauté

4 artistes, 4 classes du primaire.
4 représentants de la communauté.
71 œuvres sur le thème du patrimoine.

EXPOSITION EN PLEIN AIR
Parc du Centre John Sleeth
7, rue Academy
de juin à août 2014

vernissage, le jeudi 12 juin à 13h45

Sutton 2014



ANNEXE F

AFFICHE OFFERTE À LA CLASSE D'YVON REGROUPANT L'ENSEMBLE
DES RÉALISATIONS DES ÉLÈVES DE 4^E ANNÉE



ANNEXE G

PHOTOGRAPHIES DU VERNISSAGE AU FOYER SUTTON (CHSLD)



VERNISSAGE AU CHSLD FOYER SUTTON

ANNEXE H
INSTALLATION EXTÉRIEURE POUR PRÉSENTER LE *PROJET TRICYCLE*



**CENTRE CULTUREL ET COMMUNAUTAIRE
JOHN SLEETH DE SUTTON**

**LIEU EXTÉRIEUR DE L'EXPOSITION
VERNISSAGE LE 12 JUI 2014**



PLAN DE L'INSTALLATION DES PANNEAUX POUR POSER LES AFFICHES ET LA SCULPTURE.

ANNEXE I

PHOTOGRAPHIES DU VERNISSAGE EXTÉRIEUR ET D'UNE ÉLÈVE
POSANT SA SIGNATURE SUR SA RÉALISATION EN FORMAT AFFICHE.



ÉLÈVE POSANT SA SIGNATURE SUR SA RÉALISATION LORS DU VERNISSAGE EXTÉRIEUR.

ANNEXE J
FICHE TECHNIQUE POUR L'ÉLÈVE.
DESCRIPTION DES ÉTAPES À SUIVRE POUR LA RÉALISATION D'UN
COLLAGE NUMÉRIQUE.

PROJET ÉCOLE-ART-COMMUNAUTÉ

Par Isabelle Grenier, Le Bocal, Sutton, Qc

Le portrait des résidents du Foyer de Sutton par les élèves de l'école primaire de Sutton.
Atelier de dessin sur le portrait coloré à l'ordinateur sous PAINT.NET

COLORATION PAR ORDINATEUR D'UN DESSIN À LA MAIN

1- OUVRIR PAINT.NET

DÉMARRER / TOUS LES PROGRAMMES / TRAITEMENT D'IMAGES / PAINT.NET

2- OUVRIR TON DESSIN

POSTE DE TRAVAIL / ÉLÈVES SUTTON / YVON 2013-2014 / EAC / DESSINS
Choisir ton dessin avec ton nom.

3- IMPORTER UN MOTIF POUR COLORER UNE PARTIE DU DESSIN

Dans la barre du haut : CALQUES

IMPORTER UN CALQUE À PARTIR D'UN FICHER

(dossier IMAGES / EAC / MOTIFS (choisis un motif))

4- POUR METTRE LE CALQUE EN TRANSPARENCE :

PROPRIÉTÉS DU CALQUE (9^{ème} ligne)

Mode : MULTIPLICATEUR + OK

5- Prendre LE LASSO pour sélectionner une zone dans le dessin

(Dans les outils à gauche colonne de gauche, 2^{ème} ligne)

Sur le calque du motif, contourner le vêtement avec la souris.

A- Soit enlever la partie qu'on ne veut pas en "coupant" une partie du motif :

- Enfoncer en même temps les touches CTRL et X

B- Soit ajouter un élément du motif en le "collant" par dessus de dessin :

Dans la barre du haut : ÉDITION / COPIER (4^{ème} ligne)

- Puis COLLER DANS UN NOUVEAU CALQUE (6^{ème} ligne)

- Mettre le calque en transparence (PROPRIÉTÉS DU CALQUE / MULTIPLICATEUR)

- EFFACER le calque du motif (décocher dans la fenêtre des calques à droite)

Recommencer l'opération avec autant de calques que tu souhaites pour les vêtements, les accessoires, la peau et le fond du dessin avec divers motifs (reprendre au #3).
Éviter de colorer le visage.

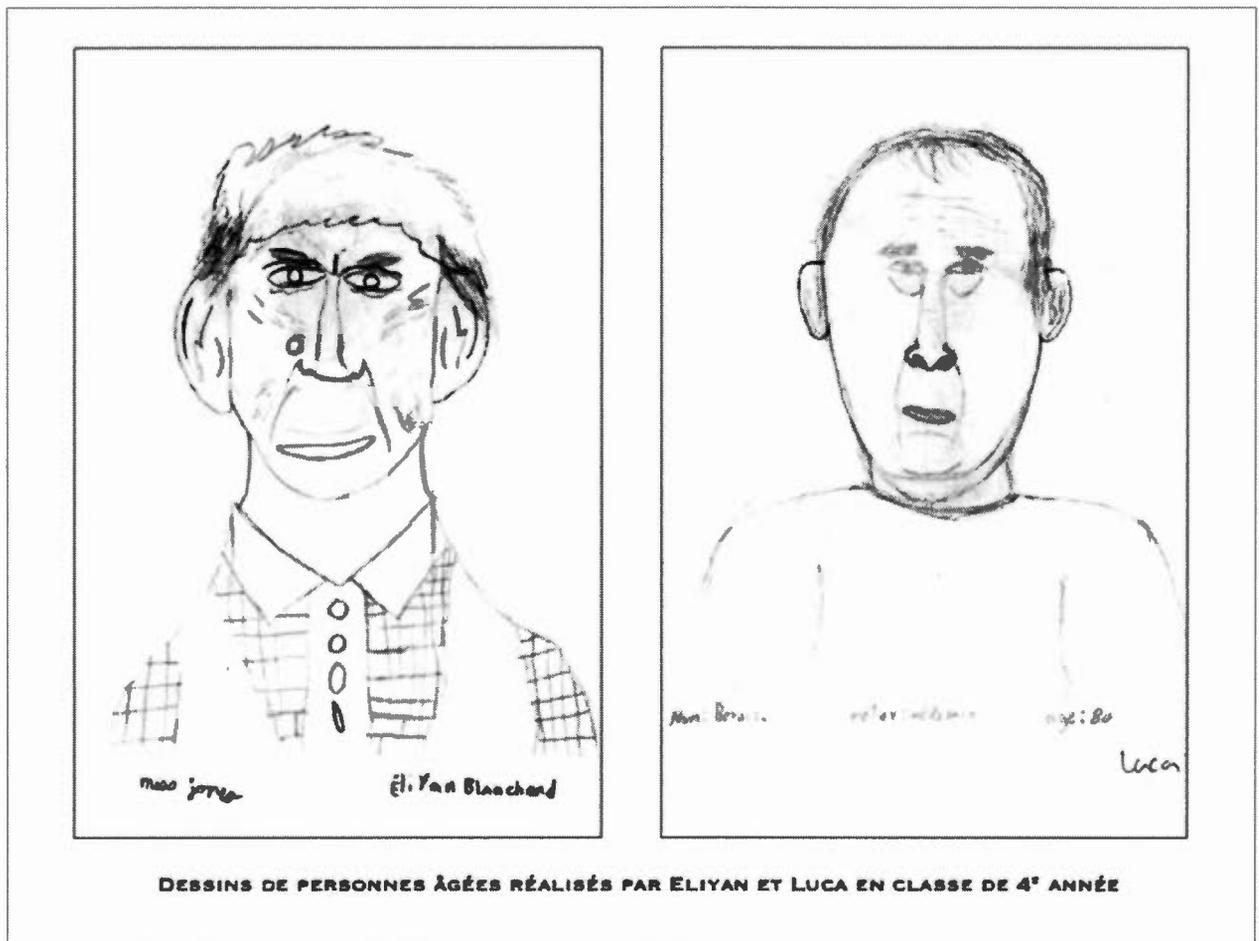
6- EN DERNIER : SAUVEGARDER TON TRAVAIL

Barre du haut ENREGISTRER SOUS : EAC / COULEUR

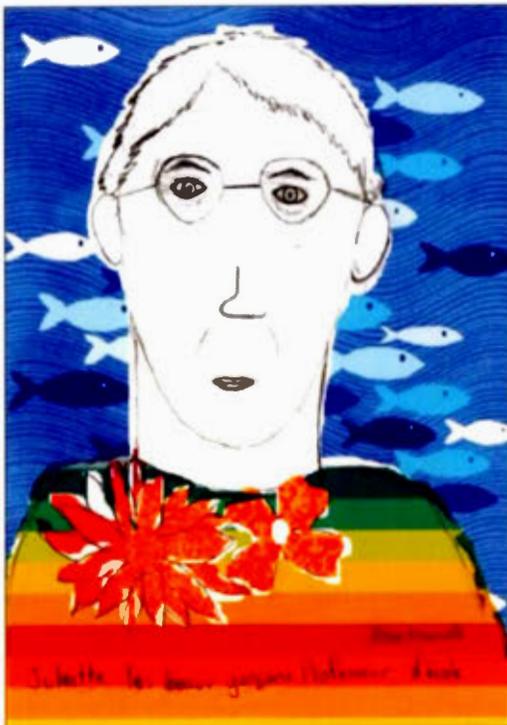
Type : JPEG (qui va écraser le dessin en un seul calque : aplatis)

ANNEXE K
EXEMPLES DE RÉALISATIONS D'ÉLÈVES

K.1 Exemples de réalisations d'élèves : dessin et intégration du texte (1 / 2)



K.2 Exemples de réalisations d'élèves : mise en couleur pas ordinateur (2 / 2)



DESSINS DE PERSONNES ÂGÉES MISÉS EN COULEUR PAR ORDINATEUR.
RÉALISÉES PAR CLARA ET CORALÉA EN CLASSE DE 4^E ANNÉE.

ANNEXE L
PHOTOGRAPHIES DU DÉROULEMENT DE L'ATELIER DE DESSIN

L.1 Exercices préparatoires en classe (1 / 3)



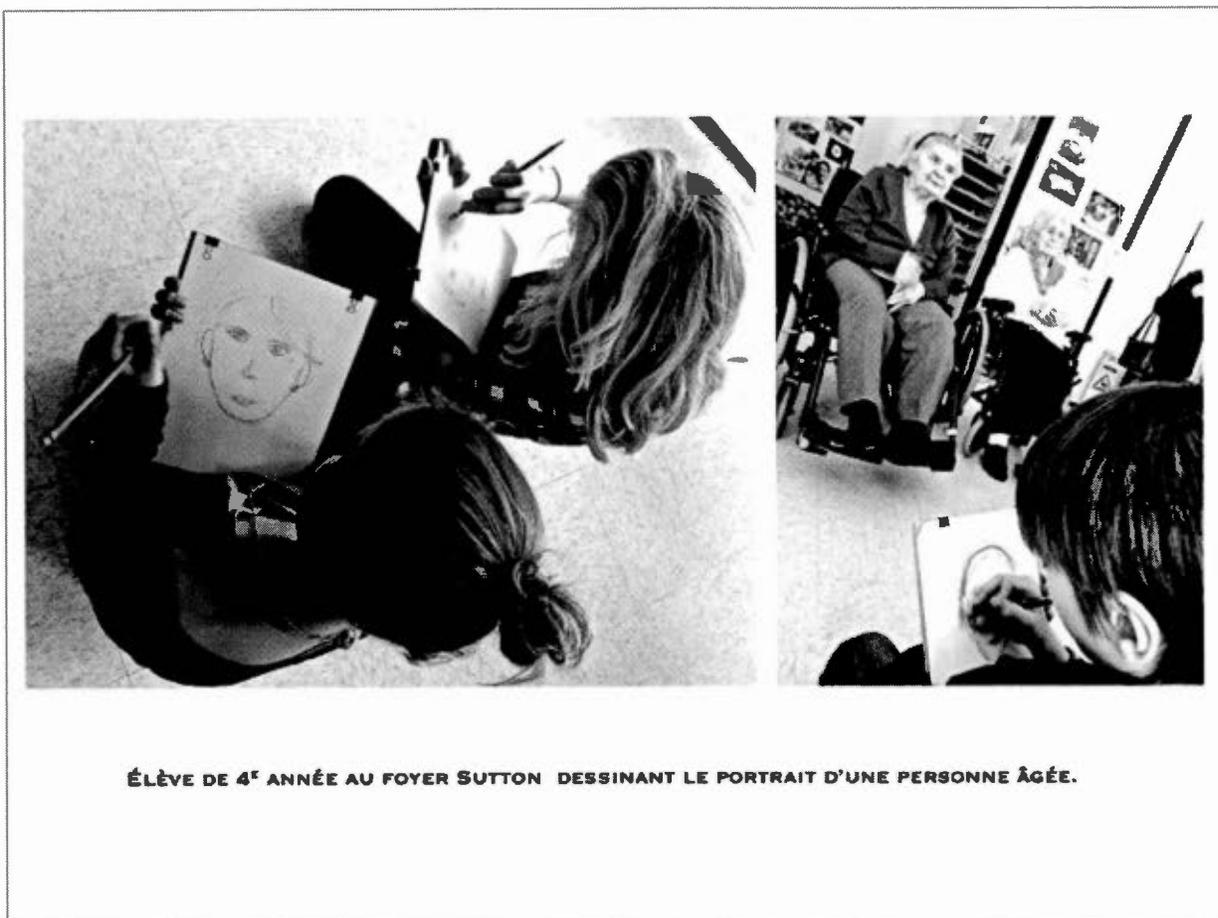
EXERCICE PRÉPARATOIRE EN CLASSE : TECHNIQUE DU PORTRAIT – CLASSE 4^e ANNÉE

L.2 Réalisation des portraits au Foyer Sutton (CHSLD) (2 / 3)



CLASSE DE 4^E ANNÉE AU FOYER SUTTON , CHAQUE ENFANT FAIT UN PORTRAIT D'UNE PERSONNE ÂGÉE.

L.3 Élèves dessinant le portrait de personnes âgées (3 / 3)



ÉLÈVE DE 4^e ANNÉE AU FOYER SUTTON DESSINANT LE PORTRAIT D'UNE PERSONNE ÂGÉE.

BIBLIOGRAPHIE

MONOGRAPHIES

- Audet, C., Saint-Pierre D. (1997). *École et culture des liens à tisser*. Sainte-Foy : Institut québécois de recherche sur la culture, Presses de l'Université Laval.
- Brault, S. (2009). *Le facteur C, L'avenir passe par la Culture*. Montréal : Les éditions voix parallèles.
- Brochu, D. (2013). *Les modalités de pratiques éducatives en jeu dans un projet de création artistique recourant aux nouvelles technologies en enseignement des arts plastiques au primaire*. (Mémoire de maîtrise en arts visuels et médiatiques non publié). Université du Québec à Montréal.
- Brouillard, C. (2010). *L'artialisation « In Visu » comme processus d'infiltration*. (Mémoire de maîtrise en arts visuels et médiatiques non publié). Université Laval.
- Citterio, R. (1993). *Action culturelle et pratiques artistiques*. Paris : Hachette Éducation.
- Corbo, C. (2006). *Art, éducation et société postindustrielle : Le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec (1966-1968)*. Sillery : Septentrion.
- Cros, F. (1989). *Brouillon de culture, desseins d'école, partenariat culturel entre l'école et la cité : un exemple, la ville d'Oullins (Rhône)*. Paris : Collection Contre-poisons, Syros/Alternatives.
- Deaudelin, C., Lafortune, L. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, A. (2011). *Comprendre l'enseignement des arts comme art en soi : saisie d'une pratique en enseignement des arts plastiques*. (Mémoire de maîtrise en arts visuels et médiatiques non publié). Université du Québec à Montréal.
- Ettayebi, M., Jonnaert, P. et Lafortune, L. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Proulx, V. (2003). *Indentification des conditions favorables au développement d'un partenariat école-communauté par une activité artistique*. (Mémoire de maîtrise en arts visuels et médiatiques non publié). Université du Québec à Montréal.
- Québec. Ministère de l'Éducation (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Reznik, E. (2015). *Analyse du rôle de l'artiste dans le cadre d'une résidence à l'école primaire*. (Mémoire de maîtrise en arts visuels et médiatiques non publié). Université du Québec à Montréal.
- Richard, M. (2005). *La culture populaire : un cadre théorique pour l'enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Pierre, D. (2003). *La politique culturelle du Québec de 1992 : continuité ou changement ? : les acteurs, les coalitions et les enjeux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Zakhartchouk, J-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris ESF.

ARTICLES

- Cloutier, M. (2014). *Québec se dotera d'une nouvelle politique culturelle*. La Presse, 27 juin 2014. <http://www.lapresse.ca/arts/nouvelles/201406/27/01-4779316-quebec-se-dotera-dune-nouvelle-politique-culturelle.php>
- Haroun, T. (2011). 42 ans plus tard - Le rapport Rioux suscite toujours le débat. Le Devoir, 8 janvier 2011. <http://www.ledevoir.com/societe/education/314243/42-ans-plus-tard-le-rapport-rioux-suscite-toujours-le-debat>

- Proulx, J. (2006). *Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement*. Vie pédagogique, 141, dossier internet, p. 3. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22579>
- Rhéaume, J. (1982). *La recherche-action : un nouveau mode de savoir ?* Sous la direction de Houle, G. Sociologie et sociétés volume 14, numéro 1, avril, p. 43-51. <https://www.erudit.org/revue/socsoc/1982/v14/n1/?resume=1>
- Richard, M. (2006). *Les défis de la culture mondialisée. L'éducation artistique à l'école québécoise*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 42 septembre 2006 : L'éducation artistique, p. 31-44. <https://ries.revues.org/1080>
- Simard, D. (2002). *Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ?* Vie pédagogique, 124, p. 5.

WEBOGRAPHIE

- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). (2009). *La Trousse du passeur culturel, outil d'intervention en construction identitaire*. [Document PDF]. Récupéré le 4 décembre 2015 de www.acelf.ca/media/outils.../Ressources-CCI-Passeur-culturel-2015.pdf
- C2S Arts. (2011). *C2S Arts et Événements*. Récupéré le 10 septembre 2014 de www.c2sarts.org
- Céline Goudreau. [s. d.]. *Céline Goudreau*. Récupéré le 8 septembre 2014 de <http://celinegoudreau.com>
- Centre d'action bénévole de Sutton. (2017). *Ressource famille*. Récupéré le 8 septembre 2015 de <http://cabsutton.com/ressource-famille/>
- Commission scolaire du Val-des-Cerfs. (2017). *École primaire de Sutton*. Récupéré le 2 août 2013 de <http://sutton.csvdc.qc.ca>
- Commission scolaire du Val des Cerfs. (2017). *Programme Autour d'une exposition*. Récupéré le 20 janvier 2014 de <https://csvdc.qc.ca>

- Conseil des arts du Canada. [s. d.]. *Répercussions des arts sur la vie des canadiens*. Récupéré le 15 décembre 2015 de <http://conseildesarts.ca/conseil/ressources/promotion-des-arts/trousse-de-promotion-des-arts/repercussions-des-arts-sur-la-vie-des-canadiens>
- Conseil régional de l'environnement de la Montérégie (CRE). (2016). Récupéré le 12 novembre 2015 de <http://www.crem.qc.ca>
- Culture pour tous. (2017). *Passeurs de rêves*. Récupéré le 16 septembre 2015 de <http://www.culturepourtous.ca>
- Culture pour tous. (2017). *Les journées de la culture*. Récupéré le 2 mars 2016 de <http://www.journeesdelaculture.qc.ca>
- Forge D'OLL. (2017). *L'art du feu. Cœur du feu*. Récupéré le 9 septembre 2014 de <http://forgedoll.com>
- Gouvernement du Québec. Institut de la statistique du Québec. (2015). *Perspectives démographiques du Québec et des régions, 2011-2061*. [Document PDF]. Récupéré le 10 mai 2016 de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/perspectives/perspectives-2011-2061.html>
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Culture et des Communications (MCC). (1992). *La politique culturelle du Québec : Notre culture, notre avenir*. [Document PDF]. Récupéré le 6 mai 2016 de https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/politiqueculturelle1992_complet_ROC.pdf
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Culture et des Communications (MCC). (1999, novembre). *De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle. Rapport d'étude de Lise Santerre*. [Document PDF]. Rapport déposé en novembre 1999. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 14 mars 2016 de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs41327>
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Culture et des Communications (MCC). (2008). *Entente sur le développement culturel de Montréal*. Récupéré le 15 mars 2016 de <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=1471>

- Gouvernement du Québec. Ministère de la Culture et des Communications (MCC). (2013). *Plan Stratégique 2012-2016*. Récupéré le 21 avril 2016 de <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=926>
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Culture et des Communications (MCC). (2016). *Renouvellement de la politique culturelle. Contexte général. Consultation publique*. [Document PDF]. Récupéré le 24 avril 2016 de <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=5795>
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Culture et des Communications (MCC). (2016). *Renouvellement de la politique culturelle du Québec. Cahier de consultation. Consultation publique*. [Document PDF]. Récupéré le 24 avril 2016 de <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=5795>
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Culture et des Communications (MCC). (2017). *La politique culturelle. Au plan régional et local*. Récupéré le 3 mai 2016 de <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=1762>
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Culture et des Communications (MCC) et Ministère de l'Éducation (MEQ). (2007, 26 novembre). *La culture toute une école. Évaluation du programme La culture à l'école. Rapport d'évaluation du programme La culture à l'école sous la coordination de Myriam Côté*. [Document PDF]. Rapport déposé le 26 novembre 2007. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 4 avril 2015 de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/evaluation-du-programme-emla-culture-a-lecoleem/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (MEQ). (1968) Commission d'enquête sur l'enseignement des arts sous la présidence de Marcel Rioux. *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=68747
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (MEQ). (1994, 2 juin). *Préparer les jeunes au 21e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire sous la présidence de Claude Corbo*. [Document PDF]. Rapport déposé le 2 juin 1994. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 10 mars 2016 de <http://www.classeculturelle.ca/classes/preparer-les-jeunes-au-21e-siecle-rapport-du-groupe-de-travail-sur-les-profils-de-formation-au-primaire-et-au-secondaire/>

- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (MEQ). (1997, 16 juin). *Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum sous la présidence de Paul Inchauspé*. [Document PDF]. Rapport déposé le 16 juin 1997. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 21 avril 2016 de http://srp.csr.qc.ca/evaluation/#Reaffirmer_lecole
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement Les orientations. Les compétences professionnelles*. [Document PDF]. Récupéré le 21 septembre 2016 de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (MEQ). (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. [Document PDF]. Récupéré le 15 février 2015 de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lintegration-de-la-dimension-culturelle-a-lecole-document-de-reference-a-lintention-du-pe/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (MEQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. [Document PDF]. Récupéré le 11 mars 2016 de <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation(MEQ). (2013). *Protocole d'entente interministériel culture-éducation*. [Document PDF]. Récupéré le 3 avril 2015 de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/protocole-dentente-interministeriel-culture-education/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (MEQ). (2017). *Programme La culture à l'école*. Récupéré le 5 février 2015 de <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/culture-education/programme-la-culture-a-lecole/>
- GRICS. (2014). *Repères. Le Site officiel de l'information scolaire et professionnelle*. Récupéré le 20 septembre 2015 de <https://www.reperes.qc.ca>

- Héritage Sutton. [s. d.]. *Héritage Sutton. Société d'histoire de Sutton*. Récupéré le 15 septembre 2015 de <https://heritagesutton.ca>
- Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire*. [Document PDF]. Université de Franche-Comté. Récupéré le 25 janvier 2016 de www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf
- Kozanitis A. *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. (2005). Montréal : École polytechnique de Montréal. Bureau d'appui pédagogique (BAP). Récupéré le 15 janvier 2016 de <http://www.polymtl.ca/appui-pedagogique/ateliers-et-conferences/activites-passees/2015>
- Legault, Francis. (2015, 10 juillet) *Charlebois, par-delà Lindberg. Épisode 3 : Voyage en Californie et influence de la culture américaine*. [Webradio]. Récupéré le 15 juillet 2015 d'ICI Radio-Canada Première. <http://ici.radiocanada.ca/emissions/charlebois-par-dela-lindberg/>
- L'Atelier Virtuel d'Anaïs*. (2017). [Blogue]. Récupéré le 6 septembre 2014 de <http://anaisronceray.blogspot.ca>
- Le Bocal*. (s. d.). [Blogue]. Récupéré le 3 septembre 2015 de <http://lebocalsutton.blogspot.ca>
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*. [Document PDF]. Récupéré le 7 mars 2016 de <http://www.culturenet.cz/res/data/004/000571.pdf>
- OECD. (2011). *CERI : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. [Document PDF]. Récupéré le 6 mars 2016 de <https://www.oecd.org/fr/sites/educeri/38446921.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2016). *OCDE. Des politiques meilleures pour une vie meilleur*. Récupéré le 8 mars 2016 de www.oecd.org/fr/
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). *Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel. Définition du patrimoine culturel et naturel*. Récupéré le 16 novembre 2016 de <http://whc.unesco.org/fr/conventiontexte/>

- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). *Qu'est-ce que le patrimoine culturel immatériel ?* Récupéré le 16 novembre 2016 de <http://www.unesco.org/culture/ich/fr/qu-est-ce-que-le-patrimoine-culturel-immateriel-00003>
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture (UNESCO). (1990). *Décennie mondiale du développement culturel 1988-1997. Programme d'action*. [Document PDF]. Récupéré le 23 novembre 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000852/085291fb.pdf>
- Productions Cœur du Village. (2017). *Salle Alec et Gérard Pelletier*. Récupéré le 5 septembre 2015 de <http://salleagpelletier.com>
- Projet Tricycle*. (2014). [Blogue]. Récupéré le 17 avril 2014 de <http://projettricycleeac.blogspot.ca>
- Service national du Récit, domaine des arts. *Trouver une ressource arts plastique primaire*. [s. d.] Récupéré le 18 septembre 2014 de <http://www.recitarts.ca>
- Stéphane Lemardelé (2016). *Stéphane Lemardelé*. Récupéré le 4 septembre 2014 de <http://lemardele.com/>
- Université Laval. Service de placement. [s. d.]. *Information sur le marché du travail*. Récupéré le 11 juin 2015 de <https://www.spla.ulaval.ca/analyses-marche-emploi/faaad/enseignement-arts-plastiques>
- Ville de Sutton. (2017). *Arts et culture*. Récupéré le 9 septembre 2015 de <https://sutton.ca/arts-et-culture/>