

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENSEIGNER LES ARTS PLASTIQUES EN CLASSE D'ACCUEIL AU PRIMAIRE : FAVORISER LE VIVRE-ENSEMBLE

PAR L'APPRÉCIATION, LA CRÉATION ET LE JEU

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

MARIANA BYINGTON VALENÇA LINS

NOVEMBRE 2023

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.04-2020). 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

Après ce long et atypique mais ô combien riche parcours de recherche, je souhaite remercier très sincèrement ma directrice Mona Trudel pour sa grande rigueur et son objectivité, sans lesquelles cette maîtrise n'aurait pu être accomplie. Je tiens à remercier également ma codirectrice Adriana De Oliveira pour ses remarques enrichissantes pendant mon processus de recherche. Leur ouverture et leur profonde connaissance du sujet traité ont contribué sans équivoque à me faire porter un nouveau regard sur un sujet qui me tient toujours à cœur : l'apport de l'enseignement des arts plastiques au vivre-ensemble dans une société pluraliste.

J'aimerais aussi remercier Mylène Chicoine, conseillère au Bureau de l'inclusion et de la réussite étudiante (BIRÉ), par son soutien indéfectible pendant mes moments de doutes. Son appui a été un facteur déterminant pour ma persévérance et l'achèvement de cette maîtrise.

Je tiens à remercier aussi mes élèves pour leur ouverture, leur spontanéité et leur joie de vivre qui m'ont permis de conclure mon expérimentation en classe malgré les exigences de la pandémie de la COVID-19, ainsi que la directrice de l'école Saint-Vincent-Marie, madame Myriam Souami, pour sa flexibilité pendant le déroulement de ce projet.

Enfin, outre mes amies et ma famille qui m'ont encouragée en m'écoutant ou en relisant les multiples versions de mon mémoire, je tiens à exprimer mon éternelle reconnaissance à mon mari, Michel, pour sa patience, sa générosité et son appui pendant ce long trajet de recherche.

DÉDICACE

À mon père,
qui a toujours cru au pouvoir
de l'art
pour changer le monde.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
PRÉMISSSES.....	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte d’enseignement.....	4
1.1.1 Enseigner les arts plastiques en classe d’accueil dans un milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal.....	4
1.1.2 Le Programme de formation de l’école québécoise.....	7
1.1.2.1 Le domaine des arts.....	9
1.2 Prise en compte de la diversité ethnoculturelle en éducation au Québec.....	11
1.3 Énoncé de la problématique	12
1.3.1 La méconnaissance de la culture de l’autre et les tensions ethnoculturelles entre élèves	13
1.3.2 L’inadéquation du matériel didactique en contexte scolaire caractérisé par la diversité ethnoculturelle.....	14
1.3.3 Le manque de temps pour la conception et pour la mise en place de projets d’arts plastiques qui s’inscrivent dans une perspective interculturelle et inclusive	16
1.4 Objectifs et questions de recherche	17
1.5 Recension des écrits et des pratiques.....	18
1.5.1 Projets artistiques et pédagogiques inspirants.....	21
1.6 Justification de la recherche	22
1.7 Résumé du chapitre	23
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	24
2.1 Éducation interculturelle et inclusive	24
2.1.1 Compétence interculturelle.....	26
2.2 Apprentissage coopératif en éducation.....	27
2.3 Le vivre-ensemble	29

2.4	Éducation artistique	32
2.4.1	Enseignement des arts dans une perspective interculturelle et inclusive	34
2.5	L'apport de l'art contemporain en enseignement des arts	35
2.6	Résumé du chapitre	36
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE		37
3.1	L'approche qualitative	37
3.2	La recherche-action.....	39
3.3	Outils de collecte de données.....	40
3.3.1	Journal de bord	40
3.3.2	La documentation visuelle et sonore.....	40
3.3.3	Les travaux d'élèves.....	41
3.3.4	Entrevue de groupe semi-dirigée audio	41
3.4	Analyse et traitement de données.....	42
3.5	Aspects éthiques	43
3.6	Résumé du chapitre	43
CHAPITRE 4 ANALYSE DES DONNÉES		45
4.1	Contexte de recherche.....	45
4.2	Analyse descriptive	46
4.2.1	Le fil conducteur de la proposition de création : la rencontre avec l'autre	47
4.2.2	Appréciation des œuvres de Francis Alÿs	47
4.2.3	Structure du projet d'arts plastiques proposé aux élèves	48
4.3	Déroulement du projet d'arts plastiques.....	48
4.3.1	Présentation du projet d'arts plastiques	49
4.3.2	La rencontre par le jeu.....	52
4.3.2.1	Le jeu par la couleur.....	52
4.3.2.2	Appréciation des vidéos <i>Children's Game 12/Sillas (2012) et Children's Game 18/Knucklebones (2017)</i> de l'artiste Francis Alÿs	56
4.3.2.3	Jouer avec l'autre : jeu des chaises musicales et jeu des osselets	61
4.3.2.4	Le jeu de mime.....	62
4.3.3	La création en coopération.....	64
4.3.3.1	Réalisation de deux portraits numériques en lien avec la proposition pédagogique <i>Une rencontre par la couleur</i>	65
4.3.3.2	Réalisation d'interventions numériques sur les captations photos du jeu des chaises musicales et du jeu de mime	68
4.4	Analyse interprétative.....	73
4.4.1	Les approches pédagogique et artistique comme éléments facilitateurs	73
4.4.1.1	Le jeu comme vecteur de socialisation en arts plastiques	73
4.4.1.2	L'apprentissage coopératif et le vivre-ensemble en arts plastiques	75
4.4.1.3	La rencontre avec l'autre par l'appréciation et par la création	77
4.4.2	Les obstacles	79

4.4.2.1	La difficulté à adapter les stratégies pédagogiques pour une classe d'accueil	79
4.4.2.2	Le contexte d'enseignement	80
4.4.3	Résumé du chapitre	82
CONCLUSION		83
ANNEXE A DIAPORAMA DE LA PRÉSENTATION DU PROJET — COURS 1		90
ANNEXE B QUESTIONNAIRE – ACTIVITÉ <i>UNE RENCONTRE PAR LA COULEUR</i>		91
ANNEXE C QUESTIONNAIRE ORAL — APPRÉCIATION 1		92
ANNEXE D FICHE D'APPRÉCIATION 1		93
ANNEXE E QUESTIONNAIRE ORAL — APPRÉCIATION 2		94
ANNEXE F DIAPORAMA — IMAGES ISSUES DE L'ŒUVRE VIDÉOGRAPHIQUE <i>CHILDREN'S GAME 18/KNUCKLEBONES</i> (2017), DE L'ARTISTE FRANCIS ALÏS		95
ANNEXE G APPRÉCIATION EN GRAND GROUPE DES TRAVAUX DES PAIRS		96
ANNEXE H ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DE GROUPE – QUESTIONS TYPES		97
APPENDICE A LETTRE DE PRÉSENTATION AUX PARENTS		98
APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR SUJETS MINEURS		101
BIBLIOGRAPHIE.....		107

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 Local où le projet d'arts plastiques s'est déroulé.....	46
Figure 4.2 Portrait de groupe capté par l'enseignante	49
Figure 4.3 Extrait de la captation vidéo de l'activité de prises photographiques entre les élèves.....	51
Figure 4.4 Exemples de portraits issus de la première activité photographique.....	52
Figure 4.5 Portraits issus de l'œuvre de Francis Alÿs qui ont été associés aux couleurs pour la formation des duos et pour les poses photographiques.....	53
Figure 4.6 Portraits photographiques réalisés entre coéquipier et coéquipière à partir d'une pose en commun.....	54
Figure 4.7 <i>Children's Game 12/Sillas</i> (2012), extrait vidéo	58
Figure 4.8 <i>Children's Game 18/Knucklebones</i> (2017), extrait vidéo	60
Figure 4.9 Deux portraits numériques d'un même élève réalisés à partir de la même photographie.....	65
Figure 4.10 Création en coopération	66
Figure 4.11 Premiers portraits numériques de deux élèves	67
Figure 4.12 Deuxième portrait numérique réalisé en coopération	68
Figure 4.13 Deux images représentatives du conflit arrivé pendant le jeu dans lequel l'élève a été impliquée.....	68
Figure 4.14 Dessins numériques de deux élèves à partir d'une même photo.....	69
Figure 4.15 Interventions numériques de deux élèves à partir d'une même photo	70
Figure 4.16 Extrait de la captation vidéo.....	71
Figure 4.17 Dessins numériques d'après une même photo.....	72
Figure 4.18 Dessins numériques d'après une même photo.....	72

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

DGF Domaines généraux de formation

MEES Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

PFEQ Programme de formation de l'école québécoise

SAE Situation d'apprentissage et d'évaluation

TNI Tableau numérique interactif

UNESCO United Nations for educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)

RÉSUMÉ

L'apprentissage du vivre-ensemble dans une société pluraliste fait partie de l'un des grands enjeux éducationnels actuels. Afin de favoriser la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique présente dans le milieu scolaire, particulièrement à Montréal, des politiques gouvernementales, des études et des initiatives pédagogiques de la part du personnel enseignant ont vu le jour.

Comme enseignante spécialisée en arts plastiques au primaire dans une école pluriethnique et défavorisée de Montréal, j'ai pu observer plusieurs défis posant des contraintes pour le vivre-ensemble en classe d'arts, notamment la méconnaissance de la culture de l'autre et les tensions ethnoculturelles entre élèves, l'inadéquation du matériel didactique en contexte scolaire caractérisé par la diversité ethnoculturelle et le manque de temps pour la conception et pour la mise en place de projets d'arts plastiques qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle et inclusive. Ces observations m'ont amené à me poser la question suivante : Quels aspects d'un projet d'arts plastiques peuvent le plus contribuer au développement des interactions interculturelles constructives en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé? Ainsi, par la présente étude, je vise à mieux comprendre comment un projet artistique et pédagogique qui tient compte de la diversité ethnoculturelle des élèves peut favoriser le vivre-ensemble en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé. Il s'agit notamment d'identifier les facteurs qui soutiennent ou, au contraire, freinent la mise en œuvre d'un tel projet.

Ma recherche prend appui sur une méthodologie qualitative; son caractère interactif et réflexif ainsi que sa souplesse m'offrent la possibilité de comprendre les interactions spécifiques à un échantillon formé à partir d'un groupe naturel, c'est-à-dire un de mes groupes d'élèves en classe d'accueil. La pratique méthodologique de la recherche-action, permettant d'ajuster et d'analyser mes interventions pendant l'expérimentation même du projet de recherche, m'aide à atteindre mon objectif qui est de mieux comprendre une situation pédagogique réelle. Les données recueillies prennent la forme de prises de notes dans mon journal de bord, de captations vidéo, de travaux d'élèves et d'une entrevue de groupe afin de valider les informations recueillies. Une analyse descriptive et interprétative permet ensuite d'identifier différents thèmes reliés à mes objectifs de recherche ainsi qu'à établir des liens entre les approches déployées en classe et les changements dans les relations interpersonnelles au sein du groupe, présentés ici sous forme de constats.

Les résultats de recherche mettent en lumière des éléments susceptibles de favoriser le vivre-ensemble en classe d'arts plastiques avec un groupe d'élèves en classe d'accueil, soit le recours à une approche pédagogique par le jeu, à l'appréciation d'œuvres d'art contemporain et à une approche de la création en coopération. Des obstacles au vivre-ensemble sont également observés concernant la difficulté à adapter les stratégies pédagogiques pour une classe d'accueil en milieu défavorisé ainsi que l'inadéquation du contexte d'enseignement pour l'enseignement des arts plastiques.

Mots clés : éducation interculturelle et inclusive ; apprentissage coopératif ; vivre-ensemble ; éducation artistique ; appréciation de l'art contemporain ; approche pédagogique par le jeu.

ABSTRACT

Living together in a pluralistic society is one of the major current educational challenges. There has been the emergence of government policies, studies, and educational initiatives to address ethnocultural, religious and linguistic diversity present in the school environment, particularly in Montreal.

As an elementary teacher specialized in visual arts, working in a multi-ethnic and disadvantaged school in Montreal, I was able to observe several challenges of living together in a visual arts class namely, lack of knowledge of one's culture, ethnocultural tensions between students, didactic visual arts materials as well as the lack of time to develop arts projects within an intercultural and inclusive perspective. Therefore, I asked myself the following questions: What aspects of visual art project can foster constructive cross-cultural interactions at welcomes classrooms in the elementary school in disadvantaged areas? To answer these questions my research aimed at better understanding how an artistic and pedagogical project accounting for the ethnocultural diversity in the classroom can promote living together in welcome classes in an elementary school in disadvantaged areas. The objectives of my research were to identify factors that support or hinder the implementation of a visual arts project aiming at promoting living together.

To accomplish this, I chose a qualitative methodology, as its interactive and reflexive nature as well as its flexibility allowed me to understand the interactions within a natural group sample formed by students belonging to one of the welcome classes, to adapt and analyze the interventions during the experimentation of the research project in a real-life situation. Data collection was based on my logbook notes, video recordings, student art works as well as a group interview to validate the information collected. In-depth, a description and interpretative analysis of the data allowed identified themes related to my research objectives establishing a link between the approaches deployed in the classroom and changes in interpersonal relationships within the group. These themes are presented here in the form of findings.

The results highlight elements likely to promote living together in a visual arts class with a group of students in the welcome class, for example use of a pedagogical approach through play, appreciation of contemporary artwork and an approach to cooperative creation. Whereas barriers stressed the difficulties in adapting teaching strategies for welcome classes in a disadvantaged area as well as inadequacies within the teaching of visual arts context as a whole.

Keywords: intercultural and inclusive education; cooperative learning; living together; art education; appreciation of contemporary art; educational play approach.

PRÉMISSES

L'art et la diversité ethnoculturelle font partie de mes intérêts depuis toujours. Mon rêve d'enfant était d'avoir un bouton sur la tête qui me permettrait non seulement de parler, mais aussi de comprendre toutes les langues du monde. Déjà à cette époque, je me rendais compte de la complexité à comprendre l'autre dans sa différence culturelle et linguistique. Ce fut avec cette envie de communiquer que j'ai entrepris des études en arts visuels. Je voulais apprendre à m'exprimer dans un langage que je croyais universel, celui de l'art, puisque, en dépassant la barrière linguistique, il exprime une forme d'universalité qui nous unit comme êtres humains. Aujourd'hui, après plusieurs années de réflexion, je crois encore que l'art est un langage universel, mais j'ai appris que, pour mieux le saisir et pour mieux comprendre le monde qui nous entoure, il faut aussi s'attarder aux différents contextes de création.

Pour cela, je me considère chanceuse d'avoir côtoyé la diversité ethnoculturelle et linguistique très tôt dans ma vie. En fait, je suis originaire du Brésil et j'ai passé quelques années à Paris avant de m'installer à Montréal en 1993. Toutefois, même si je vis depuis plus de 30 ans loin de mon pays d'origine, je suis restée marquée par le fossé culturel et socioéconomique existant là-bas entre les Noirs et les Blancs. Mais, c'est seulement plus tard que j'ai compris que mon inconfort était lié à une cohabitation ethnoculturelle marquée par l'emprise du colonialisme qui maintient des inégalités sociales et raciales.

Je travaille actuellement comme enseignante d'arts plastiques dans un milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal et le fait d'avoir côtoyé ces inégalités dans mon pays d'origine m'a amenée à me questionner sur une façon de promouvoir la diversité ethnoculturelle comme un vecteur d'équité et de richesse inestimable, d'autant que cette diversité peut aussi se traduire par des tensions ethnoculturelles entre élèves. J'ai alors réfléchi sur le rôle que l'enseignement des arts plastiques pourrait jouer dans l'amélioration du vivre-ensemble en contexte scolaire et ai constaté que mes connaissances étaient limitées pour développer ma pratique pédagogique de façon à transmettre des valeurs qui me sont chères : l'équité sociale et culturelle, le respect et l'ouverture à l'autre.

Préalablement à ce projet de maîtrise, ce fut lors d'une visite dans une école au quilombo¹ *Vallée des âmes* au Brésil en 2013 que je fus capable de cerner une des sources de mon malaise comme enseignante à Montréal : l'inadéquation entre la diversité ethnoculturelle des élèves et le matériel didactique en arts. En effet, le système éducatif brésilien a longtemps utilisé des références esthétiques eurocentristes remplies de stéréotypes liées à la colonisation dans les manuels scolaires, et ce, même si une grande partie de sa population est d'origine africaine ou métisse. Et, hélas, je constatais le même genre de phénomène dans le matériel didactique utilisé en classe à Montréal. Cette prise de conscience m'a amenée à me poser la question suivante : est-ce que ces images ou mon approche pédagogique étaient porteuses de stéréotypes qui favorisent le maintien de préjugés qui, eux-mêmes, rendent difficile le vivre-ensemble à l'école, et ce, sans que je m'en rende compte ?

Finalement, je me suis aperçue que cette recherche s'inscrit tout naturellement dans mon intérêt pour la complexité de la communication dans les relations humaines. Elle fait écho à un questionnement qui a émergé à mon arrivée à Paris, en 1989, au sujet des normes culturelles qui se manifestent subtilement dans des gestes banals du quotidien et l'impact que cela peut avoir sur la communication entre personnes issues de différentes cultures. À titre d'exemple, je cite la façon dont mes collègues thaïlandaises acquiesçaient de la tête, ce qu'on ne savait interpréter comme une réponse positive ou négative, ou encore le fait de toucher son interlocuteur chez mes collègues latino-américains, comportement qui était inadéquat pour la plupart des cultures asiatiques où tout se passait par le regard. Si des gestes anodins peuvent être mal compris, que dira-t-on de la pluralité des manifestations culturelles représentées dans les œuvres d'art appréciées en classe d'arts plastiques ? Quel rôle les enseignantes et enseignants d'arts plastiques doivent-elles ou doivent-ils jouer pour que la richesse ethnoculturelle qui nous entoure devienne un facteur de rassemblement et non de fracture sociale ? C'est ce sur quoi j'ai voulu explorer avec cette recherche-action.

¹ Au Brésil, *quilombo* désigne les villages et les communautés qui ont été formés au XVII^e siècle par des esclaves en fuite dans les régions reculées à l'intérieur des terres. Actuellement, les descendants de ces populations y habitent toujours et gardent leurs valeurs et traditions ancestrales.

INTRODUCTION

Ce mémoire porte sur le vivre-ensemble en classe d'arts plastiques avec un groupe d'élèves en classe d'accueil au primaire dans une école montréalaise, en milieu pluriethnique et défavorisé. Étant enseignante d'arts plastiques à Montréal depuis 2006, je me suis souvent questionnée sur la façon dont l'enseignement de cette discipline devait se faire dans un contexte scolaire de plus en plus diversifié. C'est comme chercheuse que j'ai voulu explorer les pistes de solutions possibles pour améliorer ma pratique au quotidien.

Avant d'entreprendre cette recherche, j'ai pu dégager plusieurs observations dans ma pratique enseignante concernant des tensions ethnoculturelles entre élèves qui étaient liées à une méconnaissance de la culture de l'autre. Afin de contribuer au développement d'interactions interculturelles constructives en classe d'accueil et en classe ordinaire, j'ai essayé pendant plusieurs années de faire vivre aux élèves des projets d'arts plastiques qui pourraient améliorer le vivre-ensemble en classe. Certains de ces projets impliquaient l'appréciation d'œuvres d'art contemporain issues de différentes cultures. Pour concevoir ces projets, j'ai porté un regard plus attentif au *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2001) qui comporte, dans son axe de socialisation, la composante *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Cette composante m'intéresse particulièrement, car elle tient compte des enjeux liés à la « diversité culturelle et ethnique » (MELS, 2001, p. 33) de la société québécoise. J'ai également tenu compte de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1998a). Toutefois, j'ai tôt fait de constater que ni le Programme ni la politique gouvernementale ne faisaient ressortir des modèles de pratique de l'enseignement des arts plastiques dans une perspective interculturelle et inclusive, qui auraient pu me servir de repères au quotidien. De plus, j'ai réalisé que le matériel pédagogique en arts plastiques disponible dans mon école (*Les images de l'art, Lézards plastiques* et *Imago !*) n'était pas représentatif de la diversité ethnoculturelle² de mes élèves et ne

² Dans les documents ministériels et la littérature, il y a de nombreuses appellations utilisées pour décrire les diversités liées à l'ethnie, à la culture, à la langue et à la religion. Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi de retenir l'appellation « diversité ethnoculturelle », car je trouve qu'il s'agit du terme qui représente le mieux mes préoccupations en classe d'arts plastiques, soit le volet ethnique et le volet culturel. Au sein du PFEQ, le domaine des arts utilise l'appellation « diversité culturelle » (MELS, 2001, p. 216), tandis que le chapitre qui regroupe les compétences transversales utilise l'appellation « diversité culturelle et ethnique » (MELS, 2001, p. 33) et que la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998a) a choisi d'utiliser l'appellation

proposait pas d'approche interculturelle. Par conséquent, il m'aurait fallu disposer de temps pour m'approprier des stratégies liées à l'approche interculturelle afin de bâtir un matériel pédagogique plus adéquat à mon contexte de travail. Or, cela s'est avéré impossible en raison de la lourdeur de la tâche d'enseignement au quotidien.

Devant ce constat, je me suis posé la question suivante : Quels aspects d'un projet d'arts plastiques peuvent le plus contribuer au développement des interactions interculturelles constructives en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé ? L'objectif principal de ma recherche est ainsi de mieux comprendre comment un projet d'arts plastiques qui tient compte de la diversité ethnoculturelle peut favoriser le vivre-ensemble en classe d'accueil en milieu défavorisé. Je désire également identifier les facteurs qui soutiennent ou qui freinent la mise en œuvre d'un projet d'arts plastiques favorisant le vivre-ensemble. Pour atteindre cet objectif, j'ai conçu et expérimenté un projet d'arts plastiques s'inscrivant dans une perspective interculturelle et inclusive avec un de mes groupes d'élèves du troisième cycle en classe d'accueil, en privilégiant l'appréciation d'œuvres d'art contemporain et le travail de création en collaboration.

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré à la problématique de recherche, qui se décline en trois parties, et à la description du contexte dans lequel elle émerge. Le deuxième chapitre expose le cadre théorique. J'y présente les repères théoriques qui nourrissent l'analyse des données et qui se réfèrent à l'éducation interculturelle et inclusive, l'apprentissage coopératif, le vivre-ensemble, l'éducation artistique, l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle et inclusive et l'art contemporain. Le chapitre suivant présente la méthodologie de la recherche qualitative, celle d'une recherche-action et la façon dont elle se concrétise avec le projet proposé. Enfin, le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des données du projet d'arts plastiques expérimenté en milieu scolaire, soit l'analyse

« diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse ». Dans un souci de cohérence, lorsque je me référerai à ces différents documents ministériels, j'utiliserai donc l'appellation respective qui a été retenue. De plus, le terme diversité utilisé tout au long de mon mémoire fait référence uniquement à la pluriethnicité inhérente à l'histoire du Québec. Cela dit, pour ma recherche, je m'en tiendrai à l'incidence de la diversité dans le milieu éducatif québécois.

descriptive réalisée selon la méthode d'analyse thématique préconisée par Paillé et Mucchielli (2008) suivi de l'analyse interprétative.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre traite de la problématique de recherche. Il aborde en premier lieu le contexte d'enseignement des arts plastiques en classe d'accueil dans un milieu pluriethnique et défavorisé de même que les grandes lignes du Programme de formation de l'école québécoise (2001) qui régit le travail du personnel enseignant. Suivra l'énoncé de la problématique qui se divise en trois parties : a) la méconnaissance de la culture de l'autre et les tensions ethnoculturelles entre élèves ; b) l'inadéquation du matériel didactique en contexte scolaire caractérisé par la diversité ethnoculturelle; c) le manque de temps pour la conception et la mise en place de projets d'arts plastiques qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle et inclusive. Enfin, les questions et objectifs de recherche qui en découlent, la recension des écrits et la justification de la recherche seront présentés.

1.1 Contexte d'enseignement

1.1.1 Enseigner les arts plastiques en classe d'accueil dans un milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal

Depuis plusieurs années, j'ai acquis une expérience dans l'enseignement des arts plastiques dans les milieux pluriethniques et défavorisés à Montréal. J'ai surtout enseigné à des élèves en classes ordinaires et spécialisées, mais aussi, à l'occasion, en classes d'accueil. Lors de ma formation en enseignement des arts visuels et médiatiques achevée en 2009, il était déjà question du développement de la 13^e compétence professionnelle³ sans toutefois qu'il y ait un cours de didactique qui y soit entièrement consacré. Ce fut donc par besoin et intérêt personnel que j'ai développé des façons de faire pour mes élèves non francophones, comme la création de matériel visuel, en vue de faciliter la compréhension des propositions de création. En fait, ayant moi-même vécu un processus migratoire, j'ai toujours été très sensible à l'intégration des nouveaux immigrants dans leur pays d'accueil.

J'ai enseigné à des classes d'accueil surtout en début de carrière dans le quartier de Saint-Léonard, situé à Montréal-Est, où j'ai constaté que le niveau de scolarisation des élèves immigrants était semblable à

³ «S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle.»
<https://bes.ugam.ca/inscrit-au-bes/competences-professionnelles/>

celui des autres élèves hormis l'acquisition de la langue française. Pendant ces années, j'ai conçu des activités artistiques davantage axées sur la matérialité et d'autres qui utilisaient les nouvelles technologies en privilégiant des projets collectifs. Il s'agissait d'approches qui me semblaient susceptibles de favoriser l'inclusion dans l'ensemble de mes classes, qu'il s'agisse des classes ordinaires ou d'accueil. Plusieurs de ces activités comptaient sur l'appréciation d'œuvres d'art contemporain comme élément d'inspiration. À cette époque, je voulais élargir l'horizon culturel de l'ensemble de mes élèves en valorisant la diversité ethnoculturelle. Mes cours s'inscrivaient plutôt dans une perspective multiculturelle et le dialogue entre les élèves n'était pas particulièrement mis de l'avant.

Actuellement, ma pratique pédagogique continue de privilégier habituellement le ressenti et le faire⁴, ainsi que les nouvelles technologies selon leur disponibilité à l'école. Toutefois, pour ce projet de recherche, j'ai voulu explorer d'autres avenues, dont l'appréciation d'œuvres d'art contemporain dans une perspective interculturelle et inclusive orientée vers le dialogue en classe d'accueil. Deux facteurs ont déterminé mon choix de travailler avec une classe d'accueil. Premièrement, cela permettait de répondre à mon souci de contribuer à l'intégration des nouveaux arrivants en misant sur le concept du vivre-ensemble. Deuxièmement, mes expériences vécues en classe d'accueil m'avaient montré que ces élèves possèdent, en général, une ouverture remarquable en arts, ce qui a consolidé mon choix.

Le projet de recherche s'est déroulé à l'école Saint-Vincent-Marie où j'enseigne depuis quelques années. Il s'agit d'une école primaire du réseau public située dans le quartier Montréal-Nord qui accueille, outre les enfants du quartier, des enfants dans les classes d'accueil et dans les classes spécialisées en trouble du langage. Bien qu'il s'agisse d'un milieu scolaire pluriethnique et très défavorisé, cette école se démarque par l'engagement du personnel enseignant et de la direction dans le développement d'un milieu de vie stimulant où le respect, la coopération et l'engagement des élèves sont mis de l'avant aussi par le projet éducatif (Saint-Vincent-Marie, 2019). Si l'on s'attarde aux caractéristiques sociodémographiques de cette école, selon le rapport annuel de la Commission scolaire de la Pointe de l'île de 2020, 89 % des élèves de ce quartier sont issus de l'immigration et 33,6 % parmi eux correspondent à l'immigration récente (première génération). Ce milieu scolaire compte plus de 18 langues maternelles dont les trois plus parlées à la maison sont l'arabe, le créole et l'espagnol (Lahaie,

⁴ Cette approche avantage la matérialité et favorise les sensations physiques et les émotions qui émergent de l'utilisation du médium proposé pour les réalisations en classe. Il est axé sur l'apprentissage expérientiel (Legendre, 2005).

2020). Pour ce qui est de mes élèves, la plupart sont des immigrants de deuxième génération originaires de l'Afrique du Nord (Algérie) ou des Antilles (Haïti). Au moment de ma recherche, les classes d'accueil étaient composées uniquement d'immigrants récents arrivés des Antilles et de l'Amérique centrale puisque plusieurs frontières demeuraient fermées en raison de la pandémie.

Par ailleurs, mon école a été classée avec le niveau de défavorisation socioéconomique le plus bas sur une échelle de 10 dans le dernier document émis par le gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), 2020a, p. 21). Il s'agit d'un milieu scolaire où la plupart des mères ne sont pas diplômées et où le revenu des familles se situe près du seuil de pauvreté. Les écoles montréalaises en milieu défavorisé, dont la mienne, s'appuient sur la *Politique de réussite éducative* (MEES, 2017) et comptent sur des programmes de soutien gouvernementaux comme *Une école montréalaise pour tous* (EMPT)⁵ (MEES, 2020b) qui propose, entre autres choses, l'innovation dans les pratiques pédagogiques ainsi que des activités d'enrichissement culturel. Ces mesures contribuent à l'élargissement de la vision du monde en visant « l'apprentissage du vivre-ensemble et du développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (EMPT), que ce soit en incluant la dimension culturelle dans les approches éducatives ou en intégrant des activités culturelles et interculturelles en classe, telles que l'invitation d'artistes issus de la diversité ethnoculturelle ou encore les sorties éducatives qui amènent les élèves à apprécier le patrimoine culturel ainsi que la richesse du pluralisme culturel qui les entoure. Elles servent non seulement à réduire l'écart de réussite entre les élèves issus de différentes réalités socioéconomiques et à faciliter « la mise en œuvre de la mission de l'école québécoise dans une visée de justice sociale »⁶ (MEES, 2020b), mais aussi à éveiller le potentiel créatif des jeunes. De ce fait, il est important de mentionner que la plupart de mes élèves se montrent extrêmement curieux et ouverts aux activités artistiques proposées par l'école.

Les cours d'arts plastiques offerts à mon école ont lieu généralement dans un local qui leur est dédié, mais cela peut varier selon la disponibilité des locaux. Le manque de locaux adéquats pour l'enseignement des arts plastiques n'est pas sans conséquence dans l'application de l'intégralité du Programme de formation, en plus d'avoir « des répercussions sur le développement de compétences

⁵ Voir le site Une école montréalaise pour tous, à l'adresse suivante <https://ecolemontrealaise.info/>

⁶ Site Une école montréalaise pour tous <https://ecolemontrealaise.info/a-propos/mission-visees-et-axes-d'intervention/>

artistiques à mobiliser auprès des élèves » (Mathieu, 2020, p. 23). Le temps alloué à l'enseignement de cette discipline est d'environ une heure par semaine pour le premier cycle et une heure toutes les deux semaines pour les élèves du troisième cycle. Quant aux classes d'accueil, l'horaire est organisé en alternance, soit une heure, soit deux heures de cours d'arts plastiques par semaine. À l'exception des classes ordinaires et celles spécialisées en trouble du langage du deuxième cycle, les cours d'arts plastiques sont assurés par le ou la spécialiste en arts plastiques à raison d'une heure par semaine.

Pour conclure, dans une année scolaire, le ou la spécialiste en arts plastiques peut rencontrer jusqu'à cinq groupes par jour et avoir environ 420 élèves à évaluer par bulletin. Quoique d'avoir des groupes d'élèves avec des besoins spécifiques puisse être un facteur stimulant pour quelqu'un comme moi qui croit au rôle de l'enseignement des arts pour l'inclusion sociale à l'école, cela a aussi comme effet de complexifier une tâche d'enseignement déjà assez lourde, compte tenu de l'adaptation du matériel didactique et des planifications pour un même niveau d'apprentissage.

1.1.2 Le Programme de formation de l'école québécoise

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) actuel a vu le jour en 2001 afin de préparer les jeunes à vivre dans une société pluraliste et inclusive. Dans les faits, l'organisation des apprentissages s'est établie autour du développement de la vision du monde de l'élève. Au primaire, outre la maternelle, le parcours scolaire est divisé en trois cycles d'apprentissage qui ont chacun une durée de deux ans. La conception du Programme s'appuie sur l'énoncé de la politique éducative *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997b) qui vise la réussite de tous. Pour atteindre ce but, la mission de l'école a été établie autour des axes de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. De façon plus spécifique, l'axe de la socialisation doit tenir compte d'un grand défi contemporain, soit l'apprentissage du vivre-ensemble dans une société pluraliste. D'ailleurs, cet axe fait écho à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998a) que nous verrons plus en détail dans la section 1.1.2.2. Enfin, le PFEQ (MELS, 2001) est basé sur le développement des compétences, qui sont définies comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 4). Il est important de remarquer que, dans le Programme actuel, nous retrouvons non seulement des compétences liées aux connaissances, mais aussi des compétences liées aux attitudes et aux comportements.

Le Programme de formation se structure autour des domaines généraux de formation, des compétences transversales et des compétences disciplinaires. Les domaines généraux de formation (DGF) sont définis

comme des « lieux de convergence favorisant l'intégration des apprentissages » (MELS, 2001, p. 43). Ils sont regroupés en cinq thèmes afin de répondre à des préoccupations sociales contemporaines importantes : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté. Le DGF *Vivre-ensemble et citoyenneté* est un domaine « privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion » (MELS, 2001, p. 50). Son intention éducative incite l'élève à participer aux décisions démocratiques de son milieu scolaire et à « développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2001, p. 50). De plus, un des axes de développement de ce domaine se penche plus spécifiquement sur les « conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion » (MELS, 2001, p. 50). Autrement dit, l'éducation au vivre-ensemble fait écho à l'éducation interculturelle, comme le propose l'énoncé de la politique éducative *L'école, tout un programme* de 1997.

Quant aux compétences transversales, il s'agit de neuf habiletés qui n'appartiennent pas exclusivement à un domaine d'apprentissage en particulier. Elles sont réunies en quatre groupes : 1) Ordre intellectuel, 2) Ordre méthodologique, 3) Ordre de la communication et 4) Ordre personnel et social. Le premier amène notamment l'élève à exercer son jugement critique, ce qui est sollicité dans le cadre des activités d'appréciation. Le dernier groupe englobe le développement de deux compétences transversales qui résonnent également avec la présente recherche : structurer son identité et coopérer. La première, *structurer son identité*, concerne l'acceptation des différences et l'ouverture à la diversité. Elle invite l'élève à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celles des autres (MELS, 2001). De plus, elle encourage l'effort de compréhension et d'appréciation des créations et des réalisations humaines, ce qui est directement lié aux apprentissages en arts plastiques. La compétence transversale *coopérer* permet à l'élève de développer des compétences sociales telles que « l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence » (MELS, 2001, p. 34). Ce sont donc deux compétences qui participent sans équivoque à l'apprentissage du *vivre-ensemble* à l'école.

Enfin, le programme disciplinaire est divisé en cinq domaines d'apprentissage (langues, mathématique, science et technologie, univers social, arts et développement personnel) qui comportent des compétences et des composantes spécifiques, ainsi que des savoirs essentiels qui leur sont propres. Dans le domaine des langues, nous trouvons le volet *français accueil* (PFEQ, 2001), lequel suivait les

orientations énoncées dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Il ciblait surtout la connaissance fonctionnelle du français et « la familiarisation avec la culture de son milieu » (PFEQ, 2001, p. 110) afin de contribuer à l'insertion sociale dans la société d'accueil. Cette compétence invitait l'élève à s'ouvrir à la diversité culturelle et à présenter des éléments de sa propre culture à ses pairs. Désormais, ce volet a été actualisé et s'intitule *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (ILSS), il cible toujours l'intégration des élèves issus de l'immigration récente en s'adaptant à de nouvelles réalités du milieu éducatif québécois. Outre l'apprentissage de la langue française, le programme ILSS comprend la compétence *S'adapter à la culture de son milieu*, qui invite l'élève à interagir avec ses pairs issus des diverses cultures afin de « mieux comprendre sa propre culture et d'établir graduellement un rapport harmonieux entre ces deux systèmes de valeurs, prémices d'un dialogue interculturel fructueux »⁷ (MELS, 2014, p. 45). Aussi, ce volet intègre dorénavant une mention sur les élèves sous-scolarisés qui, outre apprendre une nouvelle langue, doivent combler des écarts d'apprentissages scolaires. Sur le site du MELS, le volet ILSS suggère aux spécialistes en arts plastiques de consulter ce programme afin de mieux comprendre le cheminement des élèves issus de l'immigration récente et d'agir plus efficacement auprès de cette population. Toutefois, il ne propose aucune piste d'intervention en arts. Dans la prochaine section, je m'attarderai aux particularités du domaine des arts et plus spécifiquement à celles de la discipline que j'enseigne : les arts plastiques.

1.1.2.1 Le domaine des arts

Le domaine des arts est reconnu pour sa participation au développement de l'esprit critique et du sens esthétique des jeunes. De façon plus spécifique, la discipline des arts plastiques « vise à alphabétiser visuellement l'élève, à développer son potentiel créateur au regard du monde visuel et ses habiletés à symboliser, à exprimer et à communiquer par le biais de l'image » (MELS, 2001, p. 210). Ce domaine ne dispose pas de directives précises pour intervenir en classes d'accueil.

L'enseignement des arts vise l'ouverture de l'élève à la sensibilité, à la subjectivité et à la créativité afin de lui permettre « d'appréhender le réel et de l'interpréter » (MELS, 2001, p. 190). Il tient compte de cinq volets liés à l'apprentissage : affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique. Par l'appréciation

⁷https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_integracion-linguistique-scolaire-sociale-primaire_2014.pdf

de repères culturels venus d'ici et d'ailleurs, l'élève est invité à s'ouvrir au monde et à découvrir les particularités des manifestations culturelles. Cet élargissement d'horizon culturel dialogue constamment avec la formation de son identité et le prépare à jouer son rôle de citoyen dans une société pluraliste.

Cette discipline cible le développement de trois compétences disciplinaires : réaliser des créations plastiques personnelles (compétence 1), réaliser des créations plastiques médiatiques (compétence 2) et apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades (compétence 3). Les composantes des deux premières compétences s'inspirent du processus de création artistique et invitent l'élève à explorer les thèmes proposés et les matériaux par des gestes transformateurs pour ensuite faire un choix éclairé afin d'accomplir son travail. La dernière composante invite l'élève à partager son expérience de création. Toutefois, même si les compétences 1 et 2 ont été élaborées avec les mêmes composantes, leurs buts diffèrent. La première vise l'expression personnelle de l'élève tandis que la deuxième a pour but de développer des aptitudes de compréhension et d'expression liées à la fonction de communication de l'image (MELS, 2001). Quant à la compétence 3, *apprécier*, elle participe au développement de la pensée critique chez l'élève en lui proposant des « courtes activités d'observation et de lecture de productions plastiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades » (MELS, 2001, p. 216). Tout le long du primaire, l'appropriation de cette compétence permet la découverte des traces socioculturelles d'œuvres variées et le développement du sens esthétique, ce qui rend possible l'ouverture à la diversité culturelle et une meilleure connaissance de soi-même.

L'enseignement des arts plastiques se fait par le biais de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE). Cette expression couramment utilisée dans le milieu éducatif québécois « consiste en une manière de planifier en cours de cycle l'enseignement en vue de développer des compétences en lien avec le Programme de formation » (Boucher *et al.*, 2006, p. 2). La conception des SAE doit prendre en compte les savoirs essentiels communs au domaine des arts plastiques, c'est-à-dire des propositions de création inspirées du réel et de l'imaginaire et les aspects affectifs inhérents au processus de création et d'appréciation (MELS, 2001). De plus, les enseignantes et enseignants doivent tenir compte dans la rédaction de leur SAE d'un des cinq domaines généraux de formation et d'une compétence transversale pour soutenir le développement global des élèves. Enfin, leur déroulement propose un moment d'appréciation des œuvres d'art préalable à la phase de réalisation et se termine par un moment réflexif sur les apprentissages vécus.

1.2 Prise en compte de la diversité ethnoculturelle en éducation au Québec

Afin d'aller plus loin dans son mandat d'apprentissage à la socialisation et de prévenir les risques d'exclusion (MEQ, 1997), l'école a été invitée à prendre en considération la diversité ethnoculturelle qui caractérise le tissu social québécois. Effectivement, déjà en 1985, le rapport Chancy proposait cinq finalités et objectifs qui sont toujours d'actualité quand nous parlons de diversité et d'éducation interculturelle : « la reconnaissance sociale de tous, quelle que soit leur culture d'origine, la promotion des chances égales d'éducation en tenant compte des différences culturelles, l'élimination de la discrimination raciale et ethnique, le soutien à la communication sociale entre les personnes de différentes cultures et la reconnaissance de la valeur et des apports de chaque culture » (tel que cité par Potvin, 2014, p. 24).

En 1998, le gouvernement du Québec a déposé la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998a) pour donner suite aux recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996) concernant les lacunes du milieu éducatif envers différentes populations scolaires, entre autres, celles des élèves issus des communautés culturelles et des élèves de milieux défavorisés. Cette politique visait à mettre en évidence des principes d'action sur lesquels les interventions dans les milieux scolaires en matière d'intégration et d'éducation interculturelle devraient se reposer afin de favoriser le vivre-ensemble dans une société pluraliste, démocratique et francophone. Ces principes font remarquer que « l'école a l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat » (MEQ, 1998a, p. 8). Il est important de remarquer que cette politique soulève aussi l'importance du développement d'approches et de matériel didactique par l'ensemble du personnel scolaire qui prennent en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse du milieu scolaire. Cette diversité devait se refléter dans la globalité des contenus des programmes disciplinaires afin de favoriser l'ouverture à l'autre. Toutefois, les autrices et auteurs du document reconnaissent que cette diversité ne s'incarne pas encore sur le terrain, dans l'ensemble des programmes. Enfin, les rédactrices et rédacteurs du document constatent que les relations entre les élèves sont parfois marquées par « des attitudes d'enfermement et de repli identitaire, des exclusions et des tensions à caractère racial ou ethnique au sein des établissements » (MEQ, 1998a, p. 14). Ce constat fait écho à l'une des composantes du domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* qui souligne l'importance de développer des relations interpersonnelles harmonieuses et de reconnaître les règles de vie commune.

Pour ce qui est de la place des arts dans l'approche interculturelle recommandée dans ces directives gouvernementales, l'énoncé de cette politique reste vague en ce qui concerne les cours et les programmes d'étude en arts à l'enseignement primaire et secondaire. Les recommandations pour la discipline des arts plastiques se résument à la présentation d'artistes québécois d'origines diverses et à la « compréhension internationale et interculturelle » de l'art (MEQ, 1998, p. 29). Dans les faits, nous ne trouvons aucune proposition qui explicite des changements ou des adaptations spécifiques à la pédagogie artistique, de même qu'aucune proposition de matériel pédagogique en arts plastiques ayant une approche interculturelle et inclusive. Par conséquent, même si une enseignante ou un enseignant trouve du temps pour bâtir ses propres projets d'arts plastiques qui prennent en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, il demeure difficile de savoir si elle ou il participe ou non « à la reproduction de stéréotypes et, davantage encore, de catégories naturalisant les rapports sociaux » (Larochelle-Audet *et al.*, 2018, p. 86) qui rendent difficile le vivre-ensemble à l'école.

Cela dit, le Conseil supérieur de l'éducation (2010) a publié *L'état des besoins en éducation 2008-2010*. Ce rapport préconise l'approche interculturelle et inclusive afin de mettre en place les travaux sur l'inclusion et sur l'équité qui ont été enclenchés dans la foulée des politiques de lutte pour la persévérance scolaire et contre l'intimidation et la violence à l'école. Dans ce document, le Conseil définit l'éducation inclusive comme un système qui vise l'adaptation à l'ensemble des besoins des élèves et qui « tire profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle et la conçoit comme une richesse » (Conseil Supérieur d'Éducation, 2010, p. 57).

Enfin, l'évaluation de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998 effectuée en 2013 (Poitras, 2014) réaffirme que l'éducation interculturelle reste essentielle pour établir des liens harmonieux entre les élèves, toutes origines confondues, qu'ils soient issus de l'immigration ou pas.

1.3 Énoncé de la problématique

À la lueur du contexte d'enseignement qui a été explicité, la présente problématique se décline en trois points : a) la méconnaissance de la culture de l'autre et les tensions ethnoculturelles entre élèves; b) l'inadéquation du matériel didactique en contexte scolaire caractérisé par la diversité ethnoculturelle; c) le manque de temps pour la conception et pour la mise en place de projets d'arts plastiques qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle et inclusive.

1.3.1 La méconnaissance de la culture de l'autre et les tensions ethnoculturelles entre élèves

On pourrait penser que le contexte scolaire pluraliste amène une cohabitation pouvant s'avérer un atout pour l'apprentissage du respect de la différence et pour la sensibilisation à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Toutefois, tel que soulevé par Abdallah-Pretceille, « chaque individu participe à plusieurs univers sociaux et culturels qui sont parfois en contradiction sur le plan des normes » (2005, p. 35), ce qui peut rendre complexe le vivre-ensemble en milieu éducatif pluriethnique et défavorisé. Cela est particulièrement préoccupant dans mes classes, où le bagage ethnoculturel des élèves est diversifié et peut provoquer de multiples chocs culturels par la méconnaissance de la culture de l'autre. De plus, dans mes classes d'accueil, la composition du groupe évolue au fur et à mesure que les élèves arrivent, ce qui peut exiger des adaptations d'ordre linguistique et relationnel dans l'enseignement des arts plastiques auprès de ces élèves. Cet aspect linguistique, le manque de maîtrise d'une langue commune, contribue parfois à des malentendus d'origine culturelle (par exemple, signification distincte d'un même mot selon la culture d'origine) ou uniquement linguistique (par le manque de vocabulaire qui freine l'expression personnelle, ce qui cause des frustrations chez l'apprenant). Un autre facteur à ne pas négliger dans les classes d'accueil est l'augmentation de la variation dans les niveaux de scolarisation au sein d'un même groupe, ce qui amène d'autres aspects dont il faut tenir compte dans les relations interpersonnelles en classe. Cependant, par une approche pédagogique en arts plastiques plus axée sur des aspects affectifs et expérientiels qui mettent aussi en valeur des connaissances, autres qu'académiques, issues des multiples parcours migratoires qui composent les classes d'accueil, je cherche à favoriser la motivation et l'engagement des élèves au-delà des enjeux sociaux économiques, ethnoculturels et linguistiques afin de promouvoir le vivre-ensemble en classe. Malgré tout, je constate que les tensions ethnoculturelles entre élèves perdurent, et ce, tant dans mon milieu de travail actuel que dans les autres écoles où j'ai enseigné.

En classe d'arts plastiques, la présentation d'œuvres de provenance socioculturelle diversifiée est une composante intrinsèque du programme disciplinaire. Cependant, cette diversité d'expressions artistiques peut déclencher des réactions, dont plusieurs sont désobligeantes, notamment en ce qui a trait aux habitudes alimentaires provenant d'horizons culturels diversifiés et aux représentations des femmes en art. Par exemple, les reproductions d'œuvres d'art montrant le cochon, considéré comme un animal impur dans certaines cultures, mais qui est utilisé pour des mets traditionnels dans d'autres, peuvent susciter de l'embarras. Au quotidien, des malaises peuvent se manifester par le simple fait

d'inviter tous les élèves à nettoyer les tables après avoir fait de la peinture, car ce rôle peut être perçu comme étant exclusivement féminin.

De plus, dans l'une des écoles de Saint-Léonard où j'ai enseigné il y a plusieurs années, l'attitude de certains des garçons issus de l'immigration récente, appartenant non seulement aux classes d'accueil mais aussi aux classes ordinaires, envers les élèves qui ne partageaient pas les mêmes origines culturelles générait des insultes et de l'exclusion, en plus de renforcer des préjugés dans les deux groupes au moment de la récréation. Il n'était pas rare d'entendre ce genre de commentaires pendant les jeux dans la cour d'école : « C'est bien connu que telle culture se trouve au-dessus des autres ! » ou encore « Telle culture a le don de se mettre dans le trouble ! ». Ces constats ont été à l'origine de la création d'ateliers visant principalement à amener les élèves à se mettre dans la peau de l'autre, afin de développer une ouverture d'esprit, de mieux se connaître et d'éviter ainsi des jugements et des renforcements de préjugés. Selon une enseignante qui travaille encore à cette école, ces ateliers sont efficaces, mais ils doivent être renouvelés de façon régulière.

Outre mes discussions avec plusieurs collègues faisant partie du personnel enseignant, mes lectures sur les défis actuels du vivre-ensemble en contexte éducatif et pluriethnique à l'instar de Plante *et al.* (2013) m'ont confirmé que cette problématique n'est pas spécifique au cours d'arts plastiques. Toutefois, la spécificité de cette discipline, dans laquelle la culture est omniprésente, demande aux enseignantes et enseignants de s'assurer constamment que les réactions en classe puissent générer un échange respectueux contribuant à développer une ouverture envers la diversité ethnoculturelle présente dans le groupe et qui est indispensable au vivre-ensemble en milieu éducatif pluriethnique.

1.3.2 L'inadéquation du matériel didactique en contexte scolaire caractérisé par la diversité ethnoculturelle

Au Québec, le matériel didactique⁸ en arts plastiques disponible dans les écoles et reconnu par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) demeure principalement axé

⁸ Selon Legendre (2005), le matériel didactique est « un ensemble de supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'Agent et, d'autre part, l'apprentissage du Sujet » (p. 856). Le document ministériel qui présente la liste du matériel didactique approuvé pour l'enseignement des arts plastiques au primaire entend par *matériel didactique* « deux types d'ouvrages : les ensembles didactiques et les ouvrages de référence d'usage courant » (MELS, 2021, p. v) et par *ensemble didactique* « une série d'instruments dont un manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide d'enseignement imprimé ou numérique. Il peut inclure d'autres éléments numériques » (MELS,

sur une esthétique eurocentriste. Dans ma pratique enseignante, j'ai eu à utiliser jusqu'à présent les ensembles didactiques *Images de l'art, Imago !* et la collection *Lézards plastiques*. Très bien conçus, ils proposent des situations d'apprentissage « clé en main » qui respectent les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise. Toutefois, ce matériel est non représentatif de la diversité ethnoculturelle des élèves qui composent mes classes et encore moins des enjeux sociétaux auxquels ils font face. En effet, certaines œuvres qui y sont présentées sont porteuses d'une vision eurocentriste et d'autres, comme c'est le cas d'œuvres traditionnelles (céramique inca ou tapisserie perse, par exemple), donnent à voir des éléments parcellaires des cultures dont elles sont issues. Outre les propositions de création, les activités d'appréciation suggérées dans ces ensembles didactiques restent souvent axées sur l'analyse formelle des œuvres et ne témoignent que rarement des spécificités du contexte socioculturel dont elles sont issues. Cette approche peut comporter le danger de développer, bien que de façon involontaire, un renforcement des stéréotypes et une vision folklorique de certaines manifestations culturelles.

Par ailleurs, ces ressources ne proposent pas explicitement une approche qui viendrait appuyer les efforts des enseignantes et enseignants pour le développement de la compétence interculturelle chez les élèves, qui faciliterait le vivre-ensemble en classe d'arts plastiques. En réalité, il est important de noter que le simple fait de présenter des œuvres d'art autres qu'occidentales n'équivaut pas à une approche interculturelle puisque cette manière de faire ne prend pas nécessairement en compte la dimension des interactions culturelles (Abdallah-Pretceille, 1999). De plus, les ensembles didactiques disponibles à l'école ne présentent pas, à ma connaissance, de pistes pédagogiques qui permettent de « rendre visibles les rapports sociaux, mais aussi de rendre possibles la résistance et la confrontation des divisions hiérarchiques par lesquelles certains groupes sont minorisés dans l'institution éducative » (Larochelle-Audet *et al.*, 2018, p. 86). Enfin, à ma connaissance, il n'existe pas de matériel didactique ciblant spécifiquement l'enseignement des arts plastiques en classe d'accueil; il revient donc à l'enseignante ou l'enseignant d'arts plastiques de le concevoir selon sa propre expertise.

2021, p. v). Dans ce mémoire, j'utiliserai le terme *matériel didactique* et *ensemble didactique* selon la définition ministérielle.

En outre, j'ai remarqué que les projets proposés dans ces ensembles didactiques qui font écho au DGF *Vivre-ensemble et citoyenneté* (MELS, 2001) explorent insuffisamment le lien existant entre ses axes de développement (l'égalité de droits, le droit à la différence et les conséquences négatives des stéréotypes) et les rapports sociaux existant dans une société pluriethnique. Enfin, l'absence de créations contemporaines dans lesquelles les artistes posent un regard sur des problématiques actuelles relatives au vivre-ensemble dans une société pluraliste reste une lacune importante de ces ressources pédagogiques.

1.3.3 Le manque de temps pour la conception et pour la mise en place de projets d'arts plastiques qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle et inclusive

Dans sa recherche sur les approches en enseignement et la création de matériel pédagogique, Daigneault (2016) a constaté que l'adaptation à un nouveau milieu de travail accapare une grande partie du temps de planification dans une année scolaire. Quoique le milieu scolaire où j'enseigne ne soit pas nouveau, tout au long de l'année scolaire, j'ai essayé d'inclure dans ma planification la conception de projets d'arts plastiques qui portaient une attention particulière à l'amélioration des rapports sociaux entre élèves issus de cultures différentes par la découverte d'expressions artistiques diversifiées. Toutefois, même si ces projets conçus dans une perspective multiculturelle ont été très appréciés, leur conception s'est avérée un surcroît de travail dans un emploi du temps déjà bien chargé du fait de la présence de 24 groupes ayant des besoins spécifiques, de l'incertitude d'avoir un local attribué pour l'enseignement d'arts plastiques, donc la possibilité d'être en déplacement, en plus des tâches complémentaires comme la participation à divers comités, les surveillances ou l'encadrement à titre de personnel enseignant.

Par ailleurs, en début d'année scolaire, certains et certaines spécialistes en arts plastiques au primaire doivent présenter à la direction de l'école une planification globale des projets qu'elles et ils souhaitent enseigner. Cependant, à cause de la précarité d'emploi qui nous amène souvent à changer d'école en fin d'année scolaire, force est de constater que nous ne connaissons pas nos élèves à la rentrée. Il serait donc souhaitable que les enseignantes et enseignants puissent adapter cette planification après avoir rencontré les élèves. Toutefois, le manque de temps ne nous permet pas de réaliser ces ajustements, qui rendraient les activités plus significatives pour chacune et chacun.

Au-delà de ces considérations, si l'on s'attarde plus spécifiquement aux caractéristiques de l'école où j'enseigne, le temps alloué aux cours d'arts plastiques dans les classes ordinaires au troisième cycle est

nettement inférieur aux normes prescrites. En effet, « chaque discipline artistique s'appuie sur un programme conçu pour qu'on y consacre de façon générale un temps minimum d'enseignement de 60 minutes hebdomadaire afin d'atteindre les objectifs » (Simard, 2003, tel que cité par Mathieu, 2020, p. 14), ce qui n'est pas le cas à mon école. Ce manque de temps d'enseignement, déjà souligné comme étant nuisible aux apprentissages par le Conseil supérieur de l'éducation en 1982, perdure et rend difficile le développement du lien affectif entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant, composante essentielle aux apprentissages (Poitras *et al.*, 2014). Aussi, la prise en charge des cours d'arts plastiques au deuxième cycle par la ou le titulaire de classe rend difficile la garantie d'un temps minimal d'enseignement des arts ainsi que le suivi de la progression des apprentissages disciplinaires par les spécialistes en arts plastiques (Mathieu, 2020). Bref, s'il est difficile de respecter le Programme de formation et si le temps manque pour développer les compétences prescrites en arts plastiques, il devient encore plus difficile de consacrer du temps pour concevoir des projets d'arts s'inscrivant dans une perspective interculturelle et inclusive.

Pour conclure, avec une tâche d'enseignement trop lourde et une absence de matériel didactique qui prend en compte la diversité ethnoculturelle et linguistique des élèves, il est difficile de développer une approche qui tend à diminuer les tensions ethnoculturelles entre les élèves et de contribuer au développement d'interactions interculturelles constructives de manière à favoriser le vivre-ensemble en classe d'arts plastiques.

1.4 Objectifs et questions de recherche

L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre comment un projet artistique et pédagogique qui tient compte de la diversité ethnoculturelle des élèves peut favoriser le vivre-ensemble en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé.

J'ai ainsi souhaité répondre à la question de recherche suivante :

Quels aspects d'un projet d'arts plastiques peuvent le plus contribuer au développement des interactions interculturelles constructives en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé?

Pour ce faire, je poursuis deux objectifs spécifiques : a) concevoir et expérimenter un projet d'arts plastiques qui s'inscrit dans une perspective interculturelle et inclusive ; b) identifier les facteurs qui

soutiennent ou qui freinent la mise en œuvre d'un projet d'arts plastiques qui favorise le vivre-ensemble en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé.

1.5 Recension des écrits et des pratiques

Dans les lignes qui suivent, il sera question de recherches et de pratiques s'intéressant à des approches ou à des contenus d'enseignement qui tiennent compte de la diversité ethnoculturelle afin de favoriser le vivre-ensemble au primaire.

Hernández-Bravo, Cardona-Moltó, et Hernández-Bravo (2017) ont su démontrer l'impact positif de l'approche interculturelle pour favoriser le vivre-ensemble à l'école. Leur recherche quantitative réalisée dans des écoles primaires en Espagne a analysé l'impact de l'éducation interculturelle sur l'amélioration de la communication et la prévention des malentendus relatifs à la cohabitation dans une société pluriculturelle. Dans cette étude, l'approche interculturelle est définie comme une « pédagogie dont le but est de développer la compétence interculturelle chez les apprenants de tous âges, dans tous les types d'éducation, comme base de dialogue et de vie commune » (Hernández-Bravo *et al.*, 2017, p. 23) (traduction libre). L'étude mentionne que l'une des causes des malentendus interculturels provient de l'acquisition de connaissances culturelles stéréotypées issues des médias et du manque d'approches pédagogiques interculturelles. Afin de contrer ces obstacles au vivre-ensemble, la recherche a proposé des activités multidisciplinaires qui tiennent compte des connaissances, des attitudes et des compétences des élèves et a examiné ses retombées en classe. L'analyse comparative entre les groupes ayant suivi les activités et les autres ne l'ayant pas suivi a démontré l'efficacité des interventions en classe par rapport au développement de la compétence interculturelle. Toutefois, pour opérer un vrai changement sociétal, cette approche doit être utilisée en continu.

Pour leur part, Lopes da Silva et Villas-Boas (2006) ont mis en lumière l'impact positif de l'éducation artistique pour favoriser le vivre-ensemble à l'école primaire. L'auteur et l'autrice ont voulu examiner dans quelle mesure l'éducation artistique, dans une perspective de développement global d'un individu, peut promouvoir le respect des différences et contribuer à l'intégration des minorités ethniques en classe. Cette recherche fait écho aux changements proposés par l'UNESCO en 1996 en ce qui concerne l'apprentissage du vivre-ensemble. Il s'agit d'une recherche qualitative réalisée dans une école publique dans une grande ville du Portugal, avec deux classes pluriethniques de 5^e année dont les élèves étaient des immigrants de 3^e génération. Lopes da Silva et Villas-Boas ont analysé deux dessins d'élèves réalisés

à partir des consignes du test psychologique « Draw-a-person-test », qui a été adapté aux besoins de la recherche. Le « Draw-two-persons-test » a été utilisé à des fins de comparaisons interculturelles. Les élèves ont réalisé deux dessins, l'un précédant une activité d'appréciation esthétique et l'autre lui succédant, laquelle comportait plusieurs objets d'art issus de différentes cultures. Outre les réalisations des élèves, Lopes da Silva et Villas-Boas (2006) ont utilisé un questionnaire anonyme afin d'évaluer les retombées du projet. Il en est ressorti que l'éducation artistique peut contribuer au développement des attitudes de respect envers la diversité ethnoculturelle, entraînant un impact significatif dans les relations au sein d'un groupe. L'étude souligne toutefois la nécessité d'un échantillon plus grand pour accéder à une généralisation théorique.

Si ces recherches mettent en lumière les retombées positives de l'approche interculturelle sur le vivre-ensemble en milieu éducatif, d'autres ont voulu comprendre ce qui rend son application si difficile. C'est le cas de Laurin (2018) dans une recherche qualitative de type exploratoire faite au Québec. À la suite de l'analyse du matériel didactique pour l'enseignement de la musique *Clac-Sons*, la chercheuse conclut que, malgré les politiques d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle mises de l'avant au Québec, le contenu présenté reste ethnocentriste et son contexte socioculturel est rarement présenté. Elle fait également mention de l'inadéquation des ensembles didactiques disponibles pour l'enseignement des arts au primaire en contexte pluriethnique. Laurin nous rappelle que la portée sociale du matériel didactique en arts devrait prendre en compte la relation entre les groupes majoritaires et minoritaires ainsi que les rapports égalitaires entre les sexes, et avoir des représentations ethnoculturelles diversifiées et non stéréotypées. Enfin, l'autrice souligne que les enseignantes et enseignants des disciplines artistiques souhaitent bâtir des outils qui répondraient aux visées de l'éducation interculturelle afin de rendre le « climat de classe inclusif et respectueux de la diversité » (Laurin, 2018, p. 13). Le manque de temps lié à la lourdeur de la tâche d'enseignement ne rend cependant pas toujours envisageable la conception d'un tel matériel didactique.

Laurin n'est pas la première à avoir mis en évidence ces écueils, car la dimension pluriethnique du contexte d'enseignement amène le personnel enseignant québécois à s'interroger sur les approches et les contenus pédagogiques utilisés en contexte pluriethnique, et ce, depuis plusieurs années. Ce fut le cas de Martine Leclercq (1992), enseignante d'arts plastiques à Montréal, qui, déjà au début des années 1990, se questionnait sur les images, les objets et les récits utilisés pour l'appréciation dans des classes pluriethniques. Emmanuelle Allard (2003), enseignante d'arts plastiques au primaire, a également fait

une étude de cas sur les spécificités de l'enseignement des arts dans quatre classes d'accueil au primaire dans la région de Montréal. Après avoir réalisé une recherche exploratoire sur les retombées des pratiques pédagogiques interculturelles en arts plastiques, Allard (2008) a proposé, à titre d'enseignante-chercheuse, des repères basés sur sa propre pratique pédagogique permettant d'inscrire une activité artistique dans une perspective interculturelle. Ces valeurs sont la communication, le respect, l'engagement et la curiosité des élèves développés pendant l'activité. Allard a porté une attention particulière au danger de folklorisation et de stigmatisation culturelle des images présentées en classe.

D'autres recherches se sont intéressées à l'adéquation du matériel didactique utilisé en arts plastiques au regard des représentations stéréotypées des Premières Nations. Dans une étude de cas menée aux États-Unis, Chin (2016) s'est penchée sur la pratique pédagogique d'Anna, une enseignante d'arts plastiques au primaire qui a utilisé des œuvres d'artistes d'origine autochtone pour réussir l'intégration des cultures de façon équitable. Anna a choisi des artistes vivants dont les pratiques s'inspiraient ou non des cultures traditionnelles autochtones afin de mener une réflexion sur les préjugés et les stéréotypes véhiculés. Tout comme Allard (2008) et Laurin (2011), Chin nous met en garde quant aux approches qui présentent les groupes culturels sans amener un questionnement sur les contextes socioéconomique, historique et actuel dans lesquels ils évoluent.

Cette constatation est également partagée par Endacott et Bowles (2013) de l'Université de l'Arkansas aux États-Unis, qui présentent les possibles répercussions d'un manque de formation appropriée relativement à la diversité culturelle pour l'enseignement de l'univers social au primaire. Selon le chercheur et la chercheuse, cette lacune entraînerait une approche culturelle simpliste, déconnectée du contexte socioculturel, qui renforce les stéréotypes et nourrit des préjugés à l'égard de différentes cultures. Endacott et Bowles (2013) ont donc conçu et proposé au personnel enseignant un projet utilisant des représentations des besoins humains universels comme l'habitation, l'alimentation et le vêtement pour illustrer des univers culturels distincts. Sa mise en pratique par le personnel enseignant a permis d'approfondir les connaissances culturelles des élèves et, par là même, de les sensibiliser aux possibles stéréotypes véhiculés dans les images représentatives d'une culture.

Enfin, des recherches réalisées au Québec soulèvent l'importance des approches utilisées en classe et du choix d'images présentées aux élèves ainsi que de la formation du personnel enseignant pour traiter des enjeux socioculturels actuels. Dans le cadre d'une recherche-action, Guesdon (2013) s'est interrogée sur

la façon dont un projet de création en classe d'arts plastiques au secondaire basé sur l'art actuel peut favoriser l'affirmation identitaire, l'altérité, le dialogue interculturel et le vivre-ensemble à l'école. Pour leur part, à la suite d'une recherche collaborative menée avec des enseignantes et des enseignants spécialisés en arts plastiques de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), Trudel, De Oliveira, Mathieu et Fleury (2017) se sont penchés sur le rôle que peut jouer l'utilisation de l'art actuel dans l'ouverture au dialogue interculturel. L'appréciation de l'art contemporain, plus spécifiquement de l'art actuel, y apparaît comme « un levier à privilégier pour amorcer un dialogue en classe d'arts plastiques » (p. 58). Les membres de l'équipe de recherche ont aussi soulevé que l'appréciation d'œuvres d'art contemporain dans une perspective interculturelle est complexifiée par le manque de formation pratique au sujet du potentiel pédagogique de cette compétence, par la lourdeur de la tâche d'enseignement et par la crainte de composer avec des sujets sensibles.

1.5.1 Projets artistiques et pédagogiques inspirants

L'appréciation d'œuvres d'art actuel a aussi été proposée par Emmanuelle Allard, enseignante en milieu pluriculturel au primaire à Montréal, dans son projet multidisciplinaire *Un chez moi dans mes bagages*. Ayant reçu le *Prix novateur en enseignement des arts 2020* de la Faculté des arts de l'Université du Québec à Montréal, ce projet a rallié les arts et le français autour de la thématique de la migration. Pour la phase consacrée à la conception du projet, Allard s'est inspirée des faits issus de l'actualité tels que les *Caravanes immigrantes* ainsi que de ses intérêts personnels (les voyages et ses élèves) afin de bâtir un projet qui permet le développement des liens avec et entre les élèves, préoccupation qui fait écho à l'éducation interculturelle (Allard, 2020). Son projet a permis aux élèves de se questionner sur leur identité culturelle et de partager leur parcours migratoire par l'entremise de la broderie, du dessin, de l'écriture, du théâtre et de la musique. Dans le volet arts plastiques, l'appréciation d'œuvres d'art actuel ainsi que l'invitation d'un artiste à l'école ont permis aux élèves de prendre conscience que « les arts sont porteurs de sens et peuvent aborder les sujets sensibles reliés à l'actualité et proches d'eux » (Allard, 2019, p. 11).

Il devient de plus en plus perceptible que l'enseignement des arts plastiques dans une perspective interculturelle et inclusive permet d'aller au-delà de l'acquisition de connaissances pour également favoriser le dialogue interculturel. Ce fut le cas du projet d'arts plastiques mené par Nancy Breton (2016), une enseignante spécialiste en arts plastiques au primaire. Prenant appui sur l'interdisciplinarité, son projet pédagogique avait comme objectif « d'analyser l'apport des arts plastiques dans une

démarche d'affirmation identitaire par un dialogue interculturel entre des élèves du 3^e cycle du primaire, issus du Nunavik et des Laurentides » (Breton, 2016, p. 2). L'appréciation d'œuvres d'art et des réalisations des pairs s'est avérée être un moment privilégié pour favoriser l'échange interculturel entre des élèves provenant de deux nordicités. L'autrice avance aussi que des stratégies d'apprentissage coopératives et interactives se sont révélées indispensables pour l'inclusion de la dimension affective indissociable du dialogue entre élèves. Par le biais d'échanges vécus pendant le processus de création, ce projet a rendu possible le renforcement de l'auto-estime des élèves, de l'affirmation de soi et de la prise de conscience de leur identité culturelle, celle-ci définie de façon dynamique et relationnelle afin de pouvoir s'ouvrir à l'autre de manière à développer un sentiment d'altérité.

1.6 Justification de la recherche

Au terme de la recension des écrits, je constate que plusieurs recherches et projets ont soulevé l'importance de prendre en considération la diversité ethnoculturelle en éducation et de contextualiser les contenus présentés par une approche interculturelle et inclusive, mais trop peu d'études se sont penchées sur les retombées en matière de vivre-ensemble en classe d'arts plastiques au primaire. De plus, l'apport de l'art contemporain dans la mise en œuvre de l'approche interculturelle et inclusive observé dans quelques recherches et projets recensés fait état de la difficulté des enseignantes et enseignants à composer avec des pratiques artistiques contemporaines (Trudel *et al.*, 2017).

Compte tenu des recherches et projets présentés plus haut, la justification de ma recherche se décline en deux points. Le premier vise à améliorer le vivre-ensemble en classe d'accueil en milieu défavorisé par la mise en œuvre d'activités d'appréciation d'œuvres d'art contemporain et de création en coopération. Le deuxième a comme but de développer de nouvelles connaissances relatives à la pratique de l'enseignement d'arts plastiques dans le contexte de l'éducation interculturelle et inclusive au primaire dans un milieu pluriethnique et défavorisé.

Cela étant dit, ma recherche ne vise pas à développer du matériel didactique, mais plutôt à approfondir le vivre-ensemble à l'école par la mise en œuvre de différentes approches artistiques et pédagogiques. De plus, je ne m'attarderai pas au point de vue identitaire, comme cela a déjà été soulevé dans plusieurs recherches et projets, mais je m'intéresserai plutôt à la rencontre avec l'autre par l'art.

1.7 Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, il a été question de la problématique de recherche qui tient compte de trois aspects liés au contexte d'enseignement des arts dans un milieu pluriethnique et défavorisé au primaire à Montréal : a) la méconnaissance de la culture de l'autre et les tensions ethnoculturelles ; b) l'inadéquation du matériel didactique en contexte scolaire caractérisé par la diversité ethnoculturelle ; c) le manque de temps pour la conception et pour la mise en place de projets d'arts plastiques qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle et inclusive. J'ai ensuite présenté les questions et les objectifs de recherche, puis j'ai exposé des recherches et des pratiques qui se penchent sur les enjeux de l'enseignement des arts au regard de la diversité ethnoculturelle du milieu scolaire. La justification de cette recherche a fait suite à cette recension des écrits. Dans le chapitre qui suit, je développerai le cadre théorique qui soutient ma recherche.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre traite de différents repères théoriques susceptibles de nourrir l'analyse des données. Afin de mieux cerner le sujet de recherche, j'aborderai tout d'abord diverses notions reliées à l'éducation interculturelle et inclusive, soit la compétence interculturelle, l'apprentissage coopératif en éducation et le vivre-ensemble à l'école. Ensuite, je m'attarderai aux termes d'éducation artistique et d'enseignement des arts dans une perspective interculturelle et inclusive et, pour terminer, je me pencherai sur l'apport de l'art contemporain en enseignement des arts.

2.1 Éducation interculturelle et inclusive

Au Québec, l'éducation interculturelle a pour objectif de former « des personnes pour qu'elles soient capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle, et donc d'accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant la vie culturelle, sociale et économique du milieu (MEQ, 1985) » (Legendre, 2005, p. 795). Cet aspect dialogique qui implique des échanges, comparaisons, interactions et coopération la distingue de l'éducation multiculturelle, plus répandue dans les pays anglophones, qui se concentre sur l'acceptation ou la célébration d'autres cultures sans cibler de mises en relation. En revanche, l'éducation interculturelle et l'éducation multiculturelle partagent des objectifs communs : la reconnaissance et la valorisation du pluralisme dans la société ainsi que la construction de rapports interculturels harmonieux (Potvin, 2014 ; Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016).

En 2006, l'UNESCO a proposé une approche qui réunit les questions soulevées par l'éducation interculturelle en trois principes fondamentaux qui visent la compréhension, le respect et surtout le dialogue entre différents groupes culturels. Le concept de culture est perçu ici comme quelque chose de dynamique qu'on ne peut comprendre qu'à travers des échanges et des interactions et aucunement par le simple fait d'accéder à des informations théoriques à son sujet (UNESCO, 1995; Mellouki, 2004). Enfin, Legendre (2005) définit l'approche interculturelle en éducation par une « façon de percevoir, d'aborder un projet ou de résoudre un problème en s'inspirant des intersections entre les données de deux, de quelques ou de plusieurs cultures » (p. 111).

Par ailleurs, l'approche interculturelle s'articule aussi autour de l'interprétation et des perceptions des cultures, ainsi que d'une tension entre la notion d'universalité et de singularité dans la compréhension d'autrui (Abdallah-Preteceille, 2011, p. 99). Afin de mettre en pratique les interactions entre plusieurs cultures, l'éducation interculturelle se penche sur les sources de conflits et prône l'ouverture d'un dialogue qui se vit dans le respect mutuel. Dans la pratique, cette ouverture invite à percevoir la diversité comme une richesse et non comme un problème. Cette approche porte fruit quand il y a décentralisation culturelle des individus en ce qui concerne leur propre culture, facilitant ainsi le vivre-ensemble dans une société pluraliste (Potvin *et al.*, 2016). La décentralisation culturelle fait opposition à la vision ethnocentriste souvent prônée, quoique de façon inconsciente, dans les milieux éducatifs, qui « consiste à faire de sa culture d'origine le modèle de l'humanité » (Akkari, 2009, p. 16).

Steinbach (2012) nous rappelle que l'approche interculturelle comporte des principes clés qui sont souvent oubliés : la conscience critique et le souci de l'équité éducationnelle. La chercheuse remarque qu'en milieu éducatif, cette approche reste souvent aux deux premiers stades du développement de la compétence interculturelle, soit enseigner l'Autre et enseigner avec tolérance et sensibilité culturelle. Elle conclut que cela peut amener à une simplification néfaste de l'éducation interculturelle, qui se traduit par une « connaissance des cultures avec la possibilité d'effets pervers et stéréotypés » (p. 158).

L'approche inclusive, quant à elle, « vise à construire une société à laquelle tous les individus, dans et avec leurs différences, peuvent participer et contribuer » (Potvin, 2014, p. 189). Selon cette autrice, l'approche inclusive a su dépasser les différences entre les approches éducatives actuelles (éducation interculturelle et multiculturelle, éducation antiraciste et approches critiques et transformatives, éducation à la citoyenneté) en les ralliant autour du paradigme de l'équité. Il s'agit d'une approche éducationnelle qui prend en considération les enjeux socioculturels et les aspects plus fragiles des systèmes scolaires et qui vise la modification des attitudes individuelles et des structures des institutions scolaires à travers l'identification des inégalités du système éducatif.

Actuellement, le Québec préconise le développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être indispensables pour le personnel enseignant qui doit intervenir en milieu pluriethnique (Potvin *et al.*, 2016). Ils se traduisent par la nécessité de développer une compétence interculturelle et inclusive, d'outiller les élèves pour le vivre-ensemble dans une société pluraliste, juste et égalitaire ainsi que par

des « pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés » (Potvin *et al.*, 2015, p. 12).

Finalement, Potvin *et al.* (2015) rappellent que les finalités inhérentes à l'approche interculturelle et inclusive doivent « rendre possibles des interactions sociales positives et une participation active à l'apprentissage et mettre en place une culture de coopération et de non-discrimination à l'école » (p. 12).

2.1.1 Compétence interculturelle

La compétence interculturelle peut être définie « comme l'ensemble complexe de capacités nécessaires pour interagir efficacement et d'une manière appropriée avec ceux qui sont linguistiquement et culturellement différents de soi (Fantini, 2007) » (UNESCO, 2009, p. 48). De manière générale, cette compétence est constituée de composantes cognitives, affectives et comportementales. L'aspect cognitif comprend la connaissance de soi et d'autres cultures, ainsi que des connaissances sur les similitudes et les différences entre les cultures. L'aspect affectif, fondamental pour le développement de cette compétence, tient compte « de la volonté de la personne de se motiver pour comprendre, apprécier et accepter les différences entre les cultures » (Chen et Starosta, 1998, tel que cité par Perry et Southwell, 2011, p. 454). Enfin, l'aspect comportemental fait référence aux attitudes qui découlent des aspects affectifs et cognitifs des élèves.

Pour le développement de cette compétence, Deardorff (2006) propose un modèle qui comprend une structure pyramidale composée de quatre niveaux : 1) attitudes requises (respect, ouverture, curiosité et découverte) ; 2) connaissances, compréhension et compétences (écoute ; observation, interprétation et analyse ; évaluation et association) ; 3) résultat interne souhaité (adaptabilité ; flexibilité ; vue ethnographique ; empathie) ; 4) résultat externe souhaité (se comporter et communiquer efficacement et de manière appropriée en contexte interculturel). Sa progression est établie par l'acquisition des éléments de chaque niveau, qui ne se fait pas toujours de façon linéaire.

Deardorff (2020) avance que le développement de cette compétence en contexte formel comme celui de l'école se fait en continu et non par objectif. C'est donc par la continuité que certains objectifs interculturels, telles l'écoute attentive et l'aptitude à nouer des liens au-delà des différences et dans un climat de respect, deviennent réalistes. Gaudet et Lafortune (1997) ont souligné l'importance du

développement des habiletés en communication interculturelle en proposant un programme d'intervention collégiale qui compte sur la prise de conscience du langage verbal et surtout non verbal. Dans cette visée, les autrices ont mis de l'avant une approche jugée facilitatrice pour la prise de conscience de l'impact du langage non verbal et de codes culturels distincts dans la communication : des jeux en classe.

Enfin, l'UNESCO (2009) soulève que l'école est un milieu propice au développement de la compétence interculturelle puisque, par des stratégies d'enseignement, le personnel enseignant peut « mettre à profit [...] la curiosité fondamentale des jeunes, leur capacité d'écoute et leur inclination à pratiquer le jeu de rôles [...] qui tend à l'emporter sur tout sentiment de menace face à la différence » (p. 123). L'organisation en conclut que, plus les enfants cohabitent tôt avec les différences dans un environnement sécuritaire, plus il y a de chance qu'ils perçoivent la diversité comme une richesse et non comme un problème.

2.2 Apprentissage coopératif en éducation

La pédagogie de la coopération est fondée sur la capacité à travailler en équipe en respectant les limites et les aptitudes de chacun (Gamble, 2002). Elle s'inscrit dans l'approche de l'éducation à la citoyenneté qui comprend l'ouverture à l'autre, la création de rapports égalitaires dans le respect et la valorisation de la diversité de points de vue. Dans ce sens, elle valorise l'expression du pluralisme. (Ferrer, 1996 dans Gamble, 2002). Un des modèles pour sa mise en pratique est l'apprentissage coopératif.

L'apprentissage coopératif (AC) est un « mode d'apprentissage où les élèves cheminent en petits groupes autour d'un même objet d'études ou d'un projet » (Legendre, 2005, p. 93). Sa mise en pratique se construit donc autour du partage d'opinions et de points de vue **personnels** différents qui se confrontent pour mieux comprendre et approfondir des connaissances (Piaget et Vygotsky, tels que cités dans Gamble, 2002), afin de faire place à des négociations et des prises de décisions collectives vers un but commun. La présence de ces aspects favorise la « coopération spontanée » à voir le jour, comme dans le cas de jeux collectifs où les enfants sont invités à « dialoguer, à s'entraider, à négocier, à s'affirmer, à écouter le point de vue des autres ainsi qu'à faire des compromis » (Ferrer et Gamble, 1990 dans Gamble 2002). Une étude sur l'apprentissage coopératif effectuée par Slavin (1995) dans une perspective développementale soutient que des enfants qui sont à un même stade de développement apprennent mieux les connaissances sociales arbitraires (langage, valeurs, règles, moralité et systèmes de symboles)

lorsque l'apprentissage se déroule dans l'échange ; plusieurs affirment d'ailleurs que ces connaissances ne peuvent être apprises autrement que par l'entremise d'interactions (Piaget, 1929, tel que cité par Slavin, 1995 ; Mellouki, 2004).

Comme mentionné dans le PFEQ (MELS, 2001), diverses prises de conscience se manifestent lors d'un travail en coopération, que ce soit au regard de l'impact de la communication non verbale, de l'intérêt à maintenir un environnement favorisant la confiance et le respect au sein du groupe, ou encore de l'importance d'avoir une écoute attentive non seulement envers ses besoins, mais envers les besoins de l'autre. L'AC permet aussi de susciter la motivation intrinsèque. Ce type de motivation est liée aux attitudes et aux valeurs morales, et peut se développer lorsqu'il y a un réel désir de coopérer et un respect mutuel. Ces conditions favorables dépendent des rapports égalitaires entre les enfants (Piaget cité Gamble, 2002, p.193). De ce fait, pour que ces activités coopératives se vivent dans le respect mutuel l'adulte doit s'assurer de la nature des échanges dans le groupe.

L'apprentissage coopératif se déploie selon plusieurs méthodes : *apprendre ensemble* (Learning Together) ; *structurale* (Structural Approach) ; *directives complexes* ; *enquête en groupe* (Group Investigation) ; *en collaboration* (Collaborative Approach) ; *apprentissage en équipe* (Student Team Learning). Ces méthodes se différencient par rapport à l'utilisation de récompenses, à la préconisation de la motivation intrinsèque, à la place des rôles sociaux et aux critères de formation des groupes de travail de façon dirigée ou aléatoire. Deux d'entre elles semblent se démarquer pour favoriser le vivre-ensemble.

La première, l'AC *en collaboration* (Collaborative Approach), repose sur les théories du langage et de l'apprentissage et exige moins de coordination que les autres méthodes. Par le dialogue et les discussions, elle invite les élèves à apprendre à exprimer leurs valeurs et croyances. La deuxième, l'*apprentissage en équipe* (Student Team Learning), tel que mentionné par Gamble (2002), se base sur le programme en mathématiques et en arts et « prescrit des stratégies visant à promouvoir la coopération hétérogène pour tenir compte de la diversité socio-économique et ethnoculturelle (Volcy (sans date, p.1-2) » (p. 200). Gamble (2002) nous rappelle que Giroux (1996) prône une formation d'équipe

aléatoire mais hétérogène en contexte pluriethnique afin d'éviter des catégorisations ethnoculturelles et sociales qui auraient des impacts sur l'intégration des élèves au sein d'un groupe.

Dans tous les cas, Baudrit (2007) émet une mise en garde au sujet de la coopération compétitive pouvant faire partie de ce mode d'apprentissage, qui ne semble pas favorable ni aux relations interculturelles ni à l'inclusion des élèves en difficulté d'apprentissage, contrairement à la méthode STAD (*Student Teams-Achievement Divisions*). Cette méthode, basée sur « des groupes hétérogènes quant aux sexes, aux niveaux scolaires et aux origines ethniques des élèves » (Baudrit, 2007, p. 100), a eu des effets positifs sur les relations interculturelles au sein d'un même groupe, tels que l'amélioration réciproque d'attitudes entre élèves issus de religions distinctes, qui n'ont pas hésité à s'entraider lors d'un travail en commun, et une augmentation des liens d'amitié entre élèves qui ne partagent pas la même culture d'origine.

Pour conclure, si l'apprentissage coopératif ne suit pas la voie compétitive, il semble favoriser des situations gagnantes pour la création d'un sentiment d'appartenance basé sur la confiance mutuelle. De plus, les gestes de bienveillance encouragent les enfants à développer des habiletés pour se sentir aptes à participer à la construction d'un monde plus juste et moins violent. Par conséquent, il devient possible de relever le défi de participer pleinement à « la vie dans une société démocratique pluraliste » (Gamble, 2002, p. 209).

2.3 Le vivre-ensemble

White (2016) définit le vivre-ensemble par « une cohabitation harmonieuse qui permet l'émergence d'un projet de société commun entre personnes d'origines diverses qui partagent un même territoire » (p. 58). Pour cet auteur, cette définition s'appuie sur les notions d'égalité et d'identité citoyenne ainsi que sur la création d'une culture publique commune. Inspirée par diverses traditions de pensée interculturelle, elle prend en considération les interactions et s'appuie sur « un modèle de communication qui favorise la prise de conscience des codes communicationnels qui servent de dispositif pour une bonne partie des relations sociales en contexte pluriethnique » (p. 59). Cet auteur avance que viser uniquement sur la compréhension du concept de diversité ethnoculturelle et linguistique n'est suffisant ni pour réduire des possibles malentendus communicationnels en contexte pluriethnique ni pour « résoudre les problèmes persistants de la discrimination et de l'exclusion sociale (White, 2013) » (2016, p. 50). Afin de promouvoir des échanges interculturels dans une visée d'amélioration du vivre-ensemble, White (2016) propose trois

aspects facilitateurs : disposer d'espaces d'interactions sécuritaires pour favoriser des projets collectifs ; fournir des propositions sur les orientations et principes clairement articulés qui peuvent contribuer à des rencontres interculturelles ; proposer des formations sur les compétences interculturelles pour développer une expertise aux niveaux individuel, organisationnel et institutionnel.

Selon l'UNESCO (2006), l'apprentissage du vivre-ensemble, un des quatre piliers de l'éducation interculturelle, se fait « en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances — réaliser des projets communs et se préparer à gérer les conflits dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix ainsi que de diversité culturelle » (p. 20). En d'autres mots, il s'agit de préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste par le biais du développement des compétences interculturelles et de l'éducation civique. Ces deux aspects se retrouvent dans le domaine général de formation (DGF) *Vivre-ensemble et citoyenneté* du PFEQ (2001) qui a comme intention éducative de « permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2001, p. 50). Ce DGF comprend trois axes de développement : la *valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques, l'engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité et la culture de la paix*. Ce dernier axe se penche sur les « conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion » (MELS, 2001, p. 50). Il s'agit d'un domaine privilégié pour mobiliser le respect des différences, la préservation des égalités et l'inclusion sous toutes ses formes.

La notion du vivre-ensemble à l'école fait aussi référence à une cohabitation harmonieuse qui peut être traduite par une véritable envie de s'ouvrir à la diversité sans avoir d'opinion préconçue afin de rencontrer les autres tels qu'ils sont. White, Graton et Rocher (dans White, 2016) soulignent que l'approche interculturelle québécoise met en lumière que l'apprentissage du vivre-ensemble doit se construire autour de la reconnaissance de la diversité, de la lutte pour l'égalité des chances et, surtout, à travers un rapprochement qui n'est possible qu'à travers des interactions. Cette caractéristique, l'apprentissage à travers des interactions, relie le vivre-ensemble à la notion d'apprentissage coopératif. Cependant, pour créer des « conditions d'existence favorables à l'instauration d'une communauté où la différence et l'altérité ne seraient plus vues comme des freins à l'organisation de la société et aux interactions qu'elle suppose » (Plante *et al.*, 2013, p. 156), l'apprentissage du vivre-ensemble devrait nous aider à transcender nos différences afin de susciter l'envie de vivre ensemble. En conséquence, il

reste un défi quant à sa mise en pratique dans le milieu scolaire au Québec. D'ailleurs, Fillion, Prud'homme et Larouche (2016) ont fait remarquer que, dans les documents ministériels, il n'y a pas de précisions sur les connaissances ni sur les attitudes et les valeurs à développer par les élèves dans un cadre pédagogique.

Il importe également de se rappeler que les compétences interculturelles qui participent à l'apprentissage du vivre-ensemble sont d'ordre non seulement cognitif, mais aussi affectif et comportemental. Dans cette perspective, tel que mentionné par l'UNESCO (2009), « L'éducation artistique n'est donc pas un simple luxe dans les programmes scolaires » (p.122). En effet, l'enseignement des arts plastiques reste essentiel pour tisser des liens entre les processus scientifiques et émotionnels, sans compter le rôle qu'il peut jouer dans la socialisation entre les élèves. Par le biais des visites muséales et d'autres activités artistiques, l'éducation artistique contribue à éveiller, particulièrement auprès des enfants, la curiosité, pour partir à la découverte vers l'acceptation et, enfin, vers l'appréciation des formes d'expression culturellement différentes (UNESCO, 2009). Ainsi, elle permet de développer des capacités critiques indispensables à l'ouverture à différents points de vue et à l'adaptation à des contextes ethnoculturels diversifiés, jouant un rôle privilégié à l'apprentissage du vivre-ensemble.

Par ailleurs, ce concept du vivre-ensemble se reflète aussi dans l'art contemporain, du fait qu'il expose des situations de la vie courante dans lesquelles ces enjeux sont présents. Comme soulevé par Fortin (dans Lamoureux et Uhl 2018), plusieurs œuvres témoignent d'un questionnement sur la manière de passer du partage de l'espace géographique à la construction d'un espace social. De ce fait, cette autrice soulève trois aspects mis de l'avant par ces pratiques contemporaines : l'intégration des personnes marginalisées, la transformation de la représentation sociale des groupes et la transformation globale de la société. En effet, les pratiques artistiques contemporaines visent, chacune à leur façon, à une transformation du vivre-ensemble par un désir de changement, un désir d'établir des relations et de partager un espace avec les autres afin de tisser des liens. En milieu scolaire, la sensibilisation à ces pratiques est devenue possible grâce à des visites dans des espaces culturels dédiés à l'art contemporain lors des sorties éducatives, à l'invitation d'artistes contemporains à l'école, ou encore, par l'appréciation d'œuvres d'art contemporain en classe.

Enfin, la plupart des sociétés occidentales sont actuellement pluralistes. De ce fait, nous avons déjà commencé à cohabiter, mais le véritable enjeu consiste à développer un dialogue, « d'effectuer la conversion, le passage de l'être-ensemble au vivre-ensemble » (p. 258). Tel que soulevé par des autrices et auteurs d'univers distincts (Fortin dans Lamoureux et Hhl, 2022 ; Steinberg, 2012 ; Deardorff, 2006), le vivre-ensemble ne se construit qu'à travers des expériences relationnelles, qui sont multiples et distinctes, par des personnes qui, d'une part, souhaitent des changements et, d'autre part, veulent tisser des relations. Bref, voilà un des aspects qui peut être développé par l'enseignement des arts plastiques à l'école.

2.4 Éducation artistique

De façon générale, l'éducation artistique peut être définie par « l'ensemble des activités qui visent à transmettre un héritage culturel aux jeunes et à leur permettre de comprendre et de créer leur propre langage artistique » (Bamford, 2006, p. 119). Une des particularités de ce langage est qu'il « livre des significations qui ne peuvent être transmises par aucun autre type de langage, qu'il soit discursif ou scientifique » (Barbosa, 2018). Cette définition englobe plusieurs formes d'expression artistique, mais dans le cadre de cette recherche, elle fera uniquement référence à l'enseignement des arts plastiques à l'école.

Selon Ardouin (1997), l'éducation artistique a une finalité réflexive qui se traduit par la conscientisation de l'élève à l'existence d'une culture artistique qui l'amène à mieux se connaître, à se poser des questions et à résoudre des problèmes. Cette citation me semble particulièrement pertinente au regard de ma recherche :

Il s'agit de prendre conscience aussi d'une appartenance au monde, à une culture, non pas pour la subir mais pour se comprendre davantage au monde, pour rencontrer les autres, pour être dans un partage du monde, des savoirs, de son humanité. (Ardouin, 1997, p. 16)

Cela étant dit, l'éducation artistique à l'école au primaire a évolué au fil des années, partant d'une approche basée sur la psychologie du développement de l'enfant (Lemerise, 2006) vers une approche ouverte sur la ou les cultures de l'élève, rejoignant ainsi les enjeux sociétaux actuels. En effet, même si l'accent est mis sur la créativité, le rôle de l'éducation artistique dans le développement identitaire et culturel semble tout aussi important. Bamford (2006) porte une attention particulière sur le choix des œuvres d'art et du patrimoine culturel présentés en classe, qui peut être envisagé pour influencer le

développement culturel de l'enfant quant à la diversité culturelle et à la hiérarchisation des diverses formes d'expression artistique. Par ailleurs, outre des objectifs culturels, sociaux et esthétiques, des visées telles que le bien-être et la capacité « à construire la citoyenneté et à donner un sens d'appartenance à une communauté et à une démocratie » (Bamford, 2006, p. 121) peuvent s'y ajouter.

Selon Desai et Chalmers (2007), l'éducation artistique a un rôle à jouer dans la visée de justice sociale en éducation, entre autres par la présentation des productions artistiques qui apportent différentes manières de considérer, d'imaginer et de représenter le monde. Les théories contemporaines de l'appréciation esthétique vont dans le même sens en promouvant des approches qui soulignent l'importance de comprendre la signification des œuvres, surtout les œuvres contemporaines, qui agissent comme des miroirs de notre société et nous aident à mieux comprendre les enjeux du monde dans lequel nous vivons. Or, pour que cette prise de conscience soit pertinente et éclairée, l'éducation artistique doit non seulement rendre évident le contexte de création, mais aussi placer ce contexte dans l'ensemble global, complexe, interactif et multidimensionnel dans lequel il s'inscrit (Morin, 2000). Par ailleurs, l'éducation artistique possède d'autres spécificités qui doivent aussi être prises en compte : l'affectivité et la sensibilité (Museum, 2003). Ces spécificités d'ordre émotionnel, loin d'être purement subjectives, portent une dimension cognitive qui permet à l'élève « d'entrer en contact avec le monde [...] et avec la complexité et la vulnérabilité de la condition humaine » (Claret, 2014, p. 15). Tel qu'avancé par Nussbaum (dans Claret, 2014), afin de développer une société juste et démocratique, il conviendrait de se pencher davantage sur la fonction que les émotions et l'imagination peuvent occuper en éducation.

En classe d'arts plastiques au primaire, l'éducation artistique se concrétise fréquemment par des échanges et des interactions. Pour Museum (2003), il ne s'agit pas d'une transmission de savoirs de l'enseignante ou de l'enseignant à l'élève, mais bien d'une construction des savoirs qui se bâtit par la démarche de création. L'autrice soulève l'importance de proposer des activités significatives qui incitent l'élève à se servir de ses connaissances et de ses savoirs antérieurs pour la création d'œuvres personnelles, par le biais d'une pratique exploratoire qui n'est ni une simple application de connaissances ni une création libre pour autant. Enfin, loin d'être un désavantage, l'affectivité et la sensibilité qui participent à cette démarche demeurent un atout pour le développement de la « pensée plurielle et de l'ouverture à la différence » (Gaillot, 1997, tel que cité par Museum, 2003, p. 18), comme le met de l'avant l'éducation interculturelle et inclusive au Québec.

Enfin, Claret (2014) avance que l'éducation artistique cherche à amener l'élève à revisiter et à contextualiser les savoirs artistiques afin de leur donner un sens, à poser un regard critique sur le monde qui l'entoure et à prendre en considération d'autres points de vue. Cette ouverture à l'autre, pouvant être facilitée par le développement de notre « capacité d'imagination empathique » (Nussbaum, 2011 tel que cité par Claret, 2014, p. 15), est susceptible de nous aider à « reconnaître l'humanité partout où elle se trouve, en devenant curieuse et curieux des autres civilisations et davantage sensible aux différences culturelles » (Claret, 2014, p. 15), ainsi qu'à mieux comprendre les relations d'interdépendance entre les personnes, sans pour autant renoncer à nos appartenances culturelles.

2.4.1 Enseignement des arts dans une perspective interculturelle et inclusive

L'éducation artistique contemporaine a mis en évidence son engagement envers la diversité culturelle, qui se traduit par un élargissement des codes esthétiques autres qu'eurocentristes. Néanmoins, cet engagement va plus loin. Pour Barbosa (2018), une éducation artistique engagée envers la diversité doit être interculturelle et prôner l'interaction entre différentes cultures. Selon Trudel *et al.* (2017), pour que l'enseignement des arts plastiques s'inscrive dans cette perspective, il doit mettre en pratique les fondements de la compétence interculturelle et inclusive (Potvin *et al.*, 2016) en apportant un changement dans les pratiques pédagogiques qui sont susceptibles de générer des inégalités et des discriminations en lien avec des facteurs identitaires et sociaux. Mais pour que la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse soit perçue comme une valeur susceptible de favoriser la rencontre interculturelle en arts plastiques, les enseignantes et enseignants doivent tenir compte des réalités migratoires et de leur impact en éducation, et considérer la culture ainsi que l'identité culturelle des élèves comme des éléments dynamiques (Akkari et Radhouane, 2019 ; Potvin *et al.*, 2016).

Compte tenu des visées de l'approche interculturelle et inclusive, les œuvres présentées en classe doivent faire preuve d'un choix judicieux. Tout d'abord, il faut réfléchir à l'inadéquation des images eurocentristes dans lesquelles toute diversité culturelle semble exclue (Bamford, 2006). Parallèlement, ce choix doit prendre en compte les œuvres qui ont une valeur artistique reconnue comme étant capable d'amener une transformation de la pensée et de la société (Museum, 2003) et de susciter un dialogue entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant. Comme mentionné par Trudel, De Oliveira et

Mathieu (2018), le choix d'œuvres d'art actuel⁹ serait à privilégier pour aborder des enjeux contemporains à la fois artistiques, sociaux et politiques. Ces chercheuses proposent une approche d'appréciation de l'art actuel qui suscite un dialogue interculturel et prend en compte les repères socioculturels, historiques et esthétiques de l'œuvre ainsi que « la perception, l'expérience personnelle et les savoirs de l'élève » (Trudel *et al.*, 2018, p. 117). Cette approche, à mon avis, peut sans aucun doute contribuer au vivre-ensemble en classe d'arts plastiques.

2.5 L'apport de l'art contemporain en enseignement des arts

Afin de bien comprendre l'apport de l'art contemporain en enseignement des arts, il importe d'abord de le définir. Pour s'inscrire dans le paradigme contemporain (Heinich, 2014), les pratiques artistiques doivent non seulement être réalisées à notre époque, mais se caractériser par « un renouvellement des formes et des pratiques allant au-delà [de l'art] moderne » (Michaud et Moulin, s.d.), ce qui inclut d'avoir revisité la notion du beau. Toutefois, l'art contemporain ne peut se résumer uniquement par sa dimension esthétique. D'autres critères liés à l'intention de création, aux moyens, aux thématiques et à la diffusion des œuvres doivent aussi être pris en considération. Marie-France Beaudoin (2010), historienne d'art, définit l'art contemporain comme une pratique artistique où le rôle de l'artiste serait d'être chercheur ou penseur et celui du public impliquerait d'être actif, non seulement dans l'appréciation d'œuvre, mais aussi physiquement, comme c'est le cas dans certaines productions artistiques. En outre, les créations s'inspirent souvent du quotidien et intègrent parfois des éléments de la culture populaire. Il s'agit d'un art souvent engagé qui utilise une approche conceptuelle où le sens va au-delà de l'objet et du sujet représenté.

De nos jours, l'art contemporain n'est plus une expression artistique ancrée uniquement dans des valeurs occidentales. En se développant de manière à absorber « les autres cultures autant qu'il est absorbé par elles » (Beaudoin, 2010), il a évolué vers une pratique artistique « pluraliste et multiculturelle » (Michaud et Moulin, s.d.) conçue et diffusée internationalement. En somme, son apport réflexif et actif, son volet engagé, son utilisation des situations du quotidien ou encore sa vision inclusive sont des aspects qui permettent d'aller au-delà des propositions d'une cohabitation harmonieuse afin de

⁹ L'art actuel est une appellation répandue au Québec pour désigner l'« Ensemble de la recherche et de la production artistique d'aujourd'hui, soit la période la plus récente de l'art contemporain ». [Art actuel | GDT](#). Toutefois, l'appellation « art contemporain », qui englobe l'art actuel, est utilisée dans la littérature européenne et anglo-saxonne. Pour cette raison, il sera plutôt question de la notion d'art contemporain dans la section 2.5 L'apport de l'art contemporain en enseignement des arts.

favoriser le tissage de relations sociales, porteur de vrais changements sociétaux (Fortin dans Lamoureux, E. v. et Uhl, M., 2018).

Cela étant dit, l'apport de l'art contemporain en éducation artistique permet d'amener des réflexions sociales et politiques en classe qui dépassent les questions formelles (Trudel *et al.*, 2018). Un point essentiel pour l'éducation au vivre-ensemble qui demande qu'on agisse sur les attitudes et non seulement sur les connaissances (Morel, 2020). Non seulement cela rend possible un changement d'attitude (Desai et Chalmers, 2007; Gonçalves, 2017), mais contribue également à la mise en œuvre du vivre-ensemble à l'école en tant qu'outil « indispensable à la construction d'un patrimoine commun de valeurs humanistes » (Morel, 2013, p. 15).

2.6 Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, j'ai abordé les multiples repères théoriques liés à l'éducation interculturelle et inclusive, soit la compétence interculturelle, l'apprentissage coopératif en éducation, le vivre-ensemble à l'école, l'éducation artistique et, plus spécifiquement, l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle et inclusive. Je me suis penchée également sur l'apport de l'art contemporain en enseignement des arts. Dans le chapitre qui suit, j'aborderai la méthodologie privilégiée dans cette recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, je présenterai l'approche qualitative privilégiée dans cette recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Il sera ensuite question de la recherche-action (Guay et Prud'homme dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), pratique méthodologique correspondant à l'objectif général de l'étude qui est de mieux comprendre comment un projet artistique et pédagogique qui tient compte de la diversité ethnoculturelle des élèves peut favoriser le vivre-ensemble en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé. J'exposerai la façon dont la recherche-action se conjugue avec le projet proposé. Ensuite, j'aborderai les outils de collecte de données ainsi que le modèle d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) utilisé pour l'analyse descriptive, pour enfin conclure par les aspects éthiques de la recherche.

3.1 L'approche qualitative

J'ai choisi l'approche qualitative pour son caractère interactif et réflexif ainsi que pour sa souplesse, ce qui m'offre la possibilité de comprendre les interactions spécifiques à un échantillon formé à partir d'un groupe naturel, c'est-à-dire un groupe-classe. Karsenti et Savoie-Zajc (2011) définissent la recherche qualitative/interprétative 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 du sens que communiquent les participants à la recherche. Elle se déroule dans le milieu naturel des participants. (p. 318)

La recherche qualitative est privilégiée pour des recherches en sciences sociales qui utilisent des données se mesurant difficilement, comme la parole et les comportements. Il s'agit d'une approche qui tient compte des significations qui émergent lors des interactions observées sur le terrain afin de comprendre le sens d'une réalité complexe, laquelle se présente à travers la manière d'agir de participantes et participants ayant des motivations, des valeurs et des intentions personnelles. C'est une méthodologie qui utilise la réduction de données et qui essaie non pas d'expliquer, mais de comprendre l'interaction entre des individus tout en veillant à ne pas fausser la collecte des données par son intervention sur le terrain.

Ainsi, la dimension interprétative de cette approche implique qu'elle doit s'adapter en fonction des significations qui se présentent dans l'action entre l'objet d'étude et le sujet étudié (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). De plus, pour mieux comprendre ces interactions, Fortin (1987, tel que cité par Deslauriers, 1991) soulève l'importance de confronter les discours qui peuvent être maîtrisés intentionnellement par les participantes et participants à des manifestations porteuses d'authenticité qui surgissent dans le quotidien, soient les comportements et attitudes spontanés des personnes en action.

Selon Savoie-Zajc (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), le processus de la recherche qualitative/interprétative est composé d'un cycle de trois phases. La première, l'échantillonnage, consiste en une prise en compte de l'objet d'étude et de l'angle sous lequel on souhaite l'étudier. Cette phase a comme finalité de recueillir le maximum de données en fonction de l'objectif de recherche. Elle est intentionnelle, justifiée, balisée et reflète un souci éthique. La deuxième phase, la collecte de données, se traduit par des stratégies souples de collectes qui favorisent les interactions entre les personnes participantes, comme l'entrevue et l'observation ouverte et participative. En ce qui concerne mon étude, la collecte de données inclut également de la documentation visuelle et sonore issue du déroulement du projet d'arts plastiques et du matériel écrit, telle la tenue d'un journal de bord. La dernière phase, l'analyse inductive de données, reflète le fruit du travail de la chercheuse ou du chercheur par l'établissement de liens entre les éléments observés. Cette analyse peut être considérée comme inductive pure, modérée ou délibératoire en fonction de la place occupée par le cadre théorique dans la démarche de recherche privilégiée par la chercheuse ou le chercheur. L'analyse de données de cette recherche est qualifiée d'inductive modérée puisque les concepts théoriques ont été mis de côté afin de laisser surgir des catégories ou des thèmes durant le processus.

Pendant le processus de recherche, le cycle entre la collecte et l'analyse de données se répète plusieurs fois jusqu'à une saturation des données, c'est-à-dire jusqu'à ce que de nouvelles données recueillies deviennent redondantes pour la compréhension et pour l'analyse de l'objet d'étude. Afin de corroborer la justesse des conclusions obtenues, une démarche de validité interne s'effectue par la triangulation des méthodes de collecte de données, laquelle superpose et combine les informations recueillies provenant de différentes sources (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Afin d'assurer une validité externe, la chercheuse ou le chercheur peut s'assurer de corroborer ses résultats avec, par exemple, les membres de l'équipe de recherche. Dans le cadre de la présente recherche, j'ai présenté régulièrement mes résultats à mes

directrices de recherche tout en m'assurant qu'ils résonnent avec mes objectifs et questions de recherche.

3.2 La recherche-action

J'ai opté pour la recherche-action puisqu'elle permet de tendre vers mon objectif de recherche qui vise la compréhension d'une situation pédagogique réelle. De plus, la recherche-action rend possible l'ajustement et l'analyse des interventions pendant l'expérimentation du projet de recherche réalisé, et ce, même si elle est réalisée auprès d'un échantillon humain. Cela me donne donc la possibilité de me réajuster plus facilement à la réalité du projet expérimenté en classe. Guay et Prud'homme (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) définissent la recherche-action en éducation dans les termes suivants :

Pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation (p. 188).

Les étapes de la recherche-action sont dynamiques et non séquentielles pour permettre des ajustements. Elles se résument ainsi : définition d'un problème pratique, définition d'une intention, établissement d'un plan d'action suivi de sa mise en œuvre et, enfin, évaluation et diffusion (Guay et Prud'homme dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Dans ma recherche, ces étapes se sont traduites tout d'abord par le constat des tensions entre les élèves à l'école et par l'inadéquation du matériel didactique, tel que décrit dans le chapitre 1. De ce constat découle l'intention de concevoir un projet d'arts plastiques qui tient compte de la diversité ethnoculturelle dans mon milieu de travail, de l'expérimenter dans le milieu scolaire, d'en faire l'analyse puis de diffuser les résultats de recherche au sein du présent mémoire.

La recherche-action en éducation est associée à trois finalités : action, formation et recherche. Ma recherche insiste davantage sur le pôle de l'action puisque je compte « apporter un changement, une amélioration, une transformation aux composantes ou aux relations d'une situation pédagogique » (Guay et Prud'homme dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 189). En outre, Gauthier (1984) avance que lorsqu'une recherche-action vise un changement, elle le suscite par la modification des comportements et des dynamiques observés dans les systèmes d'appartenance des individus (Lavoie, Marquis et Laurin, 2010).

Par ailleurs, selon Pourtois (1981, tel que cité par Lavoie *et al.*, 2010), « la recherche-action vise au développement maximum de l'individu et intègre dans ce processus l'affectivité et l'imagination » (p. 33), deux éléments intrinsèquement liés à l'enseignement des arts plastiques à l'école. Par cette recherche-action, j'ai essayé d'identifier les facteurs qui soutiennent ou qui freinent la mise en œuvre d'un projet d'arts plastiques favorisant le vivre-ensemble, espérant ainsi pouvoir modifier certains comportements et dynamiques pendant les interactions en classe, notamment en ce qui concerne l'ouverture à l'autre.

3.3 Outils de collecte de données

La collecte des données a été faite à partir de quatre sources différentes : les notes de mon journal de bord résultant de mes observations pendant l'expérimentation en classe, des captations vidéo du déroulement du projet d'arts plastiques réalisé en classe avec les élèves (interactions entre ces derniers), des travaux d'élèves et une entrevue de groupe semi-dirigée (enregistrement audio).

3.3.1 Journal de bord

Ce mode de collecte de données m'a permis, tout le long du projet de recherche, de recueillir des données sur mes réflexions et questionnements à chaque étape de la recherche (Lavoie *et al.*, 2010). Il a été utilisé pour recueillir des informations d'ordre théorique, méthodologique, personnel et descriptif (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Le journal de bord a été un outil remarquable pour m'aider à recueillir des observations sur le rapprochement entre les événements vécus sur le terrain et les assises théoriques portant sur les interactions entre élèves pendant la démarche de création en classe. Outre les prises de notes écrites en format papier et en format numérique issues de mes observations des activités en classe, cet outil m'a permis de consigner des réflexions plus amples que le déroulement des activités en soi, que ce soit sous la forme de textes ou d'images photographiques représentatives de moments vécus en classe, traduisant ainsi le langage non verbal entre élèves, éléments pertinents au regard de mes objectifs de recherche.

3.3.2 La documentation visuelle et sonore

La documentation visuelle et sonore est un moyen efficace d'observation en contexte de recherche-action puisqu'elle m'a permis de revoir des gestes, échanges et paroles qui se manifestaient sur le terrain (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Elle est constituée de captations vidéo du déroulement du projet en classe, de photographies et de transcription d'entrevues. Ces outils ont été d'excellents moyens

d'observation en contexte de recherche-action car ils m'ont donné la possibilité de revenir sur le déroulement de l'expérimentation afin de saisir des données qui m'auraient échappé au moment des faits, vu que j'exerçais le rôle d'enseignante simultanément à celui de chercheuse.

Pour mon expérimentation, j'ai filmé le déroulement du projet en classe et photographié les réalisations des élèves pendant le processus créatif. Ces captations vidéo ont servi à observer l'interaction, tant non verbale que verbale, entre les élèves. Elles se sont révélées essentielles au moment des échanges en classe et m'ont permis de dégager, par la suite, les propos les plus pertinents à la recherche. De plus, la caméra a été placée à différents endroits de la classe pour obtenir une vision d'ensemble, mais avec différents points de vue, de manière à percevoir les interactions spécifiques de chacune des équipes. À certains moments, un microphone additionnel a été connecté à la caméra. Cette façon de procéder m'a permis de capter les dialogues des équipes de façon plus distincte quand la totalité du groupe était en action et que plusieurs conversations s'entrecroisaient.

3.3.3 Les travaux d'élèves

Les réalisations faites en classe ont pris la forme de portraits photographiques et de dessins numériques. Elles m'ont permis d'observer les aspects relationnels et affectifs du projet mis en lumière par les créations artistiques. Ces images ont été imprimées et organisées de différentes façons (ordre chronologique, sorte d'activité, équipe de travail et autrice ou auteur) afin de m'aider à dégager le sens dans les interactions en classe.

3.3.4 Entrevue de groupe semi-dirigée audio

L'entrevue de groupe semi-dirigée est une méthode de recueil d'informations qui propose des questions orales à un groupe de personnes sur un sujet précis. Plus spécifiquement, c'est un outil utilisé pour recueillir des informations qui découlent d'une perception subjective des faits vécus (Mucchielli, 2009).

Pour ma recherche, une entrevue de groupe semi-dirigée audio avec les élèves a été menée à la fin de l'expérimentation. Ainsi j'ai eu le temps nécessaire pour établir un lien affectif avec les élèves afin qu'ils puissent se sentir en confiance pour pouvoir s'exprimer librement, en leurs propres termes, sur l'expérience vécue. L'entrevue a eu lieu dans le local du groupe-classe. Les questions portaient sur la démarche de création et sur les retombées que le projet d'arts plastiques a pu avoir sur le vivre-

ensemble en classe (Annexe H). L'entrevue audio a été enregistrée et retranscrite afin de m'assurer de l'exactitude des propos exprimés.

3.4 Analyse et traitement de données

L'analyse descriptive des données de recherche a été réalisée selon la méthode d'analyse thématique préconisée par Paillé et Mucchielli (2008). Les auteurs proposent plusieurs étapes pour l'analyse thématique, soit l'immersion dans les données, la thématization, la catégorisation et la classification des données. Dans la première étape d'immersion dans les données, la chercheuse ou le chercheur relit attentivement ses notes d'observation (journal de bord) et transcrit les entrevues en y repérant les éléments qui lui semblent les plus signifiants en fonction de ses objectifs de recherche. Les auteurs consultés suggèrent d'utiliser la méthode la plus pratique pour la chercheuse ou le chercheur, c'est-à-dire la manipulation des notes papier (surligner, disposer, découper, classer, etc.), la prise de notes en marge des documents, les notes circonscrites, etc. Pour ma recherche, le traitement du matériel recueilli a commencé par une immersion dans les données suivantes : la transcription de l'entrevue de groupe réalisée à la fin du projet avec les élèves, les captations vidéo de l'expérimentation sur le terrain visionnées à maintes reprises et accompagnées de prises de notes, la relecture du journal de bord ainsi que l'étude des travaux d'élèves. J'ai également réalisé une description des principales phases du projet d'arts plastiques proposé aux élèves.

Dans la deuxième étape, la thématization, la chercheuse ou le chercheur effectue une réduction de ses données. Paillé et Mucchielli (2008) suggèrent de se questionner sur ce qui semble le plus important dans les données. Ce processus peut prendre deux formes, séquencée ou en continu, selon la méthode utilisée pour la construction de l'arbre thématique. Dans ma recherche, j'ai privilégié la thématization en continu, c'est-à-dire que l'attribution des thèmes s'est faite en même temps que la construction de l'arbre thématique qui fait écho à la troisième étape de l'analyse thématique, soit la catégorisation et la classification des données (Paillé et Mucchielli, 2008). Quoique plus complexe, ce choix s'est avéré davantage approprié pour une démarche plus personnelle, sans compter qu'il possède l'avantage de permettre de bâtir une analyse plus nuancée et riche du corpus.

En somme, les prises de notes et le traitement du corpus ne se sont pas réalisés de manière linéaire. Ils ont suivi un mouvement circulaire, comme une spirale qui revisite plusieurs fois les aspects d'une même situation afin de dégager le sens de l'ensemble. Pour les prises de notes, j'ai utilisé un support mixte

pour le repérage et la documentation. Le support papier répondait mieux à ma réalité de travail et me permettait de recueillir mes premières impressions, en plus de favoriser une écriture plus fluide, plus instinctive et émotive qui traduisait mieux mes observations. Par la suite, ces notes étaient insérées dans un document numérique, pour me permettre de poursuivre mes réflexions sur les moments vécus en classe, en insérant des liens théoriques et en ajoutant des images photographiques des activités qui semblaient pertinentes à mon analyse. Le texte nourrissait le sens de l'image et l'image permettait l'approfondissement réflexif du texte. L'ensemble de ces prises de notes a été retravaillé avec des annotations sur document numérique. Les multiples visionnages des captations vidéo m'ont permis de remarquer des aspects relationnels moins perceptibles lors des premiers visionnements, surtout parce que les élèves s'exprimaient beaucoup par un langage non verbal. Cela a eu un impact sur le sens attribué aux actions observées et, conséquemment, sur les thèmes qui ont émergé, qui sont présentés dans ce mémoire sous la forme de constats.

3.5 Aspects éthiques

Mon étude a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal, ainsi que l'approbation du Comité d'étude de projets de recherche en milieu scolaire du Centre de services scolaires de la Pointe de l'Île (CSSPI). À la suite de l'obtention de ces approbations, une lettre d'information sur le projet d'arts plastiques qui allait se vivre en classe et un formulaire de consentement pour des sujets mineurs ont été distribués aux élèves et à leurs parents (voir Appendice A et Appendice B). Ces documents ont servi à informer les parents et les élèves de l'objectif et du déroulement du projet, des procédures de participation à la recherche, ainsi que des avantages et risques liés à cette étude. Il a été explicité dans ces documents que les parents ou les élèves avaient l'entière liberté de se retirer à tout moment en ce qui concerne leur accord de participation au projet. De plus, il a été prévu que, en cas de retrait, l'élève serait placé de façon qu'elle ou il n'apparaisse pas dans les photos ou les vidéos, tout en veillant à son intégration dans le cours d'arts plastiques au même titre que les autres élèves, et en m'assurant que tout document visuel ou sonore la ou le concernant serait détruit. Enfin, afin de garder l'anonymat des élèves, des pseudonymes ont été utilisés.

3.6 Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, j'ai présenté la méthodologie choisie pour mener ma recherche : la recherche qualitative, qui permet d'étudier en profondeur un comportement observable sur un échantillon

restreint et la recherche-action en éducation, qui permet de se pencher sur la pratique et sur l'analyse des phénomènes sur le terrain. Ces choix m'ont amenée vers des outils de collecte de données diversifiés : mon journal de bord, des captations vidéo du déroulement du projet d'arts plastiques, les travaux des élèves et une entrevue de groupe semi-dirigée (enregistrement audio). J'ai ensuite abordé le traitement et l'analyse des données, puis les aspects éthiques liés au projet réalisé avec des sujets mineurs. Afin de mieux comprendre la recherche-action vécue à l'école, je décrirai et analyserai, dans le prochain chapitre, le projet d'arts plastiques proposé aux élèves.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES DONNÉES

L'objectif général de cette recherche était de mieux comprendre comment un projet artistique et pédagogique qui tient compte de la diversité ethnoculturelle des élèves peut favoriser le vivre-ensemble en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé. L'expérimentation sur le terrain visait à identifier les facteurs qui soutenaient ou qui freinaient sa mise en œuvre.

Dans la première partie de ce chapitre, il sera question du contexte de recherche suivi par l'analyse descriptive des principales phases du projet d'arts plastiques : 1) présentation du projet aux élèves ; 2) rencontre entre les élèves par le jeu ; 3) création en coopération. Sera ensuite présentée l'analyse interprétative des thèmes, sous forme de constats qui résonnent avec les objectifs spécifiques de la recherche : les éléments facilitateurs et les obstacles rencontrés pour la mise en place d'un projet d'arts plastiques qui vise une amélioration du vivre-ensemble en classe d'accueil.

4.1 Contexte de recherche

Le projet a eu lieu à l'école primaire Saint-Vincent-Marie dont les caractéristiques ont été détaillées au premier chapitre. Le projet artistique a été proposé à une classe d'accueil du troisième cycle du primaire composée de six garçons et de quatre filles, âgés de 11 à 12 ans. Il s'agissait d'élèves récemment immigrés originaires des Caraïbes et de l'Amérique centrale. Les langues parlées à la maison étaient l'espagnol, l'anglais et le créole. Le niveau de français des élèves était très varié. La moitié du groupe était en deuxième année de classe d'accueil, mais tous étaient au début de l'acquisition du français vu que la plupart étaient arrivés vers la fin de l'année scolaire. Quelques élèves ont été ajoutés à la classe pendant l'année scolaire, dont deux, une semaine avant le début du projet de recherche. Parmi les nouveaux arrivés, certains n'avaient jamais eu de cours d'arts plastiques et indiquaient un retard d'apprentissage sur l'ensemble des matières enseignées à l'école. De manière générale, il s'agissait d'un groupe motivé à apprendre, mais présentant beaucoup de conflits interpersonnels, surtout à l'extérieur de la classe d'arts plastiques.

Figure 4.1 Local où le projet d'arts plastiques s'est déroulé



Le projet proposé aux élèves s'est déroulé pendant 12 périodes dans le local du groupe-classe, étant donné que l'école ne disposait pas de local d'arts plastiques. Le local ne disposait ni d'évier ni de place libre au mur pour l'affichage, mais possédait un tableau numérique interactif (TNI). À cause de la pandémie de la COVID-19, le port du masque était obligatoire en tout temps. La fréquence des périodes d'arts plastiques offertes à ce groupe était d'une ou de deux périodes par semaine en alternance, chacune d'une durée de 60 minutes.

4.2 Analyse descriptive

Le projet proposé aux élèves avait comme thème *la rencontre avec l'autre* et comme point de départ l'appréciation des œuvres de l'artiste Francis Alÿs, dont le travail interroge et décrit les comportements humains en milieu urbain. Les œuvres vidéographiques présentées, *Children's Game 12/Sillas* (2012) et *Children's Game 18/Knucklebones* (2017), témoignent de scènes de jeux d'enfants à travers le monde. Ces œuvres possèdent le potentiel de soulever à la fois la singularité et l'universalité des traditions culturelles, ainsi que les aspects transculturels des expériences ludiques enfantines (McDougall, 2020). À travers ces œuvres, je voulais favoriser des échanges interculturels constructifs à partir des expériences personnelles vécues par les élèves dans leur pays d'origine et au Québec.

L'approche pédagogique et artistique privilégiée était basée sur le jeu, la coopération, le langage verbal et non verbal, la photographie et le dessin numérique comme moyens d'expression et de communication. J'ai estimé qu'un abordage par le jeu avec la captation des portraits photographiques entre les élèves favoriserait la rencontre avec l'autre. Ces portraits et dessins réalisés à partir de tablettes numériques ont servi de base pour les créations numériques proposées pendant le projet d'arts plastiques.

4.2.1 Le fil conducteur de la proposition de création : la rencontre avec l'autre

Parfois révélatrice, parfois difficile, la rencontre avec l'autre contribue de façon indéniable à notre apprentissage du vivre-ensemble. Lors de cette rencontre, l'apport des arts visuels peut s'avérer déterminant puisqu'il comporte un aspect auquel le domaine cognitif n'a pas accès : le ressenti. En effet, le langage artistique, intrinsèquement lié à une dimension affective, possède la capacité d'élargir la communication au-delà de la parole (Barbosa, 2018) ; il peut être un pont qui rallie des contextes migratoires et culturels distincts, facilitant ainsi la rencontre de l'autre.

C'est cette rencontre avec l'autre par le biais de l'art, porteuse d'une dimension affective qui dépasse la parole, que j'ai désiré transposer en classe d'accueil et faire explorer à mes élèves dans cette recherche. Pour ce faire, mon intervention s'est appuyée sur le développement des deux compétences disciplinaires du PFEQ, *Réaliser des créations plastiques personnelles* et *Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades* (MELS, 2001, p. 211), de même que sur des stratégies pédagogiques souples afin de privilégier des interactions constructives qui favorisent le vivre-ensemble en classe d'arts plastiques en contexte pluriethnique.

Dans les prochaines sections, je décrirai les différentes étapes de l'expérimentation en classe qui résonnent avec une perspective interculturelle et inclusive.

4.2.2 Appréciation des œuvres de Francis Alÿs

Francis Alÿs est un artiste contemporain multidisciplinaire d'origine belge qui vit actuellement au Mexique. Sa démarche artistique s'articule autour de la complexité des comportements humains dans les espaces urbains. Son travail utilise une approche narrative qui se veut la moins intrusive possible. Ses vidéos dégagent l'apparence d'une scène banale du quotidien qui, en réalité, est composée par des symboles et par une esthétique subtilement construite. Comme mentionné par Teerlinck (2022), Alÿs essaie d'appréhender les schémas des relations humaines par les captations des scènes de la vie quotidienne. À propos des vidéos de la série *Children's Game* (1999-en cours)¹⁰, dont certaines ont été

¹⁰<https://momentabiennale.com/artist/francis-aly/>

utilisées pour ce projet de recherche, Guldemon et Bloemhevel (2020) constatent qu'Alÿs a remarquablement réussi à mettre en images des aspects culturels reliés à chacune des sociétés qu'il dépeint tout en représentant l'universalité des traditions de notre monde. Ces caractéristiques m'ont semblé prometteuses pour le développement du vivre-ensemble en contexte pluriethnique. Deux vidéos issues de la série *Children's Game* ont fait l'objet d'une appréciation en classe et seront présentées en profondeur dans la section 4.3.2.2.

4.2.3 Structure du projet d'arts plastiques proposé aux élèves

Le projet a été déployé sur onze périodes de 60 minutes qui visaient, chacune, la rencontre interculturelle entre les élèves. Après avoir présenté les étapes du projet et avoir sensibilisé les élèves aux stratégies de communication appropriées en contexte interculturel (respect, ouverture, écoute), la suite du projet d'arts plastiques comportait plusieurs propositions d'appréciation et de création.

Le déroulement chronologique des activités vécues en classe se déclinait ainsi :

- Présentation du projet et des principes pour la communication en contexte interculturel ;
- *Une rencontre par la couleur* : discussion, captation photographique et création en coopération ;
- Appréciation de la vidéo de Francis Alÿs, *Children's Game 12 : Musical Chairs* (2012) et activité ludique ;
- Création numérique à partir des photos issues du jeu de chaises musicales ;
- *Une rencontre par la couleur* (reprise) : discussion, captation photographique et création en coopération ;
- Appréciation des réalisations des pairs ;
- Appréciation de la vidéo de l'artiste Francis Alÿs, *Children's Game 18/Knucklebones* (2017) et activité ludique ;
- Jeu de mime et prise de photos ;
- Création numérique à partir des photos issues du jeu de mime.

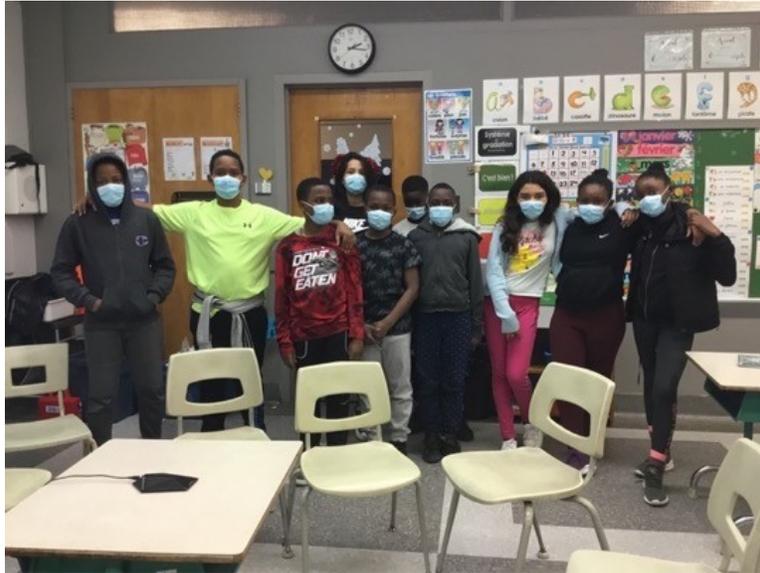
4.3 Déroulement du projet d'arts plastiques

La description des activités réalisées pendant l'expérimentation en classe a été divisée en trois sections : la présentation du projet d'arts plastiques, la rencontre par le jeu et la création en coopération.

4.3.1 Présentation du projet d'arts plastiques

Durant le premier cours, j'ai expliqué les grandes étapes de la thématique du projet d'arts plastiques. J'ai proposé un échange oral qui visait la sensibilisation aux principes de la communication en contexte interculturel (Deardorff, 2006) et la compréhension de la notion de la rencontre avec l'autre. À la suite d'une photographie de groupe qui marquait le début du projet (Figure 4.2), les activités qui allaient être réalisées ont été introduites à l'aide d'un diaporama contenant des textes et des images illustratives (Annexe A). Enfin, une brève activité ludique et coopérative a eu lieu pour permettre aux élèves de se familiariser avec la technique du portrait photographique qui sera utilisée durant les étapes ultérieures du projet.

Figure 4.2 Portrait de groupe capté par l'enseignante



Pour amorcer ce projet, les élèves ont été invités à choisir la place de leur choix afin que je capte un portrait de groupe. Un des élèves, Ernest, s'inquiétait qu'on ne puisse pas voir l'ensemble du groupe sur la photo. Il a proposé à un des élèves récemment arrivés de se déplacer, mais celui-ci a choisi de rester en retrait. Ernest a continué de toucher gentiment ses camarades de classe en essayant de placer leurs bras sur les épaules des uns et des autres. Le souci d'inclusion marquait ce début de projet. J'ai remarqué plusieurs de ces gestes non verbaux tout au long du projet. J'y reviendrai.

Après cette prise de photo, les élèves ont été invités à se placer en cercle afin de faciliter la communication. Je souligne que le port du masque en contexte de pandémie complexifiait les échanges

oraux pour le groupe, en plus de la barrière linguistique. L'échange sur des notions communicationnelles a commencé par la lecture d'une question écrite au tableau lue par Ernest : « Le respect, qu'est-ce que c'est ? » Dès le départ, la diversité linguistique du groupe a été valorisée par ma demande aux élèves de répondre à la question dans leur langue natale. Toutes et tous ont voulu participer et acquiesçaient avec un mouvement de tête quand ils reconnaissaient l'idiome parlé.

Pendant la discussion, j'ai constaté que la notion de respect était différente d'un élève à un autre. Pour certains, cette notion était plutôt liée à des attitudes relationnelles. Comme mentionné par une élève, Helena, « respecter c'est (se) parler calmement ». La compréhension de cette notion entre élèves issus d'horizons socioculturels différents pouvait aussi se résumer à suivre des règles établies. La barrière linguistique a également restreint l'approfondissement de leurs réponses. Mes notes personnelles dans le journal de bord font état de mes questionnements sur l'impact de la barrière de la langue sur les activités et les stratégies pédagogiques privilégiées dans ce projet. Elles indiquent qu'il aurait peut-être été préférable de proposer un langage visuel comme moyen de communication, comme le dessin ou le jeu de rôle, pour présenter les notions liées au projet.

Afin que la compréhension du groupe se rallie autour d'une définition commune du respect, j'ai proposé d'échanger sur le respect de l'autre en présentant d'autres composantes du développement de la compétence interculturelle (Deardorff, 2006) : l'écoute, la confiance, l'ouverture et l'empathie. Avec l'aide de ces mots écrits sur un carton, nous avons discuté de l'importance de ces concepts pour la communication en contexte interculturel. Plusieurs élèves ont bien participé en donnant des exemples concrets. Puis, le thème *la rencontre avec l'autre* a été amorcée à partir de la question suivante : « Qu'est-ce que c'est une rencontre pour toi ? » L'échange réveillait des souvenirs de personnes qu'ils avaient croisées dans leur pays d'origine et à Montréal. Les élèves qui parlaient un peu français participaient avec beaucoup d'intérêt. Afin de favoriser l'inclusion de toutes et tous, je leur ai demandé de traduire les questions et explications aux élèves récemment arrivés, un geste d'entraide qu'ils ont continué à faire volontairement tout au long du projet. L'échange s'est achevé par un éclaircissement de ma part concernant l'autre signification du mot « rencontrer », soit celle de « faire connaissance avec quelqu'un », notion importante dans le projet artistique proposé.

Par la suite, les images représentatives des activités à réaliser pendant le projet (Annexe A) ont suscité encore une fois une belle participation du groupe, qui réagissait plutôt par l'expression corporelle en

imitant ces images pour souligner leur connaissance des sujets présentés. Par exemple, la pose d'une personne qui prenait une photo et celle d'un mime ont été reproduites par plusieurs élèves. J'ai noté que la compréhension du français, non seulement des élèves arrivés récemment au Québec mais aussi d'autres élèves de la classe, était moins développée que ce à quoi je m'attendais et cela se reflétait dans les échanges. Par exemple, le mot collectif, qui me semblait courant, n'était pas connu des élèves du groupe. Mes notes personnelles indiquent que ce cours était axé sur la participation discursive orale des élèves, approche qui diffère de ma pratique pédagogique habituelle généralement davantage axée sur le ressenti et le faire, et que cela avait des répercussions sur les activités proposées en classe.

Enfin, la présentation du projet s'est terminée par une brève activité ludique et interactive qui comportait la captation de portraits photographiques individuels entre les élèves en train d'imiter la pose des portraits d'enfants extraits des vidéos de l'artiste Francis Alÿs. Les élèves étaient ravis d'échanger oralement sur la pose de leur camarade et d'interagir en proposant des façons de faire. Toutes et tous attendaient avec impatience leur tour pour prendre des photos. J'ai observé un enthousiasme pour le projet qui se manifestait par l'écoute de chaque membre du groupe, par leur ton de voix enjoué et leur spontanéité à vouloir participer aux discussions, ainsi que la contribution de la dimension non verbale dans leurs échanges.

Figure 4.3 Extrait de la captation vidéo de l'activité de prises photographiques entre les élèves



Figure 4.4 Exemples de portraits issus de la première activité photographique



4.3.2 La rencontre par le jeu

Dans cette étape du projet, j'ai mis de l'avant une approche pédagogique par le jeu qui visait à favoriser la rencontre interculturelle en classe. Quatre activités différentes partageant ce même but ont été proposées aux élèves et seront décrites dans les sections qui suivent : le jeu par la couleur, l'appréciation de deux vidéos de l'artiste Francis Alÿs, les jeux de groupe en lien avec les œuvres présentées et le jeu de mime.

4.3.2.1 Le jeu par la couleur

Ce jeu présenté aux élèves faisait partie de la proposition pédagogique *Une rencontre par la couleur* qui avait pour but d'amener les élèves à mieux se connaître dans le cadre d'un travail coopératif en duo. Il a été proposé à deux reprises. La proposition pédagogique, qui incluait des activités ludiques adoptant plusieurs formes, comprenait trois volets : une discussion en duo sur une couleur pigée en commun qui était associée à un extrait de l'œuvre vidéographique de Francis Alÿs, une captation photographique de sa coéquipière ou de son coéquipier et une création en coopération qui sera détaillée ultérieurement (4.3.3.1).

Figure 4.5 Portraits issus de l'œuvre de Francis Alÿs qui ont été associés aux couleurs pour la formation des duos et pour les poses photographiques



Afin d'inclure Joseph, un élève arrivé depuis peu de temps au Québec, lors de ce premier jeu par la couleur, les explications du déroulement du jeu ont aussi été données en espagnol. Par la suite, Ernest s'est porté volontaire pour lui traduire mes propos. Dans le cadre de cette activité, j'avais préalablement sélectionné les portraits d'enfants figurant dans la vidéo de l'artiste Francis Alÿs en m'assurant que les genres étaient représentés de façon équitable (Figure 4.5). Chaque portrait a été associé à une couleur présente dans l'image. De plus, j'avais réaménagé la classe pour faciliter les déplacements et favoriser les interactions. Chaque élève devait piger une couleur sans la montrer aux autres et se promener dans la classe en mimant la pose qui y était associée afin de trouver celle ou celui qui mimait la même pose. Cette stratégie pédagogique par le jeu visait à faciliter la coopération et la communication entre les élèves par l'entremise de l'expression corporelle reliée aux couleurs et aux différentes poses représentatives des œuvres choisies pour ce projet. Le fait d'avoir procédé à la pige des couleurs pour la formation des duos a contribué à ce que des élèves qui n'avaient apparemment pas de points en commun développent des interactions interculturelles constructives. Andrew, qui avait exprimé son mécontentement en découvrant son partenaire, a changé d'attitude au fur et à mesure que l'activité avançait. J'ai observé l'esprit d'entraide s'installer peu à peu malgré la barrière linguistique. La conversation entre les membres des duos se faisait à partir des questions suivantes : « À quoi cette

couleur associée à l'image te fait-elle penser ? Est-ce qu'elle te rappelle quelque chose ou quelqu'un que tu aimes ou que tu n'aimes pas ? Par exemple : un animal, un aliment, un paysage, un personnage d'un film, un artiste, un vêtement porté dans une occasion spéciale ? » Les questions avaient pour but de susciter les échanges grâce à des souvenirs que la couleur pigée en commun évoquait.

Toutes les équipes ont échangé oralement sur les souvenirs suscités par la couleur pigée en commun à l'aide des questions au tableau, mais avec des degrés de participation différents. En raison de la barrière de la langue, la rencontre avec l'autre par le biais d'une discussion orale s'est avérée longue et complexe. Toutefois, j'ai observé que les élèves ont utilisé des stratégies diversifiées pour entrer en contact avec l'autre. Par exemple, remarquant que Jade ne répondait pas aux questions relatives à la couleur associée à l'image, Kevin s'est servi d'une des illustrations liées à l'apprentissage du vocabulaire en français affichées dans la classe pour communiquer avec sa coéquipière. En ce qui concerne la nature du contenu des échanges, j'ai constaté que plusieurs évoquaient des souvenirs de leur pays d'origine dans leurs réponses, alors que pour d'autres il s'agissait plutôt de souvenirs liés à la culture du pays d'accueil exprimés sous forme de mots issus du vocabulaire affiché dans la classe. Même si je n'ai pas eu le temps de faire un retour en grand groupe sur le contenu oral échangé, plusieurs élèves sont venus vers moi individuellement pour partager le contenu des échanges de leur duo. Par ce geste, je considère cette expérience significative.

Figure 4.6 Portraits photographiques réalisés entre coéquipier et coéquipière à partir d'une pose en commun.



Une fois l'échange oral terminé, j'ai demandé aux élèves faisant partie des duos de prendre une photographie en gros plan de leur camarade afin de faciliter le rapprochement physique et le contact entre le photographe et son modèle (Figure 4.6). Les élèves photographiés prenaient plaisir à personnaliser la pose qu'ils devaient imiter selon la couleur pigée. Ces portraits reflètent la prise de contact avec l'autre par l'expression des yeux captés dans les photos, dont le regard est dirigé vers le ou

la camarade de classe se trouvant derrière la tablette numérique. Cette activité photographique a été marquée par l'esprit d'entraide et par la communication à travers l'image captée. Le contenu échangé oralement jumelé à la captation du portrait de l'autre a constitué la base pour la création des portraits numériques analysés à la section 4.3.3.1.

La reprise du jeu de la couleur visait à consolider et enrichir les échanges sur les souvenirs évoqués par le thème de la couleur et à réaliser un deuxième portrait numérique en coopération (4.3.3.1). Les élèves venaient de vivre un échange très riche pendant l'appréciation de *Children's Game 12/Silas* (4.3.2.2) et j'avais estimé, par la progression des échanges observée à la dernière activité, qu'ils allaient être plus disposés à élargir leur connaissance de l'autre. Pour ce jeu, les duos formés lors du premier jeu de la couleur devaient échanger oralement une deuxième fois sur la couleur pigée en commun et utiliser un des portraits photographiques précédemment captés de leur camarade pour le travail de création.

Dès le début, certains élèves ont signifié parfois clairement, parfois subtilement, leur mécontentement à travailler avec la même personne. Pensant faciliter les échanges, j'avais imprimé et distribué les questions proposées à leur première rencontre (Annexe B). Répondre par écrit aux questions, quoique très simples, s'est avéré une tâche très laborieuse pour la plupart des élèves qui ne savaient pas encore écrire correctement en français. La plupart des élèves cherchaient uniquement des mots associés à des images dans la classe pour remplir le questionnaire. Par ailleurs, Jade et Kevin ont très bien coopéré. Kevin encourageait Jade à donner des réponses et lui fournissait des suggestions quand il jugeait qu'elle en avait besoin. Une partie des échanges portaient sur l'épellation de mots et, parfois, sur les concepts plus abstraits qui semblaient plus difficiles à comprendre. Bien que leur façon de communiquer oralement puisse sembler sommaire, ces élèves ont manifesté l'importance de cette rencontre pour la connaissance de l'autre lors de l'entrevue de groupe réalisée à la fin du projet. Kevin gardait encore en mémoire les souvenirs évoqués par Jade sur la couleur associée à une image qui avait été pigée en commun.

Même si cette reprise du jeu par la couleur a été signifiante pour certains élèves, mes observations font ressortir qu'elle s'est réalisée difficilement. J'ai noté que raconter quelque chose sur soi-même et non sur un événement ludique, tel que proposé à l'activité de l'appréciation vécue précédemment, pouvait freiner la rencontre avec l'autre. Comme mes notes dans le journal de bord l'indiquent : « Je pense que c'est le fait de parler de soi directement (...) sans avoir un objet transitionnel/métaphorique qui semble difficile. » À la suite de cette activité, mes notes soulèvent un questionnement sur la pertinence de

commencer un projet en classe d'accueil par un partage sur les goûts personnels entre élèves qui ne se connaissent pas encore assez.

4.3.2.2 Appréciation des vidéos *Children's Game 12/Sillas* (2012) et *Children's Game 18/Knucklebones* (2017) de l'artiste Francis Alÿs

Les activités d'appréciation avaient pour but de favoriser des échanges interculturels à partir des œuvres vidéographiques d'Alÿs. Les œuvres présentées s'intitulent *Children's Game 12/Sillas* (2012) et *Children's Game 18/Knucklebones* (2017). Elles font partie d'une série de vidéos où l'artiste présente des enfants en train de jouer à des jeux utilisant des objets anodins. La thématique de ces œuvres favorise l'émergence des souvenirs de nos propres jeux d'enfants, peu importe notre origine ou notre âge. Ces images suscitent une réflexion sur les relations humaines par le lien entre l'universalité de « jouer » et l'expérience singulière de chacun ; elles m'ont ainsi semblé un terrain fertile pour favoriser une discussion sur ce que peuvent être des interactions interculturelles harmonieuses. Les appréciations ont été réalisées oralement en grand groupe (voir questionnaires, Annexes C et E). La stratégie déployée s'est inspirée du modèle d'appréciation proposé par Verreault et Pelletier (1989) qui suggère l'observation suivie de questions portant sur la description et l'analyse formelle, puis sur l'interprétation et le jugement porté sur l'œuvre. L'appréciation a été étoffée par des questions de poursuite. Les élèves ont ensuite été invités à jouer aux jeux représentés dans les vidéos et à réaliser des prises photographiques du déroulement du jeu en classe (4.3.2.3).

Dans la première vidéo présentée en classe, *Children's Game 12/Sillas* (2012), Alÿs a filmé un groupe d'enfants qui joue au jeu des *chaises musicales*¹¹ sur un terrain de terre rougeâtre quelque part au Mexique. Par l'entremise d'un plan général offrant une perspective aérienne, nous apercevons le déroulement de l'ensemble du jeu, mais pas le visage des enfants qui y participent. En raison de l'universalité de ce jeu, j'ai présumé que cette œuvre permettrait à la plupart des enfants de retrouver le souvenir d'un événement ludique déjà vécu. En outre, j'ai pensé que le fait que la bande sonore soit dans une langue parlée par plusieurs élèves était susceptible d'enrichir les partages interculturels en classe. Enfin, je trouvais pertinent de faire une première appréciation avec une œuvre qui nous présente

¹¹ Jeu qui consiste à tourner, au son de la musique, autour d'un nombre de chaises inférieur d'une unité au nombre de participants et à s'asseoir rapidement sur une chaise dès l'interruption de la musique, de sorte que le joueur qui ne trouve pas de chaise est éliminé. https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17062751

un jeu du point de vue d'un observateur placé loin et à l'extérieur du jeu, pour ensuite présenter une deuxième vidéo, *Children's Game 18/Knucklebones* (2017), dans laquelle il y a une impression de proximité physique et émotive, non seulement entre les enfants qui jouent, mais entre ces enfants et le spectateur, en raison du langage cinématographique utilisé.

Lors de la première appréciation, *Children's Game 12/Sillas* (2012), les élèves ont d'abord été invités à se placer en demi-cercle et à amorcer une discussion sur leur jeu d'enfance préféré, ce qui a favorisé des échanges riches en lien avec leur pays d'origine. Malgré leur manque de vocabulaire en français, les élèves étaient très motivés à expliquer leur jeu préféré et à comprendre ceux des autres. Plusieurs jeux énoncés par les élèves mettaient en lumière certaines différences culturelles et devenaient ainsi une occasion d'ouverture. Par exemple, le récit d'Isabella relatant un jeu avec la terre a incité Joseph à partager son expérience. Kevin a traduit ses propos : dans son pays, il ne fallait pas jouer avec de la terre parce qu'il y avait des insectes. Le récit d'Isabella a fait écho à ma propre expérience de jeu, enfant, dans mon pays d'origine, qui à son tour a fait écho au souvenir de Jade. Enfin, la thématique du jeu s'est révélée très inspirante au point qu'Helena, qui évitait de parler de son pays d'origine, souhaite partager un beau souvenir quand elle et sa sœur grimpaient sur le manguier de leur maison d'enfance. Puis, la dynamique des interactions a changé avec le partage sur leurs jeux actuels favoris. L'expérience exprimée par certains élèves sur les jeux électroniques n'a pas créé la joyeuse complicité de leurs jeux d'enfance. Les élèves qui n'avaient pas accès à des outils électroniques n'ont pas pris la parole. Quand j'ai questionné Isabella sur son jeu préféré, elle a exprimé qu'elle ne jouait pas du tout parce qu'il fallait qu'elle aide sa mère. Les élèves étaient très attentifs à son témoignage, mais aucun n'a émis de commentaire.

Une fois l'échange sur leurs jeux préférés terminé, le visionnement de l'œuvre d'Alÿs a commencé. Dès l'apparition de la première séquence de la vidéo, les élèves ont réagi en disant qu'ils connaissaient ce jeu. L'ensemble du groupe était très curieux de savoir ce qui allait se passer dans cette œuvre. Chaque fois qu'un enfant était éliminé, l'événement trouvait écho dans l'expérience personnelle des élèves qui réagissaient avec des exclamations et des commentaires en lien avec leur vécu. La musique présente dans l'œuvre a provoqué aussi des réactions chez certains élèves qui éprouaient du plaisir à danser à leur place.

Figure 4.7 *Children's Game 12/Sillas* (2012), extrait vidéo



Tiré de [œuvre vidéographique *Children's Game 12: Musical Chairs*, 2012] de l'artiste Francis Alÿs (<http://francisalys.com/childrens-game-12-sillas/>) CC Francis Alÿs

Les questions posées en grand groupe pour l'appréciation de l'œuvre ont donné envie aux élèves de partager leur vécu, même pour celles et ceux qui ne parlaient pas français. Les questions posées portaient sur la description formelle, l'interprétation et le jugement sur l'œuvre présentée (Annexe C). Le groupe était très motivé à participer. Avant même que je commence à poser les questions d'amorce, les élèves avançaient des observations sur la vidéo. Andrew a mentionné que l'organisation des chaises était différente de celle qu'il connaissait. L'échange sur la bande sonore de la vidéo a favorisé un partage culturel linguistique entre les élèves. Avec l'aide de Hugo, Helena a traduit les paroles de la musique de la vidéo pour les camarades qui ne parlaient pas espagnol. Le groupe portait attention et voulait comprendre le contenu de la chanson. Par la suite, les questions portaient sur les rapports sociaux observés pendant le jeu et sur le comportement des enfants. Le groupe s'est mis d'accord sur le fait que les règles du jeu étaient respectées. Certains élèves ont déclaré que ces enfants avaient l'air de s'amuser puisqu'on les entendait rire. Quant à la question sur l'intention de l'artiste, les élèves étaient intrigués : pourquoi Alÿs avait-il voulu filmer des enfants qui jouent ? Andrew a avancé que l'artiste avait peut-être voulu expliquer les consignes du jeu.

Pour la deuxième appréciation, j'ai choisi de présenter la vidéo *Children's Game 18/Knucklebones* (2017), une œuvre où Alÿs nous invite à plonger dans l'univers de deux jeunes filles qui jouent au jeu d'osselets près d'un temple au Népal. Il s'agit d'une œuvre parlée dans un idiome local inconnu par l'ensemble des élèves. Les choix des prises de vue suggèrent une relation d'amitié à travers la représentation d'un moment ludique entre ces deux filles. Le fait de voir leur visage, les détails de leurs mains pendant le jeu,

leur environnement et d'écouter leur dialogue sans pour autant comprendre le contenu invite à un rapprochement entre le spectateur et l'œuvre. J'ai choisi cette œuvre parce qu'elle faisait aussi écho à l'expérience migratoire d'élèves dont la plupart arrivent à l'école sans connaître personne ni même la langue parlée. Encore une fois, j'espérais que l'universalité du jeu amène les élèves à vouloir entrer en communication et à développer des relations sociales interculturelles spontanées. En passant du jeu de groupe des chaises musicales à un jeu en duo comme le jeu d'osselets, je souhaitais occasionner un rapprochement entre les élèves. Cette activité visait aussi à les sensibiliser au rapport entre l'intention de création de l'artiste et le langage cinématographique utilisé dans cette vidéo, notamment les cadrages et les prises de vue, en vue des prochaines captations photographiques qui seraient réalisées par les élèves. Pour le déroulement de l'appréciation, j'ai opté pour plusieurs questions d'amorce en lien avec la relation entre les deux filles de la vidéo (Annexe E).

Au début de l'activité, la même stratégie de l'organisation de l'espace a été déployée pour favoriser les échanges. Les élèves ont été invités à se placer en demi-cercle et une discussion sur le « jouer ensemble » a été proposée comme prémisse à l'appréciation de la vidéo. Je voulais favoriser un échange sur les façons d'entrer en contact avec l'autre à des fins ludiques. Kevin s'est proposé pour lire la phrase affichée au tableau : « Veux-tu jouer avec moi ? » Certains élèves ont mentionné qu'ils ne demandaient jamais cela à des camarades qu'ils ne connaissaient pas et d'autres, au contraire, ont affirmé qu'ils l'avaient déjà fait. Helena, qui au début déclarait catégoriquement ne jamais jouer avec quelqu'un qu'elle ne connaissait pas, a changé d'avis après avoir échangé avec Hugo. Toutefois, le contenu de leur conversation est demeuré difficile à comprendre en raison du port du masque. J'ai voulu connaître l'argument qui l'a amenée à changer de position, mais, malgré ma demande, l'élève n'a pas voulu l'expliquer au groupe.

Figure 4.8 *Children's Game 18/Knucklebones* (2017), extrait vidéo



Tiré de [œuvre vidéographique *Children's Game 18/Knucklebones*, 2017] de l'artiste Francis Alÿs (<http://francisalys.com/childrens-game-18-knucklebones/>) CC Francis Alÿs

À la suite de cette discussion, l'appréciation de la vidéo a pu commencer. Mes notes personnelles soulignent l'apport significatif de la thématique du jeu dans les échanges interculturels en classe. Dès que les élèves ont vu l'image des deux filles en train de jouer aux osselets, plusieurs ont réagi en disant qu'ils avaient déjà vu ce jeu dans leur pays natal. Kevin expliquait de quel jeu il en était question en faisant semblant d'y jouer. Plusieurs questions d'ordre social, culturel et économique ont été soulevées lors de cette appréciation. Le groupe s'interrogeait sur la présence d'un singe qui circulait en liberté. Ernest a répondu en faisant preuve d'ouverture envers la diversité culturelle dans le monde : « C'est son pays. C'est comme ça. » Les élèves se sont interrogés sur l'apparence des filles de la vidéo, relevant le port d'un bijou sur le nez. J'ai expliqué qu'il s'agissait d'un trait culturel et j'ai profité de l'occasion pour verbaliser les gestes mimés par Ernest pointant la présence d'un point rouge sur le front des femmes aperçues près des deux enfants. Certains élèves voulaient savoir pourquoi leurs mains étaient sales ou, comme l'a demandé Bruno, pourquoi elles ne portaient pas de sandales. Hugo semblait très étonné par l'allure vestimentaire des filles qui, selon lui, étaient « habillées comme des pauvres ! ». Quelques élèves ont réagi avec un petit rire gêné à sa remarque. Les aspects culturels n'ont pas suscité de jugement de valeur contrairement aux aspects d'ordre socioéconomiques.

Quand je leur ai demandé quelle était selon eux la relation entre les deux filles de la vidéo, Isabella a avancé qu'elles se connaissaient puisque, par les gestes observés, elles avaient l'air de se faire confiance. Pour Yamina, elles étaient des amies, car leur attitude dénotait un respect mutuel. Puis je leur ai demandé comment pouvait-on reconnaître l'émotion ressentie quand on ne comprend pas la langue parlée. Quelques élèves ont avancé que c'était par l'expression non verbale, « par sa façon de bouger ».

Isabella a précisé que l'expression du visage pouvait nous donner beaucoup d'indices sur l'émotion ressentie. J'ai renchéri sur son commentaire en leur faisant remarquer que le port du masque amenait un défi supplémentaire pour la communication.

4.3.2.3 Jouer avec l'autre : jeu des chaises musicales et jeu des osselets

À la suite des deux activités d'appréciation, les élèves ont été invités à faire les jeux représentés dans les vidéos en classe. Cette expérience ludique visait une rencontre avec l'autre par le jeu, afin de communiquer autrement que par la parole.

Après l'appréciation de la vidéo *Children's Game 12/Sillas* (2012), le groupe a été invité à jouer au jeu des *chaises musicales*. Au fur et à mesure que les élèves étaient éliminés, ils étaient invités à photographier des moments marquants du déroulement du jeu. L'activité s'est conclue avec une brève rétroaction individuelle sur l'expérience ludique vécue (fiche d'appréciation 1 — Annexe D). Les images photographiques issues de cette activité ont été réinvesties dans une création numérique qui sera détaillée à la section 4.3.3.2.

La proposition de jeu a été reçue avec grand enthousiasme de la part de tous. L'organisation du local s'est faite avec la coopération spontanée de l'ensemble du groupe. Andrew voulait placer les chaises selon la façon dont il avait déjà joué, mais certains élèves n'étaient pas d'accord. J'ai tranché en disant qu'on allait jouer comme dans la vidéo présentée et j'en ai profité pour leur rappeler que les enfants de la vidéo avaient fait preuve de respect dans leurs interactions pendant le déroulement du jeu. Cette fois encore, plusieurs élèves du groupe ont exprimé de manière non verbale et verbale des attitudes d'inclusion quand Kevin a voulu rester à l'écart. Un élève qui partageait sa langue natale lui a demandé pourquoi il ne voulait pas jouer et l'a invité à venir s'amuser avec eux. D'autres l'invitaient à venir se joindre au groupe par des gestes ou lui faisaient une place au sein du cercle formé autour des chaises. En voyant ses camarades insister pour qu'il participe, Kevin a fini par les rejoindre.

Une fois le jeu commencé, j'ai observé des gestes d'empathie, comme Joseph qui est allé masser le genou d'Hugo quand celui-ci est tombé ou Kevin qui a réconforté Andrew en lui donnant de petites tapes dans le dos quand il a perdu sa place. Par ailleurs, l'élimination d'un élève a créé des tensions dans le groupe qui n'arrivait pas à se mettre d'accord sur qui devait rester dans le jeu et qui devait être éliminé. Certains élèves sont intervenus physiquement en tirant un camarade par le bras. Plusieurs ont essayé de

faire valoir leur point de vue par des attitudes non verbales. La décision finale a été prise à l'aide de la photographie qui venait d'être captée sur le déroulement du jeu, tel que proposé par un élève.

J'ai profité de la fin du cours, au fur et à mesure qu'ils me remettaient leur fiche d'appréciation (Annexe D), pour faire des rétroactions individuelles sur l'expérience ludique vécue en classe. Les élèves ont été ravis de jouer à ce jeu et ont partagé des sentiments de joie et d'excitation, ainsi que de beaux souvenirs liés à leur enfance dans leur pays d'origine. Ce fut le cas d'Isabella qui a mentionné qu'elle aimait jouer à ce jeu avec sa cousine salvadorienne. Kevin, pour sa part, a exprimé par écrit qu'il avait adoré l'activité parce qu'il avait beaucoup aimé jouer avec ses nouveaux amis.

Les images photographiques captées pendant le jeu révèlent que les élèves photographes se plaçaient de manière à capter l'entièreté du jeu, en reproduisant le cadrage utilisé dans l'œuvre vidéographique. Cependant, les captations vidéo du déroulement de l'activité en classe m'ont permis de constater que, même si les photographes semblaient représenter le jeu de façon générale, cela n'était pas nécessairement leur intention. En effet, le geste d'Isabella qui, juste après avoir photographié le jeu de façon globale, montra sa photo à Yamine, principal sujet de la prise de photo, en est la preuve : il y avait une volonté d'entrer en communication avec l'autre par la captation de cette image.

Le deuxième jeu proposé aux élèves fut le jeu d'osselets représenté dans la vidéo *Children's Game 18/Knucklebones* (2017). Tous les élèves ont voulu l'essayer, indépendamment de leur niveau de connaissance de ce jeu. J'ai constaté que sa transposition en classe a favorisé des interactions constructives entre des élèves qui n'avaient pas l'habitude de se parler. Ce fut le cas d'Andrew qui semblait fier de montrer à Jade différentes tactiques pour réussir à bien jouer. D'autres duos se sont formés spontanément entre un élève qui connaissait le jeu et l'autre qui voulait l'apprendre. Pendant cette activité, j'ai remarqué que l'esprit d'entraide inspiré par l'œuvre que nous avons appréciée a contribué à un climat de classe harmonieux. Les relations interculturelles se manifestaient par des gestes amicaux et empathiques entre enfants qui, tout en ne partageant pas encore une langue commune, se rencontraient à travers l'apprentissage d'un jeu.

4.3.2.4 Le jeu de mime

L'objectif de cette activité consistait à poursuivre le développement d'interactions interculturelles constructives par l'expérimentation du jeu de mime, un jeu choisi par l'ensemble des élèves, et par la

prise de photo de son déroulement. Les photos issues de cette activité ont été réinvesties dans une création numérique qui sera détaillée à la section 4.3.3.4.

Préalablement à l'activité, les tables ont été disposées en forme de « U » de manière que la classe soit dégagée. Cet aménagement a eu un impact sur les échanges entre les élèves, qui disposaient du contact visuel pour communiquer autrement que par la parole. Avant le début l'activité de mime, qui incluait aussi des prises photographiques de son déroulement, des images représentatives de différents types de cadrages issues de l'œuvre d'Alÿs (Annexe F) ont été présentées aux élèves afin de leur faire prendre conscience du rapport étroit entre l'aspect formel des images et l'intention de l'artiste : montrer une émotion, faire ressortir un détail ou une interaction, etc. Les élèves étaient très attentifs et la plupart avaient hâte de montrer l'image correspondante à l'intention nommée.

Par la suite, les élèves ont échangé en grand groupe sur leurs jeux d'équipe préférés afin d'en choisir un qui ferait l'objet d'une activité ludique en classe. Ernest a voulu proposer le jeu de mime, mais il lui manquait les mots en français pour l'expliquer. Andrew a reconnu le jeu par le langage non verbal d'Ernest et, avec l'aide de Yamina, ils ont fait une simulation de ce jeu pour l'ensemble du groupe. J'ai remarqué que les élèves utilisaient beaucoup le langage non verbal pour entrer en communication avec leurs camarades. Certains élèves ont voulu proposer un autre jeu, mais les pratiques ludiques différaient légèrement d'un pays à l'autre et ils n'arrivaient pas à trancher. De plus, leurs explications en français s'avéraient difficiles à comprendre pour l'ensemble du groupe. Finalement, le jeu choisi fut celui proposé par Ernest. La majorité des mimes représentaient des actions de leur quotidien : conduire une voiture, préparer un repas, faire la routine du matin avant de partir à l'école. Tous les élèves avaient hâte de participer.

Le jeu de mime s'est d'abord fait en duos, deux acteurs et deux photographes, formés par un tirage au sort. Du fait de la barrière linguistique, les joueurs avaient de la difficulté à s'entendre pour mimer en interaction. En revanche, les photographes étaient pleinement engagés dans leur rôle. J'ai observé qu'ils utilisaient différents cadrages et angles de prise de vue afin de faire ressortir leur intention de création. Hugo montrait déjà les photos qu'il avait prises à d'autres camarades de classe : des cadrages généraux des actions mimées, mais surtout plusieurs photos de sa coéquipière de l'activité précédente, *Une rencontre par la couleur*. Tout au long du jeu de mime, les élèves essayaient sans relâche de deviner ce que représentait l'action mimée. Ils se levaient, posaient des questions aux élèves qui faisaient le mime,

riaient et imitaient le geste. L'ensemble du groupe s'est montré très engagé pendant le déroulement de cette activité.

Une fois le jeu terminé, j'ai fait une rétroaction sur l'activité vécue et son incidence sur la connaissance de l'autre. Yamina a dit qu'on pouvait mieux connaître la personne à travers les actions qu'elle avait mimées et Kevin a avancé que c'était davantage par ses mouvements et par sa façon de bouger qu'on pouvait mieux la connaître.

À la suite de l'observation de la captation vidéo et des photographies réalisées pendant l'activité du jeu de mime, j'ai remarqué que la relation entre élèves photographes et élèves photographiés était différente de celle vécue pendant la captation des images du jeu de chaises musicales. Dans la première activité, les photographes restaient loin, à l'extérieur du jeu. Cette fois-ci, ils entraient en relation avec les camarades du jeu par la photographie, en s'approchant du sujet photographié, comme sur la deuxième vidéo de Francis Alÿs. J'ai constaté que l'ordre de présentation des vidéos semble avoir favorisé un rapprochement entre les élèves et avoir contribué aux relations interpersonnelles. Plusieurs images issues de cette deuxième activité font preuve d'un regard poétique sur le sujet photographié, « l'autre », en révélant son humanité par la captation d'un mouvement, d'un regard, d'une interaction.

En observant les attitudes en classe pendant le visionnement des photos, j'ai pu constater que l'expérience du jeu a contribué au développement d'un dialogue entre les élèves par la construction de souvenirs de pratiques culturelles ludiques vécues en commun.

4.3.3 La création en coopération

Dans ce projet, le travail en coopération consistait à transposer le vécu ludique et photographique à travers des réalisations personnelles numériques. Deux types d'activités ont été proposées aux élèves : le portrait numérique et les interventions numériques inspirés des jeux réalisés en classe. Créés à partir des photographies captées par les élèves, ces travaux étaient réalisés à l'aide d'une application de traitement d'image sur une tablette numérique.

Figure 4.9 Deux portraits numériques d'un même élève réalisés à partir de la même photographie

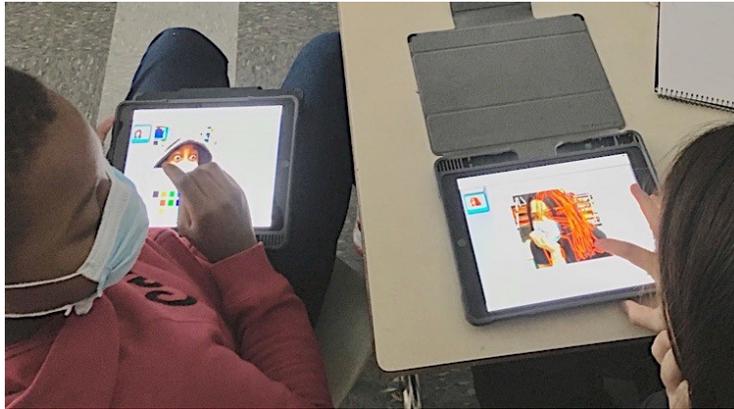


4.3.3.1 Réalisation de deux portraits numériques en lien avec la proposition pédagogique *Une rencontre par la couleur*

Cette proposition de création comprenait l'élaboration de deux dessins numériques réalisés à partir du portrait photographique capté lors du jeu par la couleur, ainsi que l'insertion des mots en lien avec les découvertes faites lors de l'échange vécu pendant cette activité (4.3.2.1). J'ai pensé qu'une approche coopérative pourrait susciter le développement d'interactions harmonieuses à travers la démarche de création, qui incluait le partage de découvertes techniques et des échanges sur la création d'une image représentative de soi. Les mêmes duos ont été jumelés pour ces deux travaux de création.

L'étape de la création en coopération a amené un esprit d'entraide qui a dépassé le cadre des duos. En utilisant le langage non verbal et la modélisation, Kevin a partagé avec sa coéquipière ses nouvelles connaissances techniques qu'il est allé chercher auprès d'autres équipes. D'autres duos s'amusaient en échangeant sur la transformation qui s'opérait sur le portrait photographique quand ils le supprimaient, laissant ainsi apparaître uniquement le dessin numérique à l'écran (Figure 4.10). Le fait que ces duos partageaient la même langue maternelle a facilité leurs échanges.

Figure 4.10 Création en coopération



Par ailleurs, l'entraide pour l'acquisition des connaissances a permis à une équipe de régler un conflit survenu au début du cours : Andrew a exprimé qu'il acceptait d'aider son coéquipier si, en contrepartie, Bruno lui promettait de ne plus jamais l'appeler par son surnom. J'ai constaté que ce duo s'est bien amusé en apprenant ensemble un nouveau médium et que le partage des raisons sur leur choix esthétique a servi d'élément rassembleur, et ce, malgré leurs différences. Cette observation met en lumière un bel exemple des possibles apports de la création en coopération pour favoriser les relations harmonieuses en classe. Cependant, la coopération se faisait plus difficilement dans le duo formé par deux élèves qui vivaient souvent des conflits entre eux à l'extérieur du cours. Ces deux élèves aiment beaucoup les cours d'arts plastiques, mais leurs interactions se sont résumées à des demandes d'aide technique et à des réponses courtes et sèches.

L'étape d'insertion des mots sur l'image s'est avérée laborieuse. Outre la barrière de la langue, les mots représentatifs de leurs échanges lors du jeu par la couleur semblaient être déjà oubliés par plusieurs élèves qui n'avaient pas pris de notes dans leur cahier de traces. En voyant que le cours tirait à sa fin, j'ai proposé aux élèves de finaliser leur création par l'insertion des mots dans leur propre travail. Enfin, même si la technique du dessin sur tablette numérique s'est révélée très complexe pour plusieurs élèves, le travail a été réalisé selon les capacités de chacun. L'intérêt suscité par cette proposition de création a pu être observé par les élèves qui se déplaçaient librement dans le local en demandant à voir le travail réalisé par leurs camarades. L'esprit d'entraide et de partage des connaissances observé dans plusieurs duos ont constitué un autre pas vers la rencontre avec l'autre.

Une fois la création de ce premier portrait numérique achevée, l'appréciation en grand groupe de travaux de pairs s'est avérée être un élément déclencheur pour que les coéquipières et coéquipiers

reprennent contact et tentent de se souvenir ensemble du contenu échangé, en mimant des gestes associés. La présentation des travaux créés sur une tablette numérique au TNI, soit sur un grand format, a suscité beaucoup de fierté et de curiosité chez l'ensemble du groupe qui essayait de reconnaître l'autrice ou l'auteur des portraits. Chacune et chacun observait attentivement les portraits numériques et lisaient les mots sur les images. Dans certains cas, à ma demande, les élèves partageaient un peu plus d'informations sur des êtres chers restés dans leur pays d'origine, dont les souvenirs se manifestaient par un mot inséré dans le portrait. Ce fut le cas d'une élève qui a évoqué un membre de sa famille dans sa création et d'une autre qui a mentionné la couleur des cheveux d'une bonne amie restée dans son pays natal, qu'elle avait perdu de vue à la suite de son départ (Figure 4.11). Je constate que, malgré les défis linguistiques et techniques de cette activité, celle-ci a été significative pour plusieurs élèves tant du point de vue cognitif qu'émotif.

Figure 4.11 Premiers portraits numériques de deux élèves



Lors de la réalisation du deuxième portrait numérique, les élèves étaient très concentrés sur leur propre travail. Cela a permis à certains duos de finaliser la proposition de création par l'insertion de mots sur la création de l'autre (Figure 4.12). Cependant, contrairement à la réalisation du premier travail, je n'ai pas observé beaucoup d'échanges au sujet de la démarche de création de chaque élève.

Figure 4.12 Deuxième portrait numérique réalisé en coopération



4.3.3.2 Réalisation d'interventions numériques sur les captations photos du jeu des chaises musicales et du jeu de mime

Cette activité consistait à réaliser une image par le biais d'une intervention sous forme de dessin numérique sur les photos issues des activités ludiques vécues en classe. Pour cette intervention, chaque élève était invité à choisir une photo de soi captée par une ou un camarade de classe et faisant écho à son expérience de jeu vécue en classe, puis à réaliser son travail de façon individuelle.

Figure 4.13 Deux images représentatives du conflit arrivé pendant le jeu dans lequel l'élève a été impliquée



Le visionnement des photos du jeu de chaises musicales (4.3.3.1) en vue de choisir celle sur laquelle les élèves allaient réaliser leur intervention numérique a provoqué différentes réactions parmi le groupe. La

photo témoignant d'une discussion sur l'élimination d'un camarade de classe a pris une grande place dans leurs échanges, notamment sur les comportements à avoir ou à éviter pendant le jeu. Les discussions, très émotives, se sont déroulées dans leur langue maternelle : qui avait pris ces photos ? Pourquoi certains élèves tentaient-ils de retirer une ou un camarade du jeu ? J'ai laissé du temps pour que les élèves puissent échanger de manière informelle. J'ai pu constater que cet échange favorisait leur envie de mieux comprendre les attitudes et comportements manifestés en classe. Toutefois, étant donné que les échanges étaient surtout en espagnol, plusieurs élèves n'ont pas pu prendre part à la discussion. Les tensions survenues dans le jeu de chaises musicales ont fait l'objet de la première réalisation de trois élèves de la classe, dont deux à partir d'une même photographie (Figure 4.13 et 4.14).

Figure 4.14 Dessins numériques de deux élèves à partir d'une même photo



Le fait qu'il s'agisse d'un travail individuel n'a pas empêché quelques élèves d'aller à la rencontre de l'autre pour échanger sur leur création ou demander de l'aide. J'ai observé que les élèves étaient très engagés dans leur démarche de création et que plusieurs ont travaillé sur leur image jusqu'à la dernière minute du cours. Malgré le défi que cette technique soulevait pour plusieurs, les travaux issus de cette activité, réalisés en fonction des capacités de chacune et chacun, semblent incarner un moment marquant vécu lors du jeu de chaises musicales. J'ai également observé que les élèves qui avaient choisi la même image sont intervenus de façon distincte en représentant leur point de vue d'une situation vécue en commun. Ce fut le cas de plusieurs (Figure 4.13, 4.14 et 4.15). De plus, des élèves qui avaient montré quelques difficultés à interagir ont choisi la même photo pour leur intervention numérique, même si elles ou ils n'étaient plus en duo comme dans l'activité *Une rencontre par la couleur*. Les notes dans mon journal de bord expriment mon envie de mieux comprendre ce fait : « Est-ce une coïncidence qu'ils aient choisi de travailler sur la même photo ? Est-ce la façon qu'ils ont trouvée pour communiquer ? »

Figure 4.15 Interventions numériques de deux élèves à partir d'une même photo



La deuxième intervention numérique était réalisée à partir des photos captées pendant le jeu de mime et visait la création d'une image évocatrice d'un moment significatif pour l'élève. Comme pour les autres réalisations, l'élève devait choisir une photo dans laquelle il était présent. Avant l'étape de la réalisation, le visionnement de la totalité des photographies captées pendant le jeu de mime a permis au groupe de revivre les émotions ressenties pendant cette deuxième activité ludique. L'ensemble du groupe éprouvait beaucoup de plaisir à regarder les photos représentatives des interactions vécues pendant le jeu en classe.

Par la suite, le travail individuel n'a pas contribué à l'avancement de la démarche de création. Outre le défi technique remarqué chez certains élèves, les interactions vécues pendant les travaux en coopération semblaient leur manquer. De ce fait, j'ai observé que plusieurs élèves trouvaient différents stratagèmes pour interagir avec des camarades de classe, comme Jade qui demanda à tout le groupe qui elle devrait dessiner sur sa photo. J'ai aussi noté que deux élèves ont choisi la même photo pour le travail à réaliser et qu'elles ont échangé sur leur travail tout au long de la démarche de création, même si elles étaient assises à l'opposé dans la classe (Figure 16). Je n'ai pas pu faire de rétroaction puisque les élèves ont travaillé jusqu'à la fin du cours.

Figure 4.16 Extrait de la captation vidéo



En regardant plus attentivement l'ensemble des créations numériques réalisées pendant ces deux activités de création, j'ai remarqué que le choix des photographies pour l'intervention numérique n'était pas anodin. Ce choix n'était pas non plus en lien avec l'esthétisme. Quelques élèves ont choisi des images floues et mal cadrées. En plus, malgré le nombre élevé de photographies disponibles pour ce dernier travail, plusieurs créations numériques provenaient d'une même image photographique sur laquelle l'élève était intervenu de façon personnelle, en faisant ressortir ce qui avait été marquant pour lui pendant ce moment de l'activité ludique en question. Le choix des photos semblait donc lié à une forte intention de communication avec l'autre sur un moment vécu en commun (Figure 4.17 et 4.18).

Figure 4.17 Dessins numériques d'après une même photo

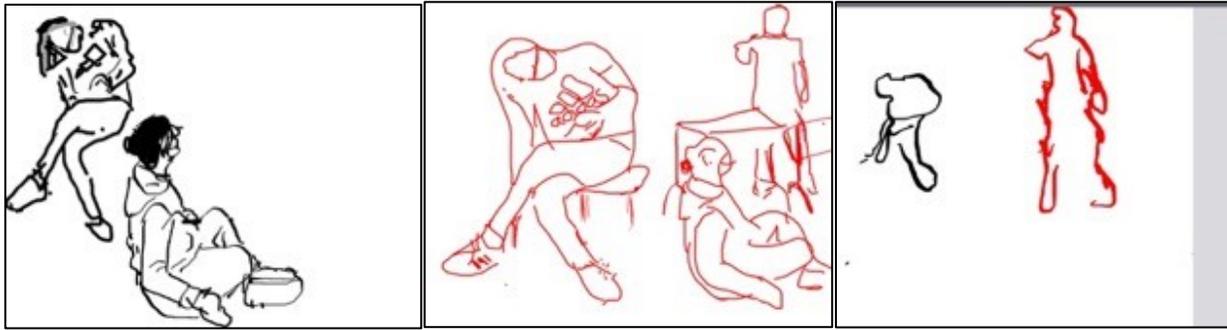
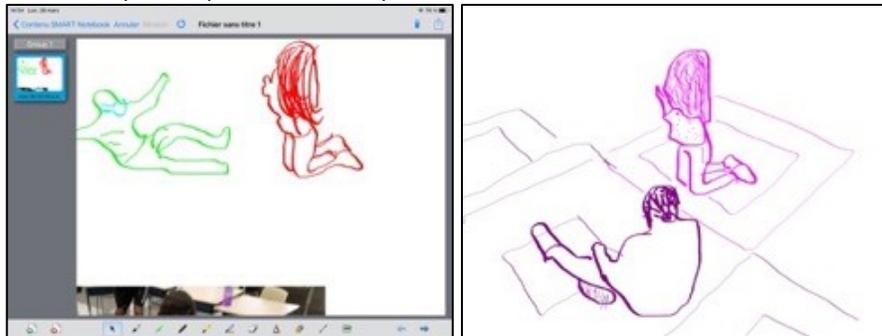


Figure 4.18 Dessins numériques d'après une même photo



Dans la section suivante, je présenterai quelques constats établis à partir de la description des activités. Nous y trouverons des renvois aux autrices et auteurs auxquels je me réfère dans le cadre théorique, mais aussi à d'autres dont les écrits résonnent plus spécifiquement avec certains thèmes identifiés en cours d'analyse.

4.4 Analyse interprétative

La description des principales phases du projet d'arts plastiques a permis de dégager des thèmes présentés dans cette section sous forme de constats qui résonnent avec les objectifs spécifiques de recherche, lesquels visaient à identifier les facteurs qui soutiennent ou freinent la mise en place du projet d'arts plastiques. Les éléments facilitants sont associés aux approches pédagogique et artistique, plus spécifiquement au jeu comme moyen de socialisation, à l'apprentissage coopératif et à la rencontre avec l'autre par l'appréciation et la création. Quant aux obstacles, ils comprennent la difficulté à adapter les stratégies pédagogiques pour une classe d'accueil qui comptait des élèves en situation de grand retard scolaire, ainsi que le contexte d'enseignement inadéquat pour l'enseignement des arts plastiques et les adaptations liées au contexte de la pandémie.

4.4.1 Les approches pédagogique et artistique comme éléments facilitants

Dans cette recherche, j'ai voulu procéder différemment de ma pratique pédagogique habituelle avec mes groupes d'accueil puisque les projets proposés n'avaient pas de visée relationnelle avec et entre les élèves. Pour ce faire, les stratégies et méthodes déjà utilisées auparavant ont été adaptées en fonction du dialogue interculturel que je voulais favoriser entre les élèves, ce qui était nouveau dans ma pratique. Outre le contenu pédagogique qui tenait compte de la diversité ethnoculturelle des élèves, cette approche, qui a eu recours au jeu dans le but de favoriser la rencontre interculturelle, a emprunté des stratégies et méthodes associées à l'apprentissage coopératif, à l'enseignement interactif, à l'apprentissage expérientiel et à l'utilisation des TIC en arts plastiques afin de promouvoir le vivre-ensemble en classe.

4.4.1.1 Le jeu comme vecteur de socialisation en arts plastiques

Le jeu, si important dans la vie des enfants, possède un potentiel qui semble encore très peu exploré en enseignement des arts plastiques. En effet, Lemerise (dans Richard, 2005) a noté que, même s'il y a eu une augmentation de l'intérêt pour la dimension ludique au XX^e siècle, ce potentiel ne semble pas encore intégré de façon régulière aux pratiques pédagogiques en classe d'arts plastiques. Pourtant,

Pfeiffer (1982) et Storr (tel que cité dans Richard, 2005) ont déjà avancé que le lien entre le jeu et l'art représente un apport essentiel à notre pouvoir d'adaptation et à notre compréhension du monde dans lequel nous vivons. La plupart des approches pédagogiques qui mentionnent l'utilisation du jeu en classe mettent surtout de l'avant l'acquisition des connaissances cognitives (De Grandmont, 1989). En enseignement des arts plastiques, la notion du ludique semble souvent se traduire par la fabrication d'objets reliés aux festivités ou alors, par l'utilisation des jeux dits éducatifs qui visent la compréhension des notions théoriques (Lemerise dans Richard, 2005). Or, dans cette recherche, la fonction du jeu n'était pas d'amener les élèves à participer à un processus cognitif, mais de les engager affectivement dans des activités ludiques qui soient signifiantes pour eux.

Ainsi, j'ai constaté que jouer avec l'autre a permis aux élèves en classe d'accueil de socialiser dans différentes circonstances, tout comme cela peut se produire dans la société. D'ailleurs, Ferran, Mariet et Porcher (1978) mentionnent que les jeux collectifs incarnent la « réalité psychosociale constitutive de l'humanité » (p. 17). Cette socialisation entre les élèves s'est manifestée par des expressions non verbales, comme un mouvement de tête ou un regard complice, et ce, grâce à l'aspect kinesthésique propre aux jeux. Ce constat met de l'avant que la pluralité des canaux de communication proposée par les activités ludiques a été un élément facilitateur pour la rencontre interculturelle entre les élèves en classe d'accueil.

Le jeu s'est aussi révélé être une occasion d'interactions où de possibles divergences et conflits pouvaient être résolus grâce au plaisir de jouer ensemble. Ces expériences ludiques reliées aux propositions de création ont favorisé diverses habiletés sociales sous forme de coopération spontanée (Gamble, 2002) en amenant les élèves à dialoguer, à s'affirmer, ainsi qu'à faire des compromis. En effet, comme mentionné par Ferran *et al.* (1978), « jouer c'est entrer en relation avec l'autre [...] à travers (le) symbolisme de l'affrontement et de la collaboration, de l'antagonisme et de la coopération » (p. 13). Par la création d'un langage symbolique favorisé par l'association du jeu à l'art (Pfeiffer, 1982), les activités semblent avoir été plus signifiantes pour les élèves. Par conséquent, la dynamique entre les élèves créée par cette prise de sens est apparue comme un facteur facilitant pour le développement des relations harmonieuses dans la classe.

De surcroît, les jeux proposés ont fait écho à l'aspect expérientiel de l'enseignement des arts plastiques à l'école, en amenant les élèves « à vivre des expériences multiples sur le plan affectif, cognitif,

psychomoteur, social et esthétique » (MELS, 2001, p. 210). Comme le souligne De Koninck (1988), l'apport du jeu favorise les interactions et la structuration du langage pour les élèves en classe d'accueil. Dans ce projet, ce caractère kinesthésique et affectif de la socialisation a pu être développé en partie par la transformation d'un local non dédié aux arts plastiques en espace créatif, propice à des échanges constructifs et à l'expression des expériences culturelles qui vont au-delà des éventuelles tensions entre élèves. En outre, les propositions de jeu en classe d'arts plastiques dans un but réellement ludique, et non cognitif, se sont révélées un moyen privilégié pour créer cet espace de rencontre où la communication entre les élèves se faisait dans la joie.

4.4.1.2 L'apprentissage coopératif et le vivre-ensemble en arts plastiques

Plusieurs autrices et auteurs ont déjà souligné l'apport de l'apprentissage coopératif pour favoriser les relations interculturelles harmonieuses en classe (Gaudet *et al.*, 1997 ; Mellouki, 2004 ; Baudrit, 2007). En effet, cette approche permet de développer des comportements directement liés aux connaissances sociales arbitraires qui ne peuvent être acquises que par des interactions (Piaget, 1929 tel que cité par Slavin, 1995). Tel que recommandé par Gamble (2002), j'ai privilégié un ensemble de méthodes afin de favoriser l'apprentissage en coopération. Pour ce faire, j'ai opté pour une formation de groupes aléatoire, mais hétérogène. En aucun cas je n'ai eu recours à des récompenses pour augmenter la participation coopérative. De plus, l'aspect compétitif a été déjoué en misant plutôt sur la valorisation des valeurs d'entraide et de partage des savoirs entre élèves et équipes, ce qui, par le fait même, encourageait l'autonomie des élèves. Avec des activités en coopération, les élèves ont appris à communiquer leurs idées, à accueillir celles des autres et à s'adapter aux changements, et ce, à maintes reprises lors de ce projet. Dans le cadre de cette recherche réalisée en classe d'accueil, les activités avaient ciblé aussi d'autres moyens de communication que le langage oral, ce qui semble avoir davantage incité les élèves à entrer en relation avec des camarades de classe. De plus, le travail en coopération en petits groupes ou en duo a permis une rencontre plus authentique avec l'autre (Steinberg, 2012), favorisant du même coup l'inclusion de tous les élèves au sein du groupe-classe. Cela a donc amélioré les rapports sociaux entre les élèves et a contribué au sentiment d'appartenance au groupe. Ce choix reflète l'intention pédagogique de *La culture de paix* telle que proposée au DGF *Vivre-ensemble et citoyenneté* (MELS, 2001), puisque la participation de l'ensemble des élèves aux situations de coopération semble freiner des formes de discrimination et d'exclusion pluriethniques et socioéconomiques.

Sous un autre angle, les échanges vécus en petits groupes pendant les activités en coopération semblent avoir eu un impact sur l'engagement des élèves, qui ont exprimé du mécontentement quand les activités devaient se vivre de façon individuelle. Il semble que le jumelage des élèves, dans une perspective de construction de nouvelles connaissances, leur a permis de se sentir accueillis et non jugés malgré leurs différences culturelles et leur a possiblement procuré un sentiment de sécurité dans un contexte où ils vivent des expériences migratoires multiples. La mise en place d'un espace sécuritaire dans la classe tel que défini par Deardorff (2006) semble rendre possible chez l'élève le développement d'un sentiment de compétence qui favorise le partage et l'entraide entre les élèves et, à d'autres moments, un sentiment de confiance renforcé par l'activité de coopération. Aussi, les activités pédagogiques qui encourageaient des comportements d'entraide, d'empathie et de respect que j'ai pris le temps de mettre en place par quatre créations réalisées en duos ont permis le développement des liens d'amitié entre les élèves qui ne partageaient pas une langue commune. Ce lien affectif entre les élèves en classe d'accueil reflète bien le sens de la compétence transversale *Coopérer*, qui vise le développement des compétences sociales telles que « l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence » (MELS, 2001, p. 34). Cela a d'ailleurs été l'une des contributions de l'apprentissage coopératif : amener les élèves à prendre conscience de l'importance d'avoir un bon climat en classe par le maintien de rapports harmonieux essentiels au vivre-ensemble en classe d'arts plastiques.

Enfin, tout cela n'aurait pas pu être possible sans le sentiment de confiance et de respect que j'ai pris soin d'installer tout au long de l'expérimentation en soulignant l'importance d'une écoute attentive de ses propres besoins, des besoins de l'autre, et d'une ouverture envers la diversité ethnoculturelle présente dans le groupe (MELS, 2001 ; Deardorff, 2020). De ce fait, à plusieurs reprises, j'ai consacré du temps à expliquer certains mots de vocabulaire dont la signification pouvait varier selon le contexte culturel. Trop souvent, les élèves en acquisition de la langue traduisaient ces mots de façon littérale sans en comprendre la réelle signification dans un contexte culturel différent du leur. Après avoir discuté ensemble de la différence de signification d'un même mot dans différentes cultures, les élèves ont semblé considérer leur diversité linguistique et ethnoculturelle non plus seulement comme une source de tension mais comme un partage d'une même réalité, voire comme un moment d'unité. La compréhension mutuelle de cette diversité linguistique les a unis. Cette prise de conscience a été possible grâce aux échanges respectueux que j'ai pris le temps de guider en classe. Comme mentionné dans l'étude d'Hernández-Bravo *et al.* (2017), afin de développer un rapport harmonieux entre notre

vision du monde et la reconnaissance de la culture de l'autre comme une culture à part entière, une attention particulière devrait être portée à la perception que les élèves ont des différentes cultures. Souvent issues des médias, ces conceptions culturelles folklorisées teintées de préjugés et de stéréotypes peuvent être un des facteurs menant à des malentendus interculturels en classe. Pour que les échanges puissent se vivre dans le respect mutuel, il est important qu'un adulte guide la nature des échanges dans le groupe (Ferrer et Gamble, 1990 dans Gamble 2002).

4.4.1.3 La rencontre avec l'autre par l'appréciation et par la création

Dans cette recherche, l'appréciation d'œuvres d'art contemporain ainsi que les propositions de création porteuses de contenus symboliques, toutes deux sur la thématique du jeu, se sont avérées des déclencheurs de la rencontre interculturelle en classe d'arts plastiques.

Concernant les activités d'appréciation d'œuvres vidéographiques d'art contemporain, j'ai constaté qu'elles ont contribué à l'émergence de réflexions et de dialogues interculturels très riches et dynamiques, et ce, malgré la barrière de la langue. Selon Beaudoin (2010), l'une des caractéristiques de l'art contemporain est d'amener une réflexion qui va au-delà de l'objet et du sujet représenté. Par leur signifiante et par leur dimension affective liée au ludique, les thématiques abordées dans les œuvres ont été un élément facilitateur pour réfléchir à la diversité ethnoculturelle dans les rapports sociaux entre enfants à travers le monde. L'universalité du jeu exprimée par Alÿs sous forme d'une œuvre vidéographique a permis la transposition d'une expérience vécue ailleurs vers une expérience personnelle qui dépasse le cadre du jeu, par la sensibilisation à la diversité des langues parlées aux lieux de tournage ainsi qu'aux aspects sociaux, économiques et culturels des enfants représentés dans les vidéos. Ce constat reflète les propos d'Abdallah-Preteille (2011) sur l'importance de développer un *humanisme du divers* qui comprend « l'expérience humaine dans ses singularités, mais aussi dans sa totale universalité » (p. 96), afin de favoriser le dialogue en situation de diversité culturelle. Tout comme le souligne Trudel, De Oliveira et Mathieu (2018), l'utilisation de l'art contemporain s'est avérée un levier pour engager un dialogue interculturel en classe d'arts plastiques, le contenu symbolique des œuvres choisies ayant contribué à créer une rencontre entre mes élèves et moi et entre les élèves de la classe.

Pour ce qui est des propositions de création, elles ont aussi permis de favoriser graduellement la rencontre au sein du groupe grâce à leurs dimensions affective et relationnelle, qui sont indissociables de la démarche de création. L'utilisation de l'image de soi et l'intervention sur l'image de l'autre pour la

réalisation du portrait numérique se sont transformées en un espace de rencontre, notamment au moment du partage d'informations plus personnelles, permettant ainsi une plus grande ouverture à l'autre. À cet égard, le travail de création en coopération fut très significatif pour plusieurs élèves qui se sont sentis écoutés par leurs camarades de classe. De ce fait, la démarche de création semble avoir contribué à l'évolution de cette rencontre entre camarades de classe. D'abord plus encadrées et contraignantes, puis plus libres et souples, les propositions de création inspirées des œuvres vidéographiques de Francis Alÿs mettent en lumière le chemin parcouru pour qu'il y ait un rapprochement entre les élèves. Vers la fin du projet, non seulement la distance physique entre les élèves s'est réduite, comme on le constate dans leurs travaux et dans les captations vidéo du déroulement des activités en classe, mais un changement de comportement a pu être observé dans la dernière proposition de jeu en classe, photographes et sujets photographiés interagissant alors de manière harmonieuse et accueillante. Par des prises de contact non verbales plus complices, les élèves photographiés et les photographes semblent témoigner d'un changement de paradigme du « moi et l'autre » vers le « nous ».

Par ailleurs, l'utilisation de la tablette numérique pour la réalisation des portraits photographiques et numériques a assuré de façon équitable la participation des élèves avec des parcours migratoires distincts et des acquis en arts plastiques variables. Par sa convivialité, cette technique a permis aux élèves d'être à un niveau scolaire similaire en arts plastiques, ce qui a sans aucun doute favorisé la rencontre interculturelle avec l'autre par la création.

Enfin, l'appréciation des travaux des pairs réalisée en grand groupe s'est révélée une stratégie gagnante pour l'élaboration d'un récit non seulement collectif, mais aussi inclusif par l'écoute de l'autre sur les moments les plus significatifs de ce projet, et ce, malgré la barrière linguistique à laquelle étaient confrontés certains élèves. En plus d'avoir proposé un retour réflexif sur le sens de la démarche de création, l'appréciation de leurs réalisations a favorisé la prise de conscience que de multiples points de vue (Figures 4.13 et 4.14) peuvent cohabiter s'ils sont exprimés par des échanges respectueux. Ces échanges furent aussi facilités par la disposition des travaux proposée par les élèves pour la création de la murale (Annexe G). La perception de cette murale comme une création collective semble avoir contribué au développement du sentiment d'appartenance sociale qui favorise l'inclusion et a donc entraîné un changement de paradigme du moi et l'autre vers le nous.

En conclusion, j'ai remarqué que l'appréciation d'œuvres d'art contemporain ainsi que les propositions de création porteuses de contenus symboliques ont contribué à transmettre cet indicible inhérent à l'art, permettant que la rencontre entre les élèves issus de l'immigration récente puisse s'établir au-delà de la parole, et ce, de façon significative. Les constats recueillis m'amènent à croire que ces activités d'appréciation et de création encouragent l'essor des sentiments de compétence, d'appartenance sociale et de plaisir directement liés à la motivation de chacun. De plus, comme souligné par Deardorff (2006), c'est notre motivation intrinsèque qui déclenche ce mouvement itératif d'ouverture personnelle vers des interactions permettant d'aller à la rencontre de l'autre, ce qui ne peut que contribuer au vivre-ensemble dans une société pluraliste comme celle du Québec. De façon tangible, dans le cas de cette recherche, le jeu et l'art ont constitué un tremplin permettant de révéler l'humanisme qui habite chacun de nous et qui nous unit malgré nos distinctions ethnoculturelles et linguistiques.

4.4.2 Les obstacles

Dans le cadre de cette recherche, j'ai identifié deux facteurs qui ont freiné la mise en place du projet d'arts plastiques visant le vivre-ensemble en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé: 1) la difficulté à adapter les stratégies pédagogiques pour une classe d'accueil ; 2) le contexte d'enseignement inadéquat pour l'enseignement des arts plastiques et les adaptations liées au contexte de la pandémie.

4.4.2.1 La difficulté à adapter les stratégies pédagogiques pour une classe d'accueil

Avant ce projet de recherche, ma pratique pédagogique en arts plastiques en classe d'accueil était surtout axée sur le ressenti et la matérialité ainsi que sur l'apprentissage du vocabulaire disciplinaire, tout en favorisant les démonstrations qui permettent aux élèves de comprendre et de s'exprimer autrement que par la parole. Je cherchais à communiquer avec mes élèves par d'autres moyens, tels que diverses techniques artistiques et matériaux, pour susciter l'engagement dans leurs apprentissages. Par conséquent, le manque de temps mais surtout les types de projets que j'avais l'habitude de proposer aux élèves ne m'incitaient pas à vérifier leur niveau de compréhension de la langue. De plus, ne m'étant pas vraiment penchée sur le nouveau programme en accueil (l'ILSS), je n'ai pas bien discerné les lacunes de communication orale des élèves et, par conséquent, jugé de la meilleure approche à utiliser pour des activités artistiques centrées sur le dialogue. Ce n'est qu'une fois le projet d'arts plastiques amorcé que j'ai remarqué que le niveau de français requis pour mes activités était souvent trop élevé pour les élèves de cette classe d'accueil. En effet, du fait de la fermeture prolongée des frontières due à la situation de pandémie de COVID-19, une partie du groupe est arrivée seulement deux semaines avant le début de

mon projet. J'ai alors observé que, au-delà de la barrière de la langue, la sous-scolarisation de ces élèves complexifiait la compréhension et le déroulement des activités en classe. Ces derniers arrivants ne semblaient pas encore outillés pour comprendre les activités proposées, malgré l'explication fournie dans leur langue maternelle. De ce fait, j'ai constaté que la sous-scolarisation, auparavant une exception dans mes classes d'accueil, semble devenir de plus en plus présente, ce que je n'avais pas pris en considération dans l'élaboration de mes activités.

Ces faits ont eu une incidence sur les échanges, qui se sont révélés plus laborieux et plus longs que prévu, ce qui a eu des répercussions sur la disponibilité des élèves à vivre des rétroactions en fin de période. Les ajustements mis en place pour favoriser la participation verbale de l'ensemble des élèves n'ont toutefois pas été suffisants pour approfondir le contenu des échanges interculturels en classe. La reformulation des questions ou la simplification du vocabulaire n'ont permis de développer certains échanges en classe que de façon très sommaire. Bref, j'ai remarqué que je n'étais pas suffisamment formée pour adapter des stratégies pédagogiques qui faciliteraient les échanges oraux dans une classe d'accueil de troisième cycle sur des notions plus abstraites, telles que partager les observations ou expliquer les raisons des choix lors des appréciations des travaux des pairs. Cette lacune dans ma formation s'est avérée un obstacle pour la conception d'un projet en arts plastiques qui visait des échanges oraux adaptés aux classes d'accueil en milieu défavorisé, et qui comptaient des élèves sous-scolarisés.

4.4.2.2 Le contexte d'enseignement

Les arts plastiques, au même titre que les autres disciplines, sont considérés comme un domaine de savoirs essentiels dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) ; ils sont ainsi tout désignés pour favoriser le vivre-ensemble. Toutefois, deux facteurs essentiels manquaient à la qualité de la mise en place de mon projet dans une classe d'accueil : avoir un local dédié aux arts plastiques et disposer d'un temps d'enseignement adéquat pour favoriser la communication entre les élèves. Tel que soulevé par Mathieu (2020), l'absence de ces deux facteurs a des répercussions sur la qualité de l'enseignement des arts plastiques au primaire. En effet, dans mon cas, le manque de local occasionnait une installation du matériel d'arts plastiques au début de chaque cours ainsi qu'une réorganisation de l'espace physique facilitant les échanges entre les élèves. Le temps alloué à l'activité était de plus réduit par le besoin de me déplacer d'un local d'enseignement à l'autre et par le fait que les élèves devaient quitter le cours avant la fin de la période pour respecter les directives de déplacement en temps de pandémie.

J'ai réalisé que cette réalité a limité l'apprentissage expérientiel et a nui à la démarche de création axée sur les relations interpersonnelles, puisque ces dernières requièrent du temps pour se mettre en place et que les liens affectifs s'approfondissent petit à petit. J'ai aussi observé que des conflits vécus à l'école ont fréquemment retardé les débuts des activités en classe, car non seulement il fallait octroyer du temps pour gérer ces situations, mais les élèves impliqués demeuraient indisponibles pour échanger avec les camarades de classe. Certains de ces conflits étaient en lien avec l'utilisation de termes de vocabulaire qui possédaient des significations distinctes selon les cultures. Ces facteurs ont nui au déroulement des activités coopératives qui visaient justement à favoriser la rencontre entre les élèves.

Par ailleurs, la barrière de la langue s'est révélée, la plupart du temps, un frein majeur pour les échanges oraux en classe. Plusieurs élèves comprenaient globalement le sujet des échanges, mais leur vocabulaire était trop restreint pour établir un dialogue interculturel approfondi. Si certains ajustements comme la traduction pour les élèves récemment arrivés ou la possibilité de s'exprimer dans la langue maternelle ont encouragé la participation, cela a malheureusement eu comme répercussion d'isoler les élèves qui ne comprenaient pas la langue parlée. De plus, j'ai observé que cette barrière linguistique pouvait générer des malentendus en classe, par une mauvaise formulation de phrase ou par l'emploi d'un mot de vocabulaire de manière erronée, amenant des frictions entre élèves, ce qui détournait l'attention du groupe du but de l'activité.

Outre la barrière de la langue, la grande hétérogénéité scolaire des élèves a eu un impact sur plusieurs propositions d'activités vécues en coopération. Malgré le jumelage entre camarades de classe qui partageaient une langue commune, la difficulté de plusieurs à comprendre les objectifs des activités conçues pour des élèves du troisième cycle du primaire, selon le PFEQ, freinait les échanges et les réalisations coopératives. Le trop grand décalage dans le niveau scolaire des élèves s'est révélé être un obstacle pour la rencontre interculturelle au sein de ce groupe.

Le port obligatoire du masque en classe s'est également avéré être un obstacle majeur à la compréhension des contenus échangés par les élèves en classe d'accueil. Plusieurs réaménagements de la classe ont été tentés afin que les élèves puissent avoir un contact visuel qui favorise les échanges. Néanmoins, je me suis aperçue que de disposer seulement d'une vue partielle du visage, soit les yeux, est un désavantage pour la décodification des messages oraux dans un groupe en acquisition du français. Comme enseignante, le port du masque pour communiquer avec ces élèves a aussi rendu ma tâche plus

difficile. Enfin, puisque les interactions physiques proposées par les jeux en classe pouvaient augmenter la transmission du virus, il était important de m'assurer de l'application des mesures sanitaires pour minimiser la fermeture des écoles. Cela a représenté un autre obstacle important pour mon projet d'arts plastiques qui visait justement le développement du vivre-ensemble, lequel ne peut se faire qu'en présence quotidienne d'interactions avec l'autre, comme l'ont soulevé Steinbach (2012) et Mellouki (2004). Or, dans le cas de cette classe d'accueil, ces interactions se faisaient beaucoup par le langage non verbal et par des rapprochements physiques.

En définitive, malgré les obstacles rencontrés, je crois avoir été en mesure d'atteindre mon objectif qui était de mieux comprendre comment un projet artistique et pédagogique qui tient compte de la diversité ethnoculturelle des élèves peut favoriser le vivre-ensemble en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé. Pour moi, le développement du vivre-ensemble nécessite de mettre l'accent sur ce qui nous réunit plutôt que sur ce qui nous distingue. Dans ce projet, je crois avoir réussi à faire vivre les différences ethnoculturelles et migratoires non pas comme des singularités qui nous éloignent, mais plutôt qui nous rassemblent. Les portes d'entrée pour améliorer le vivre-ensemble ont été les échanges vécus par l'entremise du jeu, du travail en coopération ainsi que de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain et la création numérique.

4.4.3 Résumé du chapitre

Dans un premier temps, ce chapitre a présenté le contexte de recherche et la description du déroulement des activités d'arts plastiques vécues en classe. A suivi dans un deuxième temps la présentation des thèmes sous forme de constats ayant émergé du processus d'analyse descriptive, ceux-ci étant en résonance avec les objectifs spécifiques de cette recherche qui sont d'identifier des facteurs qui soutiennent ou qui freinent la mise en œuvre d'un projet d'arts plastiques qui favorise le vivre-ensemble en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé.

CONCLUSION

Depuis quelques décennies, le milieu éducatif québécois, et plus spécifiquement montréalais, doit tenir compte du grand défi contemporain de l'apprentissage du vivre-ensemble dans une société pluraliste. Avant d'entreprendre cette recherche, je me questionnais comme enseignante sur la façon dont les arts plastiques au primaire pourraient répondre aux besoins des contextes scolaires de plus en plus diversifiés, autant dans mes classes ordinaires que dans mes classes d'accueil. J'avais observé des tensions ethnoculturelles entre mes élèves, qui semblaient liées à une méconnaissance de la culture de l'autre. Dans ma pratique pédagogique, j'avais le réflexe de viser la matérialité, le ressenti et le faire dans les activités proposées aux élèves, tout en incluant l'appréciation d'œuvres d'art contemporain qui prenaient en compte la diversité ethnoculturelle de mon milieu de travail de l'époque en vue de contribuer à l'ouverture de leur vision du monde. Afin de favoriser l'inclusion des élèves non francophones, j'adaptais le matériel didactique, en le rendant plus visuel, pour faciliter la compréhension des techniques utilisées en classe. La plupart du temps, je m'apercevais que cette approche n'était pas suffisante pour favoriser le vivre-ensemble. Il y laissait peu d'espace pour le dialogue entre les élèves. Ces essais m'ont donc fait prendre conscience qu'il me fallait acquérir d'autres connaissances et explorer d'autres approches pour que mes projets d'arts plastiques s'inscrivent dans une perspective interculturelle et inclusive.

Dans un premier temps, j'ai scruté le *Programme de formation à l'école québécoise* (2001) et les différentes mesures et politiques gouvernementales mises en place pour favoriser le vivre-ensemble. Dans une visée d'égalité et de réussite scolaire de l'ensemble des élèves, le PFEQ (2001) et la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998) proposaient différentes avenues pour faciliter la construction d'interactions harmonieuses en milieu éducatif. Toutefois, malgré les recommandations gouvernementales et les actions entreprises par le personnel enseignant, beaucoup de travail reste à faire concernant la prise en compte, dans la pratique enseignante, de la diversité ethnoculturelle et du vivre-ensemble à l'école.

Cette recherche a eu lieu dans mon milieu de travail, soit l'école Saint-Vincent-Marie, située dans le quartier de Montréal-Nord. Bien que la majorité de mon expérience comme enseignante spécialisée en arts plastiques soit avec des classes ordinaires, j'ai choisi de réaliser mon projet de recherche avec une de mes classes d'accueil par intérêt pour la diversité ethnoculturelle que je considère comme une

richesse sous plusieurs angles et aussi dans une volonté de contribuer à l'intégration des nouveaux arrivants au Québec. Au moment où j'ai conduit cette recherche, l'école ne disposait pas de local dédié à l'enseignement des arts plastiques, ce qui n'était pas sans conséquence dans l'application du PFEQ.

En me questionnant sur ma pratique pédagogique, j'ai remarqué que la problématique présentait plusieurs aspects : la méconnaissance de la culture de l'autre et des tensions ethnoculturelles dans mon contexte d'enseignement, l'inadéquation du matériel didactique en contexte scolaire caractérisé par la diversité ethnoculturelle et, enfin, le manque de temps pour la conception et pour la mise en place de projets d'arts plastiques qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle et inclusive qui pourraient améliorer le vivre-ensemble dans mes classes.

Compte tenu de cette problématique, cette recherche aspirait à répondre à la question suivante : Quels aspects d'un projet d'arts plastiques peuvent le plus contribuer au développement des interactions interculturelles constructives en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé ? En développant un projet d'arts, je voulais mieux comprendre comment un projet artistique et pédagogique qui tient compte de la diversité ethnoculturelle des élèves peut favoriser le vivre-ensemble en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé. Plus spécifiquement, je voulais identifier les facteurs qui soutiennent ou qui freinent la mise en œuvre d'un tel projet.

Pour tendre vers cet objectif, j'ai effectué une recension des écrits. Certaines recherches faisaient écho à ma problématique en portant sur l'inadéquation du matériel didactique en arts plastiques envers la représentativité de la diversité ethnoculturelle ou sur les défis de la mise en place d'approches interculturelles et inclusives. D'autres recherches et pratiques soulevaient l'importance de prendre en considération la diversité ethnoculturelle en éducation, de contextualiser les contenus présentés et de développer la compétence interculturelle. Or, trop peu d'études ont investigué l'apport des arts plastiques sur le vivre-ensemble en enseignement des arts en classe d'accueil au primaire en milieu défavorisé. Les études qui portaient spécifiquement sur les arts plastiques à l'école visaient plutôt l'analyse des contenus culturels présentés et non l'aspect relationnel entre les élèves. Il est à noter qu'une étude réalisée au Québec décrivait l'apport de l'art contemporain pour la mise en pratique de l'approche interculturelle et inclusive en mettant en lumière sa contribution à l'émergence au dialogue interculturel en classe.

Cette recension des écrits m'a aidée à réfléchir à des aspects que je n'avais pas envisagés et qui m'ont permis de mieux cerner l'objet de ma recherche afin de construire mon cadre théorique. Celui-ci a pris appui sur diverses notions liées à l'éducation interculturelle et inclusive, soit la compétence interculturelle, l'apprentissage coopératif et le vivre-ensemble à l'école ainsi que sur l'éducation artistique et l'apport de l'art contemporain en enseignement des arts. Ces notions se rejoignent autour de la prise en considération des enjeux socioculturels pour une société pluraliste, juste et égalitaire. Outre cette ouverture à la diversité ethnoculturelle et à la conscientisation de l'importance du dialogue interculturel, l'éducation artistique contribue à la compréhension de notre appartenance au monde par l'appréciation d'œuvres d'art contemporain qui tiennent compte des enjeux migratoires, ethnoculturels, sociaux et politiques indispensables pour l'éducation au vivre-ensemble.

Afin d'observer les divers aspects reliés au vivre-ensemble en classe d'accueil, j'ai privilégié la recherche qualitative pour son caractère interactif et réflexif et pour sa souplesse. Plus précisément, la recherche-action m'a permis de m'ajuster à la réalité du projet en classe en adaptant mes interventions sur l'expérimentation qui visait la compréhension d'une situation pédagogique réelle directement liée à ma pratique pédagogique. La collecte de données a été effectuée par prises de notes, captations vidéo du déroulement des activités en classe, travaux des élèves ainsi qu'une entrevue de groupe réalisée à la fin du projet. L'analyse descriptive a été retenue pour le traitement des données et a été réalisée selon la méthode d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008). L'immersion dans les données et la thématisation continue ont mené à l'identification des thèmes liés à mes objectifs et au dégagement des liens entre le cadre théorique, les approches utilisées en classe et les retombées dans les relations interpersonnelles dans le groupe. Enfin, ces thèmes ont été présentés sous forme de constats.

Le projet proposé aux élèves portait sur la rencontre avec l'autre à travers des activités artistiques et ludiques. Il comptait sur l'appréciation de deux œuvres vidéographiques de Francis Alÿs, *Children's Game 12/Sillas* (2012) et *Children's Game 18/Knucklebones* (2017), et sur une approche pédagogique qui privilégiait les jeux collectifs comme élément de socialisation. J'ai privilégié une approche artistique en lien avec l'aspect relationnel et affectif qui avait émergé pendant les jeux en classe; elle invitait les élèves à réaliser des portraits photographiques et des créations en coopération en utilisant des tablettes numériques.

Les résultats de recherche indiquent que le jeu, conjugué à une approche pédagogique en arts plastiques dans une perspective interculturelle et inclusive qui intégrait l'appréciation d'œuvres d'art contemporain,

a contribué à l'ouverture à l'autre et au développement d'interactions harmonieuses en classe d'accueil. L'association de jeux universels à l'art dans une visée relationnelle et ludique a eu des retombées positives tant sur l'engagement des élèves que sur l'amélioration du vivre-ensemble entre élèves qui ne partagent pas encore une langue commune.

Grâce à l'apprentissage coopératif, les élèves de classe d'accueil ont pu communiquer leurs idées, accueillir celles des autres et s'adapter aux changements, pour ainsi tendre vers des comportements d'entraide, d'empathie et de respect. La conscientisation de leur diversité linguistique a aussi contribué à comprendre d'autres points de vue que le leur. Les interactions vécues en petits groupes ou en duos ont favorisé une rencontre plus authentique entre les élèves par l'inclusion du langage non verbal, facilitant le développement de liens d'amitié pluriethniques et l'inclusion de toutes et de tous au sein du groupe-classe.

Finalement, l'appréciation d'œuvres d'art contemporain ainsi que la réalisation des portraits photographiques et des créations numériques en coopération ont contribué sans équivoque à l'ouverture du dialogue interculturel en classe d'accueil. Ces deux composantes du projet d'arts plastiques semblent inciter davantage les élèves à participer activement aux activités proposées et à échanger entre camarades, tant par les thématiques traitées que par les approches artistiques, qui apparaissent porteuses de sens et résonnent avec le monde qui les entoure. Dans un premier temps, les œuvres vidéographiques présentées ont favorisé une transposition de l'expérience ludique représentée vers une expérience personnelle, contribuant à ce que la singularité de chacune et chacun rejoigne l'universalité qui nous unit dans notre humanité. Les réflexions des élèves émergeant du projet proposé dépassaient le cadre du jeu en rejoignant celui de la diversité ethnoculturelle qui s'est révélé être un facteur rassembleur. Cet aspect a enrichi les échanges en classe, et ce, malgré la barrière linguistique à laquelle étaient confrontés plusieurs élèves. Dans un deuxième temps, la démarche de création axée sur les aspects relationnel et affectif a amené les élèves à développer un sentiment d'appartenance, de compétence et de confiance qui semble avoir favorisé des changements de comportements à l'égard des camarades de classe. La tablette numérique s'est avérée un outil convivial et inclusif pour des élèves ayant des parcours migratoires distincts, favorisant ainsi la rencontre interculturelle par la création. La réalisation des portraits photographiques et de la création en coopération ont beaucoup contribué au développement des rapports harmonieux en classe d'accueil. Enfin, la gradation des activités inspirées des œuvres vidéographiques a contribué aux rapprochements entre camarades de classe, lesquels se

sont aussi reflétés dans les travaux des élèves. Les vidéos captées pendant les activités en classe semblent témoigner d'un changement de paradigme du « moi et l'autre » vers le « nous ». Ces comportements tangibles font écho à la conception du vivre-ensemble que j'ai voulu instaurer en classe d'accueil, qui s'articulait autour des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité (MELS, 2001), mais dont la visée portait clairement sur ce qui nous rassemble, que nous partageons, qui nous unit comme êtres humains, bref, sur notre essence.

L'analyse des données a révélé deux obstacles qui ont freiné la mise en place du projet d'arts visant le vivre-ensemble en classe d'arts plastiques. Le premier concerne ma difficulté à cibler les lacunes dans la communication orale des élèves et à adapter les activités à une classe d'accueil, puisque j'enseigne la plupart du temps à des classes ordinaires et que ma pratique est moins axée sur les échanges oraux. Malgré mon intérêt pour les classes d'accueil, je n'étais pas suffisamment outillée pour adapter des stratégies pédagogiques qui faciliteraient les échanges oraux dans un groupe faisant face à une barrière de la langue et présentant des retards scolaires importants.

Le deuxième obstacle a trait au contexte d'enseignement inadéquat pour l'enseignement des arts plastiques. L'absence de local dédié à l'enseignement des arts plastiques, le temps d'enseignement réduit à la suite de déplacements, tant les miens que ceux des élèves en raison de la pandémie, ainsi que la nécessité de gérer les conflits entre élèves s'étant produits à l'extérieur du cours ont eu un impact sur l'apprentissage expérientiel et sur la démarche de création axée sur les relations interpersonnelles, qui demandent du temps pour se mettre en place. De plus, la barrière de la langue, qui a été un élément rassembleur, s'est aussi révélée un frein pour l'approfondissement du contenu échangé entre les élèves, en plus de créer des malentendus par l'emploi de certains mots de vocabulaire qui pouvaient donner lieu à une interprétation erronée dans un contexte interculturel comptant une grande diversité linguistique.

Cette recherche comporte des limites. La première se rapporte à la taille de l'échantillon puisque le groupe-cible était très restreint. La pandémie de la COVID-19 ayant ralenti le processus d'immigration au Québec, le groupe a tardé à se former, le nombre d'élèves se limitant alors à 10 alors qu'il aurait habituellement été de 17. La deuxième limite concerne les caractéristiques des élèves de l'échantillon qui représentait une certaine homogénéité culturelle, la plupart venant des Caraïbes et de l'Amérique centrale. Enfin, la troisième est sans contredit le contexte de la pandémie COVID-19. En effet, durant cette période, les directives de la santé publique du Québec imposant aux établissements scolaires des

conditions sanitaires contraignantes, concernant les rapprochements physiques et le port obligatoire du masque, ont eu un impact important au niveau de la communication entre l’enseignante et ses élèves et entre les élèves, un aspect qui se trouvait au cœur de cette recherche. Il serait pertinent d’élargir l’étude à des groupes d’accueil plus diversifiés et de le faire hors d’un contexte pandémique.

Ce mémoire comporte également des pistes de recherches ultérieures. La première concerne l’apport de la dimension ludique qui semble, sans équivoque, contribuer aux retombées positives sur le vivre-ensemble en classe d’accueil. En fait, est-ce que cette approche par le jeu en arts plastiques pourrait être un facteur de prévention de la violence à l’école ? Afin d’approfondir la question, il serait important que des explorations soient réalisées dans d’autres milieux éducatifs, avec d’autres classes d’accueil. Également, ces constats me poussent à croire qu’il serait intéressant de reproduire ce projet d’arts plastiques auprès de classes ordinaires, dont les élèves partagent déjà une langue commune, pour améliorer le vivre-ensemble. Une autre avenue gagnante à être explorée est la notion du plaisir dans les apprentissages scolaires en arts plastiques. Comment se réapproprier cette notion sans craindre d’amener une vision péjorative de la discipline ? Une piste qui me semble intéressante à approfondir dans de prochaines recherches serait de faire un état des lieux des projets d’arts plastiques qui, comme le mien, font écho aux dimensions de la compétence 8 — Soutenir le plaisir d’apprendre — du nouveau *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*¹² (MEQ, 2020) qui n’était pas encore rendu public au moment d’amorcer cette recherche.

Enfin, à la fin de ce parcours de recherche, je m’aperçois que la conception et la mise en œuvre d’une proposition de création dans une perspective interculturelle et inclusive ont permis de développer un projet rassembleur où tous les élèves, dans et avec leurs différences (Potvin, 2014), ont pu se sentir inclus. Comme mentionné par Ardouin (1997), c’est ce sentiment d’appartenance au monde qui dépasse les contraintes d’appartenances culturelles et nous permet d’aller à la rencontre de l’autre dans son humanité. En proposant un projet qui, je l’espérais, amènerait mes élèves à rester curieux et ouverts au monde qui les entoure, je me suis aperçue qu’il s’agissait aussi de mon propre désir de rester curieuse et ouverte dans ma quête pour mieux comprendre le monde dont je fais partie. Comme l’a si bien dit Gandhi : incarnons nous-mêmes le changement que nous voulons voir se produire dans le monde, un

¹² Le référentiel peut être consulté à l’adresse suivante : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf

monde, je le souhaite, plus juste, ouvert à la diversité ethnoculturelle et à l'apport de l'enseignement des arts plastiques pour l'épanouissement de nos jeunes.

ANNEXE A

DIAPORAMA DE LA PRÉSENTATION DU PROJET — COURS 1



**Le cercle de parole:
s'exprimer**

Le respect, qu'est-ce que c'est?

**Notre projet:
se rencontrer
par l'art**

- RENCONTRER :
- 2) **Faire la connaissance** — connaître, faire la connaissance de, lier connaissance avec.

Source : dictionnaire Antidote

5 étapes du projet



Le jeu de la couleur

À la découverte de l'œuvre de l'artiste Francis Alÿs

Mimes et photos

Modification - photos

Organisation - photos: création d'une œuvre collective

Étape 1

Je pigerai le nom de la personne qui va commencer

Activité 1
Se rencontrer par la couleur

- Cette couleur me fait penser à...
- Pige une couleur
- Imite la pose du portrait au tableau associé à cette couleur. Prise de photo
- Pige le nom de la prochaine personne qui doit piger une couleur
- La personne pige la couleur. Prise de photo.
- Une fois que tout le monde a pigé une couleur et pris une photo... on pose les questions



Mieux se connaître par la couleur



VERT ROUGE

ORANGE ROSE BLEU

Source des images : http://francisalys.com/category/childrens_games/

Objectif du jeu : mieux connaître tes camarades de classe en posant des questions en lien avec la couleur pigée

- **À quoi cette couleur te fait-elle penser?**
- Est-ce que cette couleur te rappelle quelque chose ou quelqu'un que tu aimes beaucoup?
- Est-ce que cette couleur te rappelle quelque chose ou quelqu'un que tu n'aimes pas?
- Un animal? Un vêtement? Un personnage de film? Un paysage?
- Une nourriture?

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE – ACTIVITÉ *UNE RENCONTRE PAR LA COULEUR*

La rencontre par la couleur	
Comment mieux connaître tes camarades de classe en posant des questions en lien avec une couleur ?	
Pose ces questions à ta ou ton camarade de classe	
Nom de la personne qui répond :	Nom de la personne qui répond :
<ul style="list-style-type: none"> • À quoi cette couleur te fait-elle penser ? 	<ul style="list-style-type: none"> • À quoi cette couleur te fait-elle penser ?
<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que cette couleur te rappelle <u>quelque chose</u> ou <u>quelqu'un</u> que tu aimes beaucoup ? Si oui, qui ? Ou quoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que cette couleur te rappelle <u>quelque chose</u> ou <u>quelqu'un</u> que tu aimes beaucoup ? Si oui, qui ? Ou quoi ?
<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que cette couleur te rappelle quelque chose ou quelqu'un <u>que tu n'aimes pas</u> ? Si oui, qui ? Ou quoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que cette couleur te rappelle quelque chose ou quelqu'un <u>que tu n'aimes pas</u> ? Si oui, qui ? Ou quoi ?
<ul style="list-style-type: none"> • Un animal ? • Un vêtement porté dans une occasion spéciale ? • Un personnage de film/artiste ? • Un paysage ? • Une nourriture ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Un animal ? • Un vêtement porté dans une occasion spéciale ? • Un personnage de film/artiste ? • Un paysage ? • Une nourriture ?
Est-ce que cette couleur te fait penser à quelque chose d'autre ?	Est-ce que cette couleur te fait penser à quelque chose d'autre ?

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE ORAL — APPRÉCIATION 1

Questions sur l'œuvre :

Étape 1 :

- *Décis-moi ce qui s'est passé dans cette vidéo.
Selon toi, où cette vidéo a-t-elle été filmée?
Quels sont les éléments visuels qui justifient ta réponse?*
- *D'après toi, qui sont ces enfants? Qu'as-tu remarqué quant au déroulement du jeu? Est-ce que les enfants avaient l'air de s'amuser? Est-ce qu'ils ont suivi les règles du jeu? As-tu remarqué s'il y a eu des chicanes?*
- *Qui a déjà joué à ce jeu ou à un jeu similaire?
Comment ça s'est passé? Est-ce que c'était difficile ou facile de jouer à ce jeu? Pourquoi?*
- *Qui a reconnu la langue de la trame sonore, c'est-à-dire la langue parlée par les enfants et chantée dans la musique de fond?*
- *Est-ce que quelqu'un pourrait partager les mots qu'il ou elle a compris?*

Étape 2 :

- *À quoi cette œuvre te fait-elle penser?*
- *Pourquoi cet artiste a-t-il fait cette œuvre? D'après toi, que voulait-il nous communiquer?*
- *Si tu pouvais parler à l'artiste qui a réalisé cette œuvre, quelles questions aimerais-tu lui poser?*

Étape 3 :

- *Si tu pouvais changer quelque chose dans cette œuvre, qu'est-ce que tu changerais? Pourquoi?*

ANNEXE D
FICHE D'APPRÉCIATION 1

Fiche d'appréciation 1

Nom :



<http://francisalys.com/childrens-game-12-sillas/>

Complète ce qui suit en t'aidant des informations au tableau :

Nom de l'artiste :

Titre de l'œuvre :

Année de réalisation :

Lieu du tournage :

Durée de la vidéo :

Activité :

En jouant au jeu des chaises musicales, je me suis senti(e) _____
parce que _____

Avec l'aide de ton enseignante, choisis une photo prise pendant l'activité de la chaise musicale afin de l'ajouter ultérieurement à cette fiche.

Ajoute ta photo à après le cours

ANNEXE E
QUESTIONNAIRE ORAL — APPRÉCIATION 2

Appréciation 2

Questions affichées au tableau et posées oralement aux élèves

- Décris-moi ce que s'est passé dans cette vidéo.

- Selon toi, qui sont les deux jeunes filles? Qu'as-tu remarqué quant au déroulement du jeu? Est-ce que les enfants avaient l'air de s'amuser? Est-ce qu'elles ont suivi les règles du jeu? As-tu remarqué s'il y a eu des chicanes?

- Comment décrirais-tu ces filles pendant le déroulement du jeu dans cette vidéo?
 - étaient respectueuses l'une envers l'autre.
 - se moquaient l'une de l'autre.
 - trichaient durant le jeu.
 - ne savaient pas très bien jouer à ce jeu.
 - sont des amies qui se connaissent bien et qui aiment jouer ensemble.
 - sont des élèves qui doivent jouer à un jeu choisi par un adulte.
 - sont des enfants qui ne se connaissent pas beaucoup, mais qui aimaient jouer ensemble.
 - sont des enfants d'une même famille.
 - Autre chose...

- Qui a déjà joué à ce jeu ou à un jeu similaire? Comment cela s'était-il passé? Est-ce que c'était difficile ou facile de jouer à ce jeu? Pourquoi?

- Qui a reconnu la langue parlée par les enfants dans cette vidéo?

- Est-ce que quelqu'un pourrait nous partager les mots qu'il ou elle a compris?

- Si l'on ne comprend pas ce que les filles disent dans la vidéo, comment les autres indices peuvent-ils nous aider à comprendre ce qui se passe entre elles?

ANNEXE F

DIAPORAMA — IMAGES ISSUES DE L'ŒUVRE VIDÉOGRAPHIQUE *CHILDREN'S GAME*

18/KNUCKLEBONES (2017), DE L'ARTISTE FRANCIS ALÿS



ANNEXE G

APPRÉCIATION EN GRAND GROUPE DES TRAVAUX DES PAIRS



ANNEXE H

ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DE GROUPE – QUESTIONS TYPES

GRILLE POUR L'ENTREVUE DE GROUPE SEMI-DIRIGÉE

Sujets abordés pendant l'entrevue — questions types

Sujets : Facteurs qui ont participé au déroulement du projet ; le rôle des interactions dans l'ouverture à l'autre ; l'apport de l'art dans le vivre-ensemble en classe.

1. Comment as-tu trouvé ton expérience de création collective ?
2. Qui est capable de nous rappeler quelles ont été les étapes du déroulement du projet ?
3. Quel a été ton moment préféré du projet ? Pourquoi ?
4. Quels facteurs ou quelles stratégies ont facilité la collaboration ou l'échange ?
5. Quels ont été les défis dans la collaboration entre camarades de classe ?
6. Penses-tu qu'il y a eu un changement dans la connaissance de ta ou de ton camarade de classe pendant le projet ? Pourquoi ou de quelle façon ?
7. Comment les interactions vécues en classe ont-elles participé à ton changement de perception de ta ou de ton camarade de classe ?
8. Est-ce que l'œuvre d'art présentée a donné lieu à des échanges qui ont contribué à mieux connaître ta ou ton camarade de classe ? Pourquoi ? De quelle façon ?
9. Est-ce que la réalisation de l'œuvre collective a généré des échanges qui ont contribué à mieux connaître ta ou ton camarade de classe ? Pourquoi ? De quelle façon ?
10. De quelle manière ta réalisation plastique personnelle et celle de ta ou de ton camarade de classe ont-elles participé à l'ouverture de l'un envers l'autre ?
11. Est-ce que la réalisation plastique de ta ou de ton camarade de classe t'a fait découvrir quelque chose sur elle ou sur lui ou sur sa culture ?
12. Une fois regardée l'œuvre collective accomplie, de quelle manière dirais-tu qu'elle reflète les interactions vécues en classe pendant le processus de création ?
13. Est-ce qu'il y a des choses que tu changerais dans ce projet ?
14. Je pense que réaliser un projet d'arts plastiques collectif amène des échanges qui permettent une amélioration du vivre-ensemble dans la classe. Qu'en penses-tu ?

APPENDICE A

LETTRÉ DE PRÉSENTATION AUX PARENTS

ANNEXE 1 – Lettre de présentation du projet de recherche aux parents

Responsable du projet : Mariana Byington V. Lins, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques, l'Université du Québec à Montréal, byington_valenca_lins.mariana@courrier.uqam.ca 514-328-3595

Directrices de la recherche : Mona Trudel et Adriana Oliveira, professeures, École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. trudel.mona@uqam.ca, oliveira.adriana@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 8290

Chers parents,

Je m'appelle Mariana Byington et je suis l'enseignante d'arts plastiques de votre enfant. C'est avec grand plaisir que je mènerai dans les semaines à venir un projet de recherche dans sa classe. Il s'agit d'un projet d'arts plastiques qui s'inspire de la rencontre : la rencontre avec l'autre, la rencontre avec une culture différente de la nôtre, la rencontre avec et par l'art. Il sera réalisé en classe entre les mois de janvier et mai de 2022. Avec cette recherche, j'aimerais comprendre en quoi un projet d'arts plastiques favorise l'ouverture à l'autre et contribue à des interactions harmonieuses en classe. Concrètement, il s'agit d'une création photographique collective dans laquelle les liens entre les images qui composeront l'œuvre collective se formeront en même temps que les interactions en classe. De ce fait, pour ce projet de recherche, mes observations en classe porteront sur le rôle des arts plastiques dans ces interactions et non sur votre enfant de manière spécifique. Afin de pouvoir mieux étudier les facteurs qui ont participé au vivre-ensemble en classe, je compte prendre des notes écrites et faire des captations d'images (photo et vidéo) pendant le processus de création. Ces captations pourront, avec votre accord uniquement, être diffusées lors de congrès, de colloques ou dans des cours universitaires. Si vous ou votre enfant lui-même refusez que ces captations soient diffusées, l'image sera floutée pour que nous ne puissions pas reconnaître votre enfant. Enfin, à la fin du projet, un entretien de groupe audio sera enregistré avec votre consentement afin d'assurer la fiabilité des retranscriptions. Cet enregistrement sera détruit une fois la retranscription terminée afin d'éviter toute identification qui pourrait être faite par le son de la voix de votre enfant. Dans tous les cas, je m'engage à préserver la confidentialité et l'anonymat de votre enfant par l'utilisation d'un nom fictif.

Par ailleurs, comme chercheuse et enseignante de votre enfant, afin d'éviter tout conflit d'intérêts, ce projet ne fera pas l'objet d'une évaluation sommative. En fait, la participation à ce projet est volontaire et elle se fera uniquement après avoir obtenu votre autorisation avec le formulaire de consentement. Les élèves qui n'auront pas le consentement à participer seront intégrés au même titre que leurs pairs aux activités proposées pendant le projet d'arts plastiques. Toutefois, je veillerai à ce qu'ils ne figurent pas dans les images photographiques ni dans la captation vidéo.

Quant au déroulement du projet proposé à votre enfant dans le cadre de cette recherche, il est similaire à un cours d'arts plastiques. Nous allons apprécier une œuvre d'art pour ensuite réaliser une création plastique personnelle suivie d'un moment de partage d'expérience de création. Il n'aura aucune modification dans le temps de présence à l'école ni aucuns frais additionnels.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels avant ou même après avoir donné votre autorisation, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel, [REDACTED] par Teams ou via l'agenda de votre enfant si vous désirez avoir un rendez-vous téléphonique.

Pour conclure, cette recherche est encadrée par le Comité d'éthique de recherche pour les projets étudiants (CERPE). Afin que votre enfant puisse participer au projet, vous et votre enfant devrez signer le formulaire de consentement en indiquant que vous autorisez sa participation.

En vous remerciant à l'avance pour votre temps,

Mariana Byington V. Lins
Enseignante spécialiste d'arts plastiques à l'école Saint-Vincent-Marie.

ANEXO 1 – Carta de presentación del proyecto de investigación a los padres

Líder del proyecto: Mariana Byington V. Lins, estudiante de maestría en artes visuales y mediáticas, *Université du Québec à Montréal (UQAM)*, byington_valenca_lins.mariana@courrier.uqam.ca 514-328-3595

Directoras de investigación: Mona Trudel y Adriana Oliveira, profesoras, Escuela de Artes Visuales y de los Medios, *Université du Québec à Montréal (UQAM)*. trudel.mona@uqam.ca, oliveira.adriana@uqam.ca, (514) 987-3000 ext.8290

Estimados padres,

Mi nombre es Mariana Byington y soy la maestra de arte de su hijo. Es un gran placer liderar un proyecto de investigación en su clase en las próximas semanas. Es un proyecto de artes plásticas inspirado en el encuentro: el encuentro con el otro, el encuentro con una cultura diferente a la nuestra, el encuentro con y a través del arte. Se llevará a cabo en clase entre enero y mayo de 2022. Con esta investigación me gustaría entender cómo un proyecto de artes visuales promueve la apertura hacia los demás y contribuye a las interacciones armoniosas en clase. Concretamente, se trata de una creación fotográfica colectiva en la que los vínculos entre las imágenes que compondrán la obra colectiva se formarán al mismo tiempo que las interacciones en clase. Por lo tanto, para este proyecto de investigación, mis observaciones en el aula se centrarán en el papel de las artes visuales en estas interacciones y no en su hijo específicamente. Para poder estudiar mejor los factores que intervinieron en la convivencia en clase, pretendo tomar notas escritas y capturar imágenes (foto y video) durante el proceso creativo. Estas grabaciones podrán, sólo con su consentimiento, ser difundidas durante congresos, coloquios o cursos universitarios. Si usted o su hijo se niegan a permitir que se transmitan estas grabaciones, la imagen se verá borrosa para que no podamos reconocer a su hijo. Finalmente, al final del proyecto, se grabará una entrevista grupal en audio con su consentimiento para garantizar la confiabilidad de las transcripciones. Esta grabación será destruida una vez que se complete la transcripción para evitar cualquier identificación que pueda hacerse por el sonido de la voz de su hijo. En cualquier caso, me comprometo a preservar la confidencialidad y el anonimato de su hijo utilizando un nombre ficticio.

Además, como investigador y docente de su hijo, para evitar cualquier conflicto de interés, este proyecto no estará sujeto a una evaluación sumativa. De hecho, la participación en este proyecto es voluntaria y solo se realizará después de obtener su autorización con el formulario de consentimiento. Los estudiantes que no tengan el consentimiento para participar serán incluidos de la misma manera que sus compañeros en las actividades que se ofrecen durante el proyecto de artes visuales. Sin embargo, me aseguraré de que no aparezcan en las imágenes fotográficas o en la grabación de video.

En cuanto al avance del proyecto propuesto a su hijo como parte de esta investigación, es similar a un curso de artes plásticas. Apreciaremos una obra de arte para luego realizar una creación plástica personal seguida de un momento para compartir la experiencia creativa. No habrá cambios en el tiempo de asistencia a la escuela o cualquier costo adicional.

Si necesita información adicional antes o incluso después de dar su autorización, no dude en ponerse en contacto conmigo por correo electrónico [REDACTED], por Teams o a través de la agenda de su hijo si desea tener una cita telefónica.

En conclusión, esta investigación es supervisada por el Comité de Ética en Investigación de Proyectos Estudiantiles (CERPE). Para que su hijo participe en el proyecto, usted y su hijo deberán firmar el formulario de consentimiento que indica que autoriza su participación.

Agradeciendo de antemano su tiempo,

Mariana Byington V. Lins

Profesora especializada en artes plásticas en la escuela Saint-Vincent-Marie.

APPENDIX 1 – Letter of presentation of the research project to parents

Project leader: Mariana Byington V. Lins, master's student in visual and media arts, Université du Québec à Montréal, byington_valenca_lins.mariana@courrier.uqam.ca 514-328-3595

Research directors: Mona Trudel and Adriana Oliveira, professors, School of Visual and Media Arts, Université du Québec à Montréal. trudel.mona@uqam.ca, oliveira.adriana@uqam.ca, (514) 987-3000 ext. 8290

Dear Parents,

My name is Mariana Byington and I am your child's art teacher. It is with great pleasure that I will lead a research project in his class in the coming weeks. It is a plastic arts project inspired by encounter: encounter with the other, encounter with a culture different from ours, encounter with and through art. It will be carried out in class between January and May of 2022. With this research, I would like to understand how a visual arts project promotes openness to others and contributes to harmonious interactions in class. Concretely, it is a collective photographic creation in which the links between the images that will make up the collective work will be formed at the same time as the interactions in class. Therefore, for this research project, my classroom observations will focus on the role of the visual arts in these interactions and not on your child specifically. In order to be able to better study the factors that contributed to living together in class, I intend to take written notes and capture images (photo and video) during the creative process. These recordings may, with your agreement only, be broadcast during congresses, colloquia or in university courses. If you or your child refuses to allow these recordings to be broadcast, the image will be blurred so that we cannot recognize your child. Finally, at the end of the project, an audio group interview will be recorded with your consent to ensure the reliability of the transcriptions. This recording will be destroyed once the transcription is complete in order to avoid any identification that could be made by the sound of your child's voice. In any case, I undertake to preserve the confidentiality and anonymity of your child by using a fictitious name.

Moreover, as a researcher and teacher of your child, in order to avoid any conflict of interest, this project will not be subject to a summative evaluation. In fact, participation in this project is voluntary and it will only be done after obtaining your authorization with the consent form. Students who do not have the consent to participate will be included in the same way as their peers in the activities offered during the visual arts project. However, I will ensure that they do not appear in the photographic images or in the video recording.

As for the progress of the project proposed to your child as part of this research, it is similar to a course in plastic arts. We will appreciate a work of art and then create a personal plastic creation followed by a moment of sharing the creative experience. There will be no change in the time of attendance at school or any additional costs.

If you need additional information before or even after giving your authorization, do not hesitate to contact me by email ([REDACTED]), by Teams or via your child's agenda if you would like to have a telephone appointment.

To conclude, this research is supervised by the Research Ethics Committee for Student Projects (CERPE). In order for your child to participate in the project, you and your child will need to sign the consent form indicating that you authorize their participation.

Thanking you in advance for your time,

Mariana Byington V. Lins
Teacher specializing in plastic arts at Saint-Vincent-Marie school.

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR SUJETS MINEURS

ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (participant mineur)

Titre du projet : Favoriser le vivre-ensemble en classe d'arts plastiques au primaire : élaboration et expérimentation d'un projet d'arts pédagogique qui tient compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique du Québec

Responsable du projet : Mariana Byington V. Lins, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques, l'Université du Québec à Montréal, byington_valenca_lins.mariana@courrier.uqam.ca 514-328-3595

Directrices de la recherche : Mona Trudel et Adriana Oliveira, professeures, École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. trudel.mona@uqam.ca, oliveira.adriana@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 8290

Chers parents,

Je mènerai dans les semaines à venir un projet de recherche dans la classe de votre enfant. L'objectif général de ce projet est de mieux comprendre comment un projet d'arts plastiques peut favoriser le vivre-ensemble en classe d'arts plastiques au primaire. Afin d'éviter tout conflit d'intérêts dû à mon double rôle d'enseignant d'arts et de chercheuse, ce projet ne fera pas l'objet d'une évaluation sommative. Le déroulement des activités aura lieu entre le mois de janvier et de mai 2022. Pendant cette période, des captations vidéo et photo seront faites à certains moments du projet d'arts plastiques. Celles-ci pourront, avec votre accord uniquement, être diffusées lors de congrès, de colloques ou dans des cours universitaires. Si les parents de l'élève ou l'élève lui-même refusent qu'elles soient diffusées, l'image sera floutée pour que nous ne puissions pas le reconnaître. Il est aussi important de dire que toutes les images qui pourraient le présenter sous un jour défavorable seront détruites. Enfin, à la fin du projet, un entretien de groupe audio sera enregistré avec votre consentement afin d'assurer la fiabilité des retranscriptions. Cet enregistrement sera détruit une fois la retranscription terminée afin d'éviter toute identification qui pourrait être faite par le son de la voix de votre enfant. Dans tous les cas, la chercheuse s'engage à préserver la confidentialité et l'anonymat de l'enfant par l'utilisation d'un nom fictif.

Votre consentement ainsi que celui de votre enfant sont volontaires. Dans le cas où vous refuseriez de consentir, je m'assurerai que votre enfant soit placé de façon à ce qu'il ne soit pas photographié ou filmé tout en m'assurant qu'il soit intégré au même titre que les autres élèves au projet d'arts plastiques. Par ailleurs, même si vous accordez votre consentement, vous pourrez le retirer à tout moment par la suite. Il en sera de même pour votre enfant qui devra en avoir discuté avec vous au préalable. Dans ce cas, je m'engage à éditer les captations vidéo et photo et l'enregistrement de l'entrevue de groupe afin d'enlever les parties dans lesquelles votre enfant apparaît ou, si cela n'est pas possible, je m'engage à masquer son image et sa voix ainsi que les notes écrites qui le ou la concernent.

Il n'y a pas d'inconvénient associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités d'arts plastiques proposées à votre enfant sont similaires à ce qu'il fait habituellement dans son cours et sont intégrées à la planification régulière de la responsable du projet de recherche et enseignante spécialisée en arts plastiques, madame Mariana Byington V. Lins.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter la responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec les directrices de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la conseillère du CERPE plurifacultaire, Caroline Vrignaud, à cerpe-pluri@uqam.ca ou vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, poste 6188.

AUTORISATION PARENTALE

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet Mariana Byington V. Lins a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et que nous pouvons y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer la responsable du projet et de remplir le formulaire de rétraction fourni sous demande.

- | | | |
|---|-----|-----|
| <input type="checkbox"/> J'autorise mon enfant à participer au projet de recherche : | OUI | NON |
| <input type="checkbox"/> J'accepte qu'il soit photographié ou filmé durant certains cours dans le cadre du projet de recherche : | OUI | NON |
| <input type="checkbox"/> J'accepte que le travail de création réalisé en classe par mon enfant soit diffusé dans le cadre de congrès professionnels, de cours universitaires ou d'articles scientifiques : | OUI | NON |
| <input type="checkbox"/> J'accepte que des photographies et des extraits vidéo où apparaît mon enfant soient diffusés dans le cadre de congrès professionnels, de cours universitaires ou d'articles scientifiques : | OUI | NON |
| <input type="checkbox"/> J'accepte que des photographies et des extraits vidéo où apparaît mon enfant soient diffusés dans le cadre de congrès professionnels, de cours universitaires ou d'articles scientifiques à condition qu'on ne puisse pas le reconnaître : | OUI | NON |

Nom et prénom de l'élève (en lettres moulées): _____

Signature de l'enfant : _____ Date : _____

Signature du parent/tuteur légal : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : _____ Date : _____
Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Veillez retourner le second exemplaire de ce formulaire à l'enseignante en arts plastiques de votre enfant dans l'enveloppe ci-jointe et conserver le premier pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche. Un exemplaire du formulaire de consentement sera signé par la responsable du projet et retourné au parent.

APPENDIX 2: **CONSENT FORM** (minor participant)

Project title: Promoting living together in visual arts classes in elementary school: development and experimentation of an educational arts project that takes into account the ethnocultural, religious and linguistic diversity of Quebec

Project leader: Mariana Byington V. Lins, master's student in visual and media arts, *Université du Québec à Montréal*, byington_valenca_lins.mariana@courrier.uqam.ca 514-328-3595

Research directors: Mona Trudel and Adriana Oliveira, professors, School of Visual and Media Arts, *Université du Québec à Montréal*. trudel.mona@uqam.ca, oliveira.adriana@uqam.ca, (514) 987-3000 ext. 8290

Dear Parents,

I will be conducting a research project in your child's class in the coming weeks. The general objective of this project is to better understand how a visual arts project can promote living together in the visual arts class in elementary school. In order to avoid any conflict of interest due to my dual role as an arts teacher and researcher, this project will not be subject to a summative evaluation. The activities will take place between January and May 2022. During this period, video and photo recordings will be made at certain times of the visual arts project. These may, with your consent only, be disseminated at congresses, colloquia or in university courses. If the parents of the pupil or the pupil himself refuse that they are diffused, the image will be blurred so that we cannot recognize it. It is also important to say that all images that could present it in an unfavorable light will be destroyed. Finally, at the end of the project, an audio group interview will be recorded with your consent to ensure the reliability of the transcriptions. This recording will be destroyed once the transcription is complete in order to avoid any identification that could be made by the sound of your child's voice. In all cases, the researcher undertakes to preserve the confidentiality and anonymity of the child by using a fictitious name.

Your consent and that of your child is voluntary. In the event that you refuse to consent, I will ensure that your child is placed so that he is not photographed or filmed while ensuring that he is integrated in the same way as the other students in the project. plastic arts. In addition, even if you give your consent, you can withdraw it at any time thereafter. It will be the same for your child who must have discussed it with you beforehand. In this case, I undertake to edit the video and photo recordings and the recording of the group interview in order to remove the parts in which your child appears or, if this is not possible, I undertake to hide his image and his voice as well as the written notes which concern him or her.

There is no downside associated with your child's participation in this project. The visual arts activities offered to your child are similar to what he usually does in his class and are integrated into the regular planning of the research project manager and teacher specializing in visual arts, Mrs. Mariana Byington V. Lins.

QUESTIONS ABOUT THE PROJECT OR ABOUT YOUR RIGHTS?

You can contact the person in charge for additional questions on the progress of the project. You can also discuss with the research directors the conditions under which your child's participation will take place and their rights as a research participant.

The project you are about to participate in has been cleared for research ethics with humans. For any question that cannot be addressed to the research director or to formulate a complaint or comments, you can contact the multi-faculty CERPE advisor, Caroline Vrignaud, at cerpe-pluri@uqam.ca or vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, extension 6188.

ANEXO 2: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO (participante menor)

Título del proyecto: Promoción de la convivencia en las clases de artes visuales en la escuela primaria: desarrollo y experimentación de un proyecto educativo de artes que tiene en cuenta la diversidad etnocultural, religiosa y lingüística de Quebec

Líder del proyecto: Mariana Byington V. Lins, estudiante de maestría en artes visuales y mediáticas, *Université du Québec à Montréal*, byington_valenca_lins.mariana@courrier.uqam.ca 514-328-3595

Directoras de investigación: Mona Trudel y Adriana Oliveira, profesoras, Escuela de Artes Visuales y de los Medios, *Université du Québec à Montréal*. trudel.mona@uqam.ca, oliveira.adriana@uqam.ca, (514) 987-3000 extensión 8290

Estimados padres,

Llevaré a cabo un proyecto de investigación en la clase de su hijo en las próximas semanas. El objetivo general de este proyecto es comprender mejor cómo un proyecto de artes visuales puede promover la convivencia en la clase de artes visuales en la escuela primaria. Con el fin de evitar cualquier conflicto de intereses debido a mi doble función como profesora de artes e investigadora, este proyecto no estará sujeto a una evaluación sumativa. Las actividades se desarrollarán entre enero y mayo de 2022. Durante este período se realizarán grabaciones de video y fotografía en momentos determinados del proyecto de artes visuales. Estos podrán, únicamente con su consentimiento, ser difundidos en congresos, coloquios o en cursos universitarios. Si los padres del alumno o el propio alumno se niegan a que se difundan, la imagen quedará borrosa para que no se puedan reconocer dichos alumnos. También es importante decir que todas las imágenes que pudieran presentarlo de manera desfavorable serán destruidas. Finalmente, al final del proyecto, se grabará una entrevista grupal en audio con su consentimiento para garantizar la confiabilidad de las transcripciones. Esta grabación será destruida una vez que se complete la transcripción para evitar cualquier identificación que pueda hacerse por el sonido de la voz de su hijo. En todos los casos, el investigador se compromete a preservar la confidencialidad y el anonimato del niño mediante el uso de un nombre ficticio.

Su consentimiento y el de su hijo es voluntario. En el caso de que usted se niegue a consentir, me aseguraré de que su hijo sea colocado de manera que no sea fotografiado o filmado mientras me aseguro de que se integre de la misma manera que los demás alumnos en el proyecto de artes plásticas. Además, incluso si usted da su consentimiento, podrá retirarlo en cualquier momento posterior. Será lo mismo para su hijo, que debe haberlo discutido con usted de antemano. En este caso, me comprometo a editar las grabaciones de video y fotos y la grabación de la entrevista grupal para eliminar las partes en las que aparece su hijo o, si esto no es posible, me comprometo a ocultar su imagen y su voz. como las notas escritas que le conciernen.

No hay desventajas asociadas con la participación de su hijo en este proyecto. Las actividades de artes visuales que se le ofrecen a su hijo son similares a las que suele hacer en su clase y están integradas en la planificación habitual de la directora de proyectos de investigación y profesora especializada en artes visuales, la Sra. Mariana Byington V. Lins.

¿PREGUNTAS SOBRE EL PROYECTO O SOBRE SUS DERECHOS?

Puede ponerse en contacto con la persona a cargo para preguntas adicionales sobre el progreso del proyecto. También puede discutir con los directores de investigación las condiciones bajo las cuales se llevará a cabo la participación de su hijo y sus derechos como participante de la investigación.

El proyecto en el que está a punto de participar ha sido aprobado para la ética de la investigación con humanos. Para cualquier pregunta que no pueda dirigirse al director de investigación o para formular una queja o comentario, puede comunicarse con la asesora multifacultativa de CERPE, Caroline Vrignaud, en cerpe-pluri@uqam.ca o vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, extensión 6188.

CONSENTIMIENTO PATERNO

Reconozco haber leído este formulario de consentimiento y doy mi consentimiento voluntario para que mi hijo participe en este proyecto de investigación. También reconozco que la directora del proyecto, Mariana Byington V. Lins, respondió satisfactoriamente a mis preguntas y que tuve tiempo suficiente para discutir con mi hijo la naturaleza y las implicaciones de su participación. Entiendo que su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y que podemos dar por terminada la misma en cualquier momento, sin sanción de ninguna forma o justificación. Todo lo que tiene que hacer es informar al gerente del proyecto y completar el formulario de retiro proporcionado a pedido.

- Autorizo a mi hijo a participar en el proyecto de investigación: SI NO

- Acepto que sea fotografiado o filmado durante determinadas
curso como parte del proyecto de investigación: SI NO

- Acepto que el trabajo creativo realizado en clase por
mi hijo se difunde en el contexto de congresos profesionales, cursos universitarios o artículos científicos:
SI NO

- Acepto que las fotografías y extractos de video donde aparece mi hijo
distribuirse en el marco de congresos profesionales, cursos universitarios o artículos científicos:
SI NO

- Acepto que las fotografías y extractos de video donde aparece mi hijo podrán ser distribuidas en el marco de
congresos profesionales, cursos universitarios de artículos científicos con la condición de que no pueda ser
reconocido: SI NO

Nombre y apellido del estudiante (en letras mayúsculas):

Firma del niño:

Fecha:

Firma del padre/tutor legal: Fecha:

Nombre (letras mayúsculas) y datos de contacto:

Declaro que he explicado el propósito, la naturaleza, las ventajas, los riesgos del proyecto y he respondido a lo mejor de mi conocimiento las preguntas formuladas.

Firma del director del proyecto:

Fecha:

Nombre (letras mayúsculas) y datos de contacto:

Devuelva la segunda copia de este formulario al maestro de artes visuales de su hijo en el sobre adjunto y guarde la primera copia para una posible comunicación con el equipo de investigación.

El líder del proyecto firmará una copia del formulario de consentimiento y se la devolverá a los padres.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST-Vie sociale et traitements*(3), 34-41.
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena : Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 2, 91-101.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Univ. de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Allard, E. (2003). *L'enseignement des arts plastiques dans les classes d'accueil au primaire: portrait de quatre cas de la région de Montréal* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Allard, E. (2008). L'enseignement des arts plastiques dans une perspective interculturelle: une pratique à cultiver! [Article]. *An Intercultural Approach to Teaching Art: A Practice Worth Developing!*, 35(1), 37-55.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=35691378&lang=fr&site=ehost-live>
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. ESF Paris.
- Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde Une étude internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(42), 119-130. <https://doi.org/10.4000/ries.1107>
- Barbosa, A. M. (2018). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Cortez Editora.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2007.04>
- Beaudoin, M.-F. (2010). *Comment parler d'art contemporain en milieu scolaire*.
<https://www.agavf.ca/ressources/parlons-dart-contemporain>
- Boucher, A.-C., Loiselle, A.-M. et Reiber, D. (2006). *Situation d'apprentissage et d'évaluation... Lexique*. Commission scolaire des Patriotes. https://www.recitarts.ca/IMG/pdf/SAE_lexique_final_mp-3.pdf
- Chancy, M., culturelles, Q. C. s. l. é. q. e. l. c. et l'éducation, Q. M. d. (1985a). *Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles* (9782550078326).
<https://books.google.ca/books?id=uKlqPwAACAAJ>
- Chin, C. (2016, 03/10/). Moving Beyond a Human Relations Approach in Multicultural Art Education Practice [Article]. *International Journal of Education & the Arts*, 17(2-6), 1-31.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asu&AN=113987528&lang=fr&site=ehost-live>

- Claret, A.-M. (2014). Un humanisme renouvelé en éducation. *Relations*(774), 14-16.
<https://doi.org/https://id-erudit-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/iderudit/72453ac>
- Conseil supérieur de, l'éducation du Québec (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, 2008-2010 [ressource électronique] : conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2007097>
- Daigneault, M.-S. (2016). *Analyse d'approches, de stratégies et d'outils favorisant l'appréciation d'œuvres d'art en classe d'arts plastiques au primaire et création de matériel pédagogique*
- De Grandmont, N. (1989). *Pédagogie du jeu : du normal au déficient*. Éditions Logiques.
- De Koninck, Z. (1988). *Des jeux : en classes de milieux défavorisés et multiethniques*. Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
<https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2020). *Manuel de développement des compétences interculturelles: les cercles d'histoires*. Editions UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372192>
- Desai, D. et Chalmers, G. (2007). Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times. *Art Education*, 60(5), 6-12. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651118>
- Endacott, J. L. et Bowles, F. A. (2013, //Winter2013). Avoiding the "It's a Small World" Effect. (cover story) [Article]. *Multicultural Education*, 20(2), 43-48.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=90457043&lang=fr&site=ehost-live>
- Ferran, P., Mariet, F. et Porcher, L. (1978). *À l'école du jeu*. Bordas.
- Fillion, P.-L., Prud'Homme, L. et Larouche, M.-C. (2016). L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec. *Canadian Journal of Education*, 39(2), 1-24.
- Gaudet, E. d., Potvin, C., Lafortune, L., Lafortune, L. et Potvin, C. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Gonçalves, S. (2017). Arte, Educação e Cultura numa Perspetiva Intercultural [Article]. *Medi@ ções*, 5(1), 136-154. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/152>
- Guesdon, N. (2013). *Un mode de pratique en enseignement des arts plastiques qui favorise l'affirmation identitaire et l'altérité des adolescents en contexte scolaire multiculturel* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/8654>
- Heinich, N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain structures d'une révolution artistique*. Gallimard.

- Hernández-Bravo, J. A., Cardona-Moltó, M. C. et Hernández-Bravo, J. R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher- led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20-38.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288985>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (É. d. R. P. Inc., dir. 3e édition éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lahaie, J.-P. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion, de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
<https://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/564-portrait-socioculturel-inscrits-2019-11-08/file>
- Lamoureux, È. et Uhl, M. (2018). *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines*. Presses de l'Université Laval.
- Larochelle-Audet, J., Tremblay, N., Potvin, M., Dhume, F., Ogay, T. et Verhoeven, M. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Éducation et francophonie*, 46(2), 73-91.
- Laurin, C. (2011). *Vers une approche interculturelle de l'enseignement de l'orchestre à cordes de la première secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4657>
- Laurin, C. (2018). *La "diversité ethnoculturelle" dans les ensembles didactiques Clac-Sons destinés aux élèves du premier et du deuxième cycle du primaire : analyse de contenu des textes et des illustrations* [Thèse, Université du Québec à Montréal].
<http://archipel.uqam.ca/13025/1/D3381.pdf>
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (2010). *La recherche-action : théorie et pratique : manuel d'autoformation*. Presses de l'Université du Québec.
- Leclercq, M. (1992). *Images, objets, récits utilisés dans la phase du "percevoir" du programme d'arts plastiques dans des classes multiethniques* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. WorldCat.org. Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.. éd.). Montréal : Guérin.
- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux arts plastiques : l'héritage moderniste d'Irène Senécal*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lopes da Silva, J. et Villas-Boas, M. A. (2006). Research Note: Promoting Intercultural Education through Art Education. *Intercultural Education*, 17(1), 95-103.
<https://doi.org/10.1080/14675980500502495>
- Mathieu, É. (2020). *Recension des lieux et des conditions d'enseignement des arts plastiques au primaire: analyse des retombées sur les interventions éducatives et sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13773>

- Mellouki, M. H. (2004). *La rencontre : essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*. Presses de l'Université Laval.
- Mercier-Rousseau, C. I. (1994). *L'image de l'art plus : 1* [Trousse Pédagogique]. L'Image de l'art.
- Mercier-Rousseau, C. I., Théorêt, M. I. et Théorêt, M. I. (1996). *L'image de l'art plus : 2* [Trousse Pédagogique]. L'Image de l'art.
- Michaud, Y. et Moulin, R. (s.d.). «ART CONTEMPORAIN», *Encyclopaedia Universalis [en ligne]*
<http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.ugam.ca/encyclopedie/art-contemporain/>
- Ministère de l'éducation du Québec. (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Québec Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'éducation, du Québec (MEQ). (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative (2-550-32172-3 (version imprimée))*. Gouvernement, du Québec.
<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/39878>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2020). *Une école montréalaise pour tous* (novembre 2020 éd.). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise (Éducation préscolaire et enseignement primaire., Issue. G. d. Québec.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Indices de défavorisation - 2019-2020.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf
- Morel, M. (2013). Participation de l'art au «vivre ensemble» dans une perspective planétaire. *Artă și Educație Artistică*, 21(1), 12-19.
- Morel, M. (2020). L'art au coeur de la démarche éducative pour le vivre-ensemble : une expérience de formation d'enseignants du primaire. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 40-57.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1069913ar>
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd. mise à jour et augm. ed.). Armand Colin. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42135099n>

- Museur, V. r. (2003). *L'éducation artistique à l'école élémentaire : entre le dire et le faire*. Institut d'administration scolaire.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Collection U. *Sciences humaines et sociales*, 2e édition, Paris, Armand Colin.
- Perry, L. B. et Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Pfeiffer, J. E. (1982). *The creative explosion : an inquiry into the origins of art and religion* (1st ed. éd.). Harper & Row.
- Plante, M., Peters, S., Asghar, A., Choudry, A., Ethier, M.-A., Strong-Wilson, T., Bouchard, N. et Morris, R. W. (2013). Peut-on enseigner le vivre-ensemble ? *McGill Journal of Education*, 48(1), 155-164.
<https://doi.org/10.7202/1018406ar>
- Postras, S.-C. (2014). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle [...]*.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2424569?docpos=2>
- Postras, S.-C., Beniey, R. g., Rousseau, C. et Québec . Ministère de l'éducation, d. l. e. d. s. (2014). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, juin 2013 : rapport d'évaluation*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2424569>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Education et Societes*(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z. et Chastenay, M. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal: Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2481548>
- Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Fides Éducation.
- Québec . Ministère de, l. é. (1998). *Une école d'avenir politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec Ministère de l'éducation.
- Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité*. Presses de l'Université du Québec.
http://books.scholarsportal.info/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks0/gibson_crkn/2009-12-01/7/422254
- Saint-Vincent-Marie, É. p. (2019). *Projet éducatif École Saint-Vincent-Marie*.
<https://svm.csspi.ca/ecole/projet-educatif>
- Steinbach, M., Peters, S., Asghar, A., Choudry, A., Strong-Wilson, T. et Savard, A. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(2), 153-170.

- Trudel, M., de Oliveira, A. et Mathieu, É. (2018). L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel: proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques. *Éducation et francophonie*, 46(2), 109-124.
- Trudel, M., de Oliveira, A., Mathieu, É. et Fleury, R. (2017). Formation Continue des Enseignantesi Spécialisées en Arts Plastiques pour Faire de l'École un Espace Inclusif, Ouvert à l'Autre et au Monde. *Canadian Review of Art Education: Research & Issues*, 44(1), 47-63.
<https://doi.org/10.26443/crae.v44i1.11>
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle* (ED-2006/WS/59) [document de programme et de réunion [181631]].
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_fre
- UNESCO. (2009). *Rapport mondial de l'UNESCO: Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* (CLT.2009/WS/9) [document de programme et de réunion [177401]].
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_fre