

# Formation Continue des Enseignantes<sup>i</sup> Spécialisées en Arts Plastiques pour Faire de l'École un Espace Inclusif, Ouvert à l'Autre et au Monde

**Mona Trudel, Université du Québec à Montréal (UQAM)**

[trudel.mona@uqam.ca](mailto:trudel.mona@uqam.ca)

**Adriana de Oliveira, Université du Québec à Montréal (UQAM)**

[oliveira.adriana@uqam.ca](mailto:oliveira.adriana@uqam.ca)

Avec la collaboration de :

**Élyse Mathieu, Commission scolaire de Montréal (CSDM)**

[mathieue@csgm.qc.ca](mailto:mathieue@csgm.qc.ca)

**Réginald Fleury, Commission scolaire de Montréal (CSDM)**

[fleuryr@csgm.qc.ca](mailto:fleuryr@csgm.qc.ca)

**Résumé :** L'article traite d'un programme de formation impliquant des enseignantes en arts plastiques et des conseillères pédagogiques de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). L'objectif de la recherche collaborative était de favoriser l'élaboration de nouveaux modes de pratiques en soutenant des enseignantes dans le développement de projets d'art qui conjuguent art actuel, éducation interculturelle et culture des élèves. Dans cette recherche, nous visons à identifier les éléments qui favorisent l'intégration de la dimension interculturelle en classe d'arts plastiques ou qui en constituent un obstacle. Les résultats de l'étude soulignent l'importance de l'appréciation de l'art actuel comme levier d'un dialogue interculturel.

**Mots clés :** Art actuel ; Éducation artistique ; Éducation interculturelle ; Développement professionnel

**L**e contexte scolaire montréalais se caractérise par une grande diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique d'où notre intérêt pour la formation continue des enseignantes spécialisées en arts plastiques qui la vivent au quotidien dans leurs classes. La problématique de la présente recherche s'appuie sur des recherches antérieures dans lesquelles nous avons constaté que la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique est souvent invisible aux yeux des enseignantes d'art pour deux raisons. La première a trait à la façon dont les arts sont enseignés à l'école. La deuxième est reliée à la perception que les enseignantes d'art ont de l'éducation artistique interculturelle qui est associée à des projets d'arts scolaires folkloriques qui ont souvent peu à voir avec la culture et la vie

actuelle des élèves. Cette situation est occasionnée par le peu de recherches et d'écrits qui portent sur l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle au Québec francophone, mais également par le manque de modèles de pratiques qui constitueraient une source d'inspiration pour les enseignantes (Allard, 2008).

Pour contrer cette situation, nous avons mis sur pied un programme de formation et de recherche, entre 2012 et 2015, impliquant une conseillère pédagogique en arts plastiques et un conseiller pédagogique en éducation et relations interculturelles de la Commission scolaire de Montréal (CSDM)<sup>ii</sup>. L'objectif de la recherche était de favoriser l'élaboration de nouveaux modes de pratiques dans un contexte scolaire caractérisé par une diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en offrant du soutien aux enseignantes dans le développement de projets d'art qui conjuguent art actuel, éducation interculturelle et culture des élèves. Plus spécifiquement, le volet recherche visait à générer de nouvelles connaissances sur la formation des enseignantes spécialisées en arts plastiques. Pour ce faire, nous avons tenté de répondre à deux questions de recherche : Quels éléments facilitaient l'intégration de la dimension interculturelle en classe d'arts plastiques? Quels éléments en constituaient un obstacle? La formation impliquait une vingtaine d'enseignantes d'art dont six ont participé à la recherche. Elle visait à ce que les enseignantes planifient des situations pédagogiques favorisant, chez les élèves, des apprentissages signifiants, actuels et culturellement enrichissants. Un volet important de la formation était consacré au transfert des connaissances par la création et l'animation de groupes de codéveloppement<sup>iii</sup>.

### Mise en contexte

Montréal est une ville cosmopolite et l'école montréalaise en est le reflet. Bien que les élèves de la CSDM soient tous francophones car ils sont scolarisés en français, certains d'entre eux, récemment arrivés au Québec ne l'apprennent que depuis quelques semaines ou quelques mois. Du côté des enfants nés ici, pour la plupart, le français est l'une des deux, trois ou quatre langues qu'ils utilisent fréquemment. Cette réalité plurilingue caractérise la majorité des écoles puisque pour neuf établissements de la CSDM sur dix, on compte plus de dix langues parlées à la maison.

Le programme de formation fait écho à deux orientations proposées par la CSDM. La première se réfère à la politique interculturelle de la CSDM (2006) qui encourage le déploiement de pratiques qui traduisent des valeurs éducatives de respect de l'autre dans sa différence, d'accueil de la pluralité, de maintien de rapports égalitaires entre les personnes et de rejet de toute forme d'exclusion et de violence. La deuxième a pour but d'outiller et de soutenir le personnel scolaire afin qu'il puisse assumer pleinement son rôle de passeur culturel en fonction de l'évolution des savoirs et des populations scolaires. En cohérence avec ces orientations, nous avons axé le volet formation sur le développement de projets d'art reliés au contexte d'enseignement dans lequel œuvraient les participantes.

### Programme de formation continue

L'état d'esprit qui a habité l'équipe de formation était celui d'un laboratoire pédagogique dans lequel les enseignantes étaient impliquées dans une démarche de

réflexion et de transformation relative à ce qu'implique d'enseigner les arts aujourd'hui. Afin de respecter leur rythme d'apprentissage, nous avons incité les enseignantes à se fixer des objectifs professionnels en fonction de leur expertise. La structure du programme de formation se voulait étroitement liée aux pratiques sur le terrain et s'articulait autour de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui, malgré les différences entre les différents courants éducatifs portant sur la diversité, «font relativement consensus et constituent les fondements d'une compétence interculturelle et inclusive» (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 118). Les savoirs portaient sur des connaissances factuelles sur l'immigration et son impact en éducation, sur les visées de l'éducation et de la pédagogie interculturelle et sur différents modèles d'éducation artistique inter/multiculturelle qui préconisent la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Les savoir-faire concernaient l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'art en fonction de la spécificité des élèves et du contexte d'enseignement, par l'engagement de dialogues interculturels en classe d'art. Ainsi, les contenus de formation devaient: a) favoriser la rencontre interculturelle entre les élèves et l'enseignante et entre les élèves eux-mêmes et se référer à des pratiques artistiques actuelles susceptibles d'avoir des résonances pour ces derniers ; b) faire valoir la richesse de la diversité ethnoculturelle et sa contribution au développement et à l'enrichissement des projets de création scolaire (Chalmers, 1996); c) reconnaître la multitude des facettes qui forgent l'identité culturelle des élèves et qui seront en mouvance tout au long de leur vie (Maalouf, 1998) ; d) prendre en compte la culture dont sont porteurs les jeunes car elle est connaissance et affirmation de l'identité (Freire, 1970; 1997). Les savoir-être ont consisté à amener les enseignantes à porter un regard réflexif sur leur pratique, à cultiver leur curiosité pour leurs élèves afin d'aller au-delà des aspects folkloriques de leur culture et à saisir toutes les occasions pour reconnaître leur bagage culturel. Enfin, la troisième année du programme de formation a été consacrée au transfert de ces savoirs par la conception et l'animation de quatre journées de formation s'adressant à des enseignantes spécialisées en arts plastiques de trois commissions scolaires de la région de Montréal.

### Cadre réflexif

Martine Abdallah-Preteuille (2011) note qu'il existe un «flou sémantique mais aussi des enjeux symboliques et politiques» (p. 99) quant aux définitions données aux termes multiculturels et interculturels, qui se déclinent différemment selon les contextes.

Le multiculturalisme est un mode de traitement de cette pluralité qui consiste à reconnaître la co-présence de groupes distincts et homogènes. Le préfixe « inter » de « interculturel » indique, au contraire, une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes et les individus (*Ibid.*).

Les approches interculturelle et multiculturelle ont influencé le développement du champ de l'éducation en général et se déclinent dans une multitude d'approches et de définitions (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Le flou entourant les visées entre les deux approches est particulièrement observable lorsqu'il s'agit de parler de l'enseignement des arts. En effet, malgré que le Québec ait opté pour un modèle interculturel, l'enseignement des arts a été influencé par l'éducation

artistique multiculturelle et se traduit par la référence à des thématiques, techniques et productions artistiques non occidentales (Trudel, 2010). Quant à l'éducation interculturelle, elle favorise la communication, les échanges, et les points de rencontre entre les individus de cultures différentes ou entre les cultures des différentes sociétés. Cet échange favorise l'enrichissement et l'appréciation réciproque entre les différentes cultures en présence, sans que la société d'accueil ne perde sa cohésion (Legendre, 2005).

Dans cette recherche, le concept d'éducation interculturelle est appréhendé au sens large et se réfère à deux aspects. Le premier s'incarne dans une pédagogie de «la diversité et non de la différence,» qui correspond davantage à l'univers mondialisé dans lequel nous vivons et où les contacts, les rencontres et les mélanges entre des individus de différentes cultures se multiplient (Abdallah-Preteuille, 2011).

[...] la diversité ne peut pas être réduite à une addition de cultures. Au contraire, les cultures ne sont que variations, changements, labilité, dynamique. C'est ce que les anthropologues appellent une culture bariolée, créolisée, métissée. La culture est baroque (*Ibid.*).

En cohérence avec cette vision, l'éducation interculturelle s'incarne dans une pédagogie interculturelle qui vise «... à faire de la classe un lieu d'échanges où la contribution de chacun enrichit, et où tous bénéficient de manière optimale des capitaux culturels différents maîtrisés par chaque participant » (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1996, p. 25). Le deuxième aspect endosse une position plus critique de l'éducation multiculturelle qui a vu le jour dans les années 80 aux États-Unis et au Canada (Potvin et Larochelle-Audet, 2016) et qui se retrouve en éducation artistique sous l'appellation « art for social reconstruction ». Le terme « social reconstruction » a été développé par Grant et Sleeter (1989)<sup>iv</sup> pour décrire un type d'éducation qui nécessite des changements dans les contenus et les approches d'enseignement :

A social reconstructionist approach to art education requires a change in the content and organisation of the curriculum, as well as a shift in instructional methods. Students are encouraged to bring their own existing knowledge and experience into the learning process, lessening the privileging of one dominant «voice». (Cahan et Kocur, 2011, p. 10)

Les tenants d'une vision de reconstruction sociale proposent une approche éducative où l'expérience artistique ne devrait pas être réduite à des paramètres disciplinaires et devrait inclure des questions reliées au pouvoir, à l'histoire et à l'identité personnelle des élèves (Ballengee-Morris et Stuhr, 2001). Se référant à la définition de la pédagogie critique proposée par Henry Giroux (1994)<sup>v</sup>, Allison (2013) souligne que, dans cette perspective, l'enseignante endosse une posture pédagogique dans laquelle elle examine l'ensemble de la situation pédagogique dans le but d'y amener des changements notamment en ce qui concerne la distribution du pouvoir au sein de la classe. Ainsi, l'expérience des élèves est considérée comme un savoir important qui doit être pris en compte et qui constitue le point de départ d'un dialogue basé sur la réciprocité (Saxe, 2013) :

This knowledge is seen as the initiation point for an ongoing dialogue about issues of one's access to power and justice, including discussion of our relationship to others and our humanity. A dialogic approach works to offset the authority of the instructor, creating a teacher/learner reciprocity ; the

knowledge of all is embraced as essential to creating a relevant learning agenda. (p. 185-186)

Ces propos font écho au contenu de la formation dans laquelle nous avons invité les enseignantes à créer du sens dans les apprentissages, à donner la parole à leurs élèves et à prendre davantage en compte le contexte dans lequel elles évoluent, qu'il soit culturel, social, économique ou politique, ainsi que les inégalités, injustices et discriminations dont les élèves peuvent être victimes (racisme, linguicisme, islamophobie et autres formes de xénophobie)<sup>vi</sup>. En somme, comme le souligne Smith-Gilman (2016), il s'agissait de faire de la classe un espace critique qui encourage la compréhension culturelle et qui met en lumière la relation étroite entre culture, apprentissages et art.

L'art, dans le programme de formation a été abordé à partir de deux perspectives. La première se veut une pratique qui réfléchit le monde qui nous entoure ou, comme nous suggère Enrico Rocha (2014), comme étant une activité qui expérimente et donne forme au mouvement constitutif du monde afin de sortir la discipline de l'enseignement des arts de son vase clos et de créer des liens signifiants entre l'art et l'expérience personnelle des élèves. La deuxième, est axée sur des pratiques d'art actuel qui ont rompu avec les barrières culturelles et artistiques qui séparaient le reste du monde et l'Occident. Ainsi, les artistes contemporains œuvrent dans un monde culturellement diversifié aux multiples influences. Leur art est une combinaison riche de matériaux, de styles, de techniques, de concepts et de sujets qui remettent en question les vues homogènes et universelles dérivées de cadres esthétiques de l'art occidental. Comme nous le rappelle l'auteure bell hooks (1994), on ne peut pas négliger que la plupart d'entre nous avons été formés dans des classes où les styles d'enseignement reflétaient une seule façon de penser, considérée comme universelle. Cet aspect constitue un enjeu contemporain important en éducation artistique.

### **Méthodologie de recherche**

La recherche collaborative nous a semblé la méthodologie la plus appropriée, car il s'agit d'une recherche avec des enseignantes et non pas sur des enseignantes. Dans cette perspective, l'expertise des enseignantes et le regard qu'elles portent sur leur pratique sont essentiels tant pour la recherche que pour la formation (Desgagné et Bednarz, 2005). Dans ce type de recherche participative «s'élaborent une négociation des rôles et un partage d'expertises entre les partenaires engagés dans l'activité de recherche » (p. 245). Elle comporte tant des activités de production de connaissances que de développement professionnel.

Trois journées de formation ont été offertes la première année, six à la deuxième et quatre à la troisième année. Six enseignantes sur huit ont participé à toutes les étapes de la formation sur une période de trois ans et la recherche a porté essentiellement sur elles. Ces dernières ont collaboré également au volet recherche. Une enseignante nous a quitté au début de la deuxième année pour des raisons de santé et une autre, à la fin de la deuxième année, pour des motifs professionnels. Treize nouvelles enseignantes et deux autres conseillères pédagogiques se sont ajoutées à la dernière année comme en témoigne le tableau ci-dessous.

<b>An 1 2012-2013</b>	7 enseignantes	Précolaire/primaire : 3 Secondaire : 4	6 femmes 1 homme
<b>An 2 2013-2014</b>	8 enseignantes	Précolaire/primaire : 4 Secondaire : 4	7 femmes 1 homme
<b>An 3 2014-2015</b>	21 enseignantes	Précolaire/primaire : 8 Secondaire : 12 Adulte : 1	14 femmes 4 hommes 1 femme
	C.P.		2 femmes

*Figure 1. Les participantes au programme de formation*

La collecte de données s'est faite à partir de sources diversifiées:

#### Entrevues individuelles avant le début et à la fin du programme de formation

La première entrevue individuelle semi-structurée a été effectuée avec les enseignantes qui avaient consenti à participer au projet de recherche. Afin de mieux adapter le programme de formation aux besoins de celles-ci, nous leur avons demandé de traiter de leur expérience d'enseignement, de leur conception de l'éducation interculturelle et de l'enseignement des arts plastiques. Il leur a également été demandé de décrire un projet d'art réalisé avec leurs élèves et qui, de leur point de vue, tient compte de la diversité ethnoculturelle de leurs classes. Une copie de la première entrevue de recherche a été remise à chacune des participantes afin qu'elles puissent se fixer des objectifs professionnels à atteindre au cours de la formation. L'entrevue individuelle à la fin de la troisième année visait à identifier les retombées du programme de formation sur leur pratique d'enseignement et des défis qu'elles avaient à relever au regard des questions abordées dans la formation. La durée approximative de chaque entretien était d'une heure.

#### Entrevues de groupe à la fin des trois années du programme de formation

Les thèmes abordés au cours de ces entrevues traitaient des apprentissages réalisés au cours de l'année. Nous voulions identifier la façon dont elles s'étaient réapproprié les contenus de la formation dans leur contexte d'enseignement et dans leur rôle de co-animatrice au sein de groupes de co-développement à la 3<sup>e</sup> année du projet de formation continue.

#### Observations formelles et informelles au cours des rencontres de formation et captations vidéo dans les classes à certains moments clés du projet

Les observations informelles au cours des rencontres de formation et formelles dans les classes n'avaient pas pour but d'évaluer le travail des enseignantes mais de documenter la démarche de réalisation des projets en arts plastiques. Les observations servaient également de prémices à un accompagnement personnalisé des enseignantes. Une copie de la captation vidéo réalisée dans chacune des classes a été

remise aux enseignantes leur permettant ainsi de poser un regard réflexif sur leur pratique.

### Partage des résultats de recherche

Nous avons partagé des résultats préliminaires de recherche avec les enseignantes à la deuxième année de formation. Une fois le programme de formation terminé, nous leur avons présenté le présent article qui constitue le sommaire des données de recherche afin qu'elles puissent réagir aux contenus qui y étaient abordés. Certaines des participantes à la recherche ont souhaité faire des ajouts ou préciser certains résultats de recherche.

### Traitement et analyse des données

Nous avons eu recours à l'étude de cas ce qui nous a permis de nous intéresser au parcours de chaque enseignante et de son évolution au sein du programme de formation. L'étude multi cas nous a ensuite permis d'identifier des convergences entre les témoignages des six participantes. (Karsenti et Demers, 2000). Nous avons ensuite effectué une analyse thématique de l'ensemble du matériel en croisant les différentes sources. (Paillé et Mucchielli, 2012).

### **Résultats de recherche : le point de vue des enseignantes**

Nous avons identifié cinq éléments de la formation qui ont facilité l'intégration de la dimension interculturelle en classe d'arts plastiques.

#### Une formation qui permet de mieux connaître les élèves

Amener les enseignantes à être à l'affût des diverses dimensions propres au contexte dans lequel elles interviennent, à être attentives aux élèves et à leur contribution à la discipline de l'enseignement des arts a été une préoccupation de tous les instants. Ainsi, la pédagogie interculturelle a contribué à créer et à enrichir les liens qu'elles avaient avec leurs élèves, mais aussi à les voir différemment:

Mon idée de l'interculturalisme a changé un peu, mais surtout la pédagogie interculturelle [...] qui amène les jeunes à parler davantage d'eux-mêmes, de leur réalité et à échanger sur leurs différences. J'ai eu vraiment envie de les connaître pis de les voir ensemble dialoguer. Ça m'a donné beaucoup de plaisir. Donc ça me donne la force de le faire. (E. 8)

L'intégration de la dimension interculturelle en classe d'art a aussi permis à une enseignante d'apprécier davantage l'individualité de ses élèves et de prendre conscience que le projet d'art avait contribué à ce qu'ils traitent de *leurs propres particularités* (E.7). Aussi, la réflexion sur l'identité culturelle des enseignantes et de leurs élèves a donné lieu à des projets singuliers qui ont contribué à ce que les enseignantes s'engagent personnellement dans la démarche, connaissent mieux leurs élèves, et les élèves leur enseignante.

Moi j'ai vécu l'immigration quand j'étais enfant. Quand j'avais moi-même dix ans. J'ai constaté en faisant la recherche sur l'artiste dont on s'est inspiré que lui avait immigré à l'âge de dix ans. J'ai pu dire à mes élèves, moi je l'ai vécu, beaucoup d'entre vous l'ont vécu ou le vivez en ce moment, l'artiste dont on s'inspire aussi, donc on a quelque chose de commun. (E. 2)

De plus, un dialogue avec les élèves, comme en témoigne ce verbatim, implique une forme de réciprocité dans laquelle l'expérience des élèves et celle de l'enseignante sont valorisées et contribuent à faire de l'enseignement des arts une expérience signifiante (Saxe, 2013).

#### Une formation qui permet de se regrouper

Une des raisons qui a suscité l'intérêt des enseignantes pour le programme de formation était principalement associée au besoin de briser la solitude et de se retrouver avec des pairs. En effet, les enseignantes en arts plastiques, plus particulièrement au primaire, sont isolées dans leur commission scolaire, voire dans leur école.

[...] en tant que spécialiste on est tout seul dans notre école. Moi ici, à l'école, il y a un autre spécialiste qui est en musique, mais on a très peu l'occasion d'être en contact par nos horaires qui sont hyper chargés et compagnie. Donc, j'ai très peu d'échanges directs professionnels avec des gens qui ont les mêmes réalités ou les préoccupations que moi au niveau artistique et au niveau pédagogique. (E.2)<sup>vii</sup>

La possibilité de se retrouver avec des collègues qui vivent sensiblement la même chose au sein d'une communauté de pratique<sup>viii</sup> (Lieberman et Miller, 2008) a constitué une source de motivation suffisante pour que six enseignantes sur huit participent de façon soutenue aux journées de formation pendant trois ans. Le besoin de partager ses idées de projets ainsi que les difficultés rencontrées en matière de gestion de classe ont fait l'objet de discussions animées à la fois durant les heures de formation et à l'heure du lunch :

Moi j'ai beaucoup aimé les échanges. Je pense que c'est vraiment le point fort de ce programme, de permettre d'échanger avec les collègues, pis par les échanges, de construire la réflexion [...], des échanges qui se font en vrai. Le fait d'être là avec l'autre personne. Je pense que si ça avait été par un échange courriel ou une façon un peu virtuelle, ça aurait été moins intéressant (E.6).

Le plaisir de se retrouver de façon régulière et de développer des connivences professionnelles sur une période de trois ans a sans aucun doute contribué à ce que chacune se sente portée par l'énergie du groupe.

#### Une formation qui encourage le partage et la coconstruction de savoirs

Avoir l'occasion de discuter et d'échanger dans un climat de confiance a permis aux enseignantes de s'ouvrir à de nouvelles idées et façons de faire :

Pour moi, c'est une opportunité d'échanger avec des collègues sur leurs approches, leurs façons de voir et puis parler un peu des miennes. Faire des mises en commun et puis évoluer un peu au plan professionnel (E.2).

Le travail en équipe, notamment lors de la conception du projet pédagogique, la visite de l'exposition *Nous sommes ici*<sup>ix</sup> et les activités d'appréciation esthétique ont constitué autant d'occasions pour les enseignantes de coconstruire de nouveaux savoirs et de développer une plus grande confiance dans leur capacité de sortir de leur zone de confort. De façon générale, les enseignantes ont développé «un sentiment d'efficacité personnelle»<sup>x</sup> suffisant pour aller au-delà de ce qu'elles faisaient habituellement :



Ce que j'ai retiré de cette formation c'est le petit coup de pouce, le petit défi de dire, là on fait quelque chose de différent pis on a les moyens pour le faire, pis «lets go», on sort un peu des sentiers battus. (E.1)

Sortir des sentiers battus a également consisté pour plusieurs de modifier la conception qu'elles se faisaient de la classe d'art pour en faire un espace où se congugent culture, apprentissages, et art (Smith-Gilman, 2016).

#### Une formation qui mise sur le réinvestissement de la théorie dans la pratique

Les résultats mettent en lumière l'importance pour les enseignantes d'acquérir de nouvelles connaissances tout en se référant constamment à leur réalité quotidienne:

[...] ça fait déjà quatre ans que je suis ici pis j'ai l'impression de rester au même niveau. Ça fait que c'est une façon pour moi d'aller plus loin, d'élaborer davantage ma pratique en tant qu'enseignante (E.5).

Un des besoins soulevés par les enseignantes concernait le manque de ressources documentaires leur permettant de renouveler leur pratique. En effet, les contenus de l'enseignement des arts au Québec reposent complètement sur les épaules des enseignantes qui n'ont plus accès à des guides pédagogiques pour les soutenir dans leur pratique. L'accès au document *De l'art actuel à la pédagogie interculturelle*<sup>xi</sup> leur a permis de se situer par rapport aux courants d'idées qui ont et qui continuent à influencer les pratiques d'enseignement des arts plastiques au Québec.

Ça vraiment changé ma pratique, je dirais carrément au niveau de la discipline des arts, comment l'enseigner. C'est comme si j'avais fait un stage solide. Je me suis dit, oh mon Dieu, je suis passée pendant des années à côté de quelque chose de vraiment riche parce que j'étais dans l'idée de l'élève créateur (E.3).

Le document contenait aussi un certain nombre de projets d'artistes dont le travail est porteur d'une dimension interculturelle. Cette ressource a constitué un levier qui les a motivées à trouver elles-mêmes des pratiques d'artistes susceptibles d'interpeler leurs élèves.

Un autre aspect que je trouvais important [...] c'était de découvrir des artistes d'art actuel [...] et puis d'essayer d'approfondir [...] d'avoir le matériel, la réflexion, les images, le débroussaillage qui se fait en groupe et ensuite revenir pour l'appliquer en classe. (E.6)

Le transfert des connaissances s'est particulièrement concrétisé à la troisième année du programme de formation où trois des enseignantes ont été étroitement impliquées dans la création et l'animation d'un groupe de codéveloppement basé sur l'appréciation esthétique. Ces journées de formation s'adressaient à des pairs provenant de différentes commissions scolaires. Ainsi, les enseignantes ont pu consolider leurs acquis et être renforcées dans leur rôle :

Le fait de transmettre, d'être capable de reformuler pour transmettre ce que l'on a comme bagage, ça c'est intéressant. Ça permet d'ancrer encore davantage ce que l'on connaît, ce que l'on sait. Encore l'idée d'échange, donc de découvrir de nouveaux collègues [...], ils sont chacun dans leurs écoles mais là de les avoir là, il y avait quand même une quinzaine, une douzaine de personnes rassemblées. [...] Nous on avait un peu de recul, on était déjà

sensibilisés [...] nous, on avait déjà discuté avant, on avait largement un pas de plus sur les autres. (E. 6)

Enfin, le transfert des connaissances a pris tout son sens lorsque certaines enseignantes ont fait une communication dans le cadre d'un congrès d'enseignantes spécialisées en arts plastiques et dans une table ronde au Musée des beaux-arts de Montréal. Ces présentations ont suscité un grand intérêt pour la démarche de formation empruntée par chaque enseignante et ont eu un impact positif sur les présentatrices.

### Une formation qui mise sur la réflexion dans et sur l'action

Engager les enseignantes dans une démarche réflexive au sujet de leur pratique était une de nos priorités. Les questions suivantes ont été soulevées avec les enseignantes: Comment pourriez-vous être davantage à l'affût des éléments, des situations, des événements qui pourraient constituer des opportunités de pédagogie interculturelle? Comment traiteriez-vous certains thèmes vus dans l'exposition en vous assurant d'aller au-delà d'une approche culturelle de l'enseignement des arts<sup>xiii</sup>? Ces questions permettaient aux enseignantes de développer des projets d'art en tenant compte des diverses dimensions propres au contexte dans lequel elles interviennent et aussi de réinvestir le résultat de leur réflexion dans leur action (Schön, 1996) :

Le fait d'échanger avec les autres, ça nous permet de prendre un recul par rapport à notre pratique et éventuellement de modifier certaines choses, comme d'essayer de concevoir des activités en fonction de créer plus de sens pour les élèves. (E.6)

Cet autre verbatim fait également état de l'évolution de la réflexion de certaines enseignantes au sujet de leur pratique, qui est passée de la valorisation des cultures des élèves associée à l'éducation artistique multiculturelle (Trudel, 2010) à une pédagogie interculturelle qui mise sur la rencontre, l'échange, la diversité et non la différence (Abdallah-Preteille, 2011; Abdallah-Preteille et Porcher).

Je pense qu'il y a beaucoup de profs d'art qui pensent qu'ils l'ont l'affaire, qu'ils sont ouverts. Quand K. m'a interviewée, je parlais de mes masques africains pis je me trouvais bien ouverte parce que je faisais de l'interculturel, mais tu sais j'étais dans mon folklore, pis là j'ai comme une autre vision de ça. (E.1)

### **Résultats de recherche : le point de vue de l'équipe de formation et de recherche**

Quoique nous ne saurions trop insister sur la diversité et la singularité des propositions de création élaborées par les enseignantes, la qualité de leur engagement dans le programme de formation et leur volonté de relever des défis pour lequel elles n'étaient pas nécessairement préparées, force est de constater que quelques obstacles ont complexifié la démarche de certaines. À cet égard, nous avons identifié quatre obstacles qui ont entravé l'intégration de la dimension interculturelle en classe d'arts plastiques et un constat qui, croyons-nous, constitue une avenue pertinente à explorer.

### La réalité contextuelle du milieu scolaire

La tâche de la majorité des enseignantes est souvent lourde et ne favorise pas le développement de compétences et d'attitudes permettant l'innovation et la prise de

risques professionnels. Plusieurs participantes enseignaient en milieu défavorisé, auprès de classes hétérogènes à besoins particuliers, dans des classes où la gestion de classe est au cœur de la relation pédagogique. Ainsi, au moment où une enseignante commençait le projet d'art avec ses élèves, la direction de l'école s'est vue dans l'obligation d'imposer le silence à cette classe pendant plusieurs semaines. Comment peut-on engager activement les élèves dans un dialogue autour du travail de l'artiste *Ai Weiwei* dans un tel contexte d'enseignement? De plus, le peu de temps accordé à l'enseignement des arts plastiques dans le milieu scolaire a pu constituer un obstacle pour des enseignantes qui peinent à accorder la priorité au facteur relationnel, enseignante-élève par rapport au facteur de l'acquisition de savoirs (enseignement et apprentissages). Leur manque de connaissance des élèves, dû au manque de temps, affecte donc la qualité de la relation enseignante-élève.

### La perception des arts

Un deuxième obstacle est relié à la perception même des arts dans la société et dans le milieu scolaire de la part des parents, des élèves, voire des collègues de travail, et qui donne lieu à une hiérarchisation des matières dans le curriculum scolaire. Cette situation malheureusement perdure comme en témoignent les propos de Lenoir (2000):

[...] cette stratification (des matières scolaires) conduit, entre autres, à une dévalorisation de plusieurs matières dont tout particulièrement des arts qui, pourtant, offrent, par opposition aux autres matières scolaires qui s'insèrent dans une conception à caractère scientifique du rapport à soi, aux autres et au monde, un mode différent de construction et d'expression de la réalité, de même que de mise en relation avec la réalité. (Lenoir, 1990-1991, p. 504-505)

Ainsi, la perception même de ce qu'est un cours d'arts plastiques fait en sorte que cet enseignement est souvent associé à un moment de divertissement dépourvu de contenus théoriques. Il en va de même pour les élèves qui s'attendent non pas à parler ou à apprécier, mais à FAIRE de l'art, conformément à une approche plus traditionnelle de l'enseignement qui prévaut encore dans certains milieux (Trudel, 2010-2006).

### Une pratique ancrée dans un modèle moderniste de l'enseignement des arts

Les participantes enseignent dans le milieu scolaire depuis sept à vingt ans. Quelques-unes ont été formées à une époque où l'enseignement était plutôt centré sur l'expression de soi et l'apprentissage du langage plastique. Ce type d'enseignement oriente indûment le développement des élèves dans la voie de la croissance personnelle, l'acquisition de savoir-faire et une hypercentration sur les aspects formels des productions artistiques. Confinées dans une approche formaliste, les enseignantes d'art négligent de faire des liens entre l'art, la vie, la société, et qui plus est, d'amorcer un dialogue avec et entre leurs élèves à partir de ces contenus. Pourtant, la place du sens dans les apprentissages est fondamentale en éducation et constitue une source de motivation pour les élèves face aux apprentissages scolaires. Dans cette perspective, les disciplines scolaires sont appelées à être abordées plus en profondeur et de manière à créer des liens avec d'autres champs disciplinaires ainsi qu'avec les connaissances et l'expérience de vie des élèves (Trudel et Wallot, 2002).

Cela ne va pas nécessairement de soi et implique de trouver un équilibre entre le processus, le sens, et le résultat.

#### La peur d'être déstabilisée professionnellement

Un des obstacles importants à l'intégration de la dimension interculturelle en classe d'arts plastiques a consisté en la difficulté, pour plusieurs enseignantes, à animer verbalement et à structurer des discussions sur l'art. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001-2004-2005) est appliqué au primaire depuis 2001 et au secondaire depuis 2004. Le développement de la compétence 3 *Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques* y est obligatoire et doit être évalué au même titre que les autres compétences. Bien que les élèves doivent être amenés à découvrir et à comprendre l'art à partir de différentes perspectives, un écart important perdure entre les visées ministérielles et ce qui se fait une fois la porte de la classe fermée. En fait, cette étude nous a permis de constater que cette compétence est souvent comprise comme étant une activité passive où l'on montre de l'art aux élèves quand elle devrait consister à les engager activement dans le processus d'interprétation de celle-ci (Barrett, 2000). De plus, certaines enseignantes étaient mal à l'aise de présenter une forme d'art qu'elles avaient l'impression de ne pas maîtriser et dont les codes et les contenus leur étaient moins familiers (Cahan, S. et Kocur, Z., 2011). La situation s'est avérée encore plus difficile lorsqu'il s'est agi d'établir des liens entre l'art et la dimension interculturelle. En effet, engager, par le biais de l'art, un dialogue avec et entre les élèves au sujet de l'identité culturelle, la migration, le métissage et l'héritage culturel, les stéréotypes, la langue, ou l'identité constituaient une première pour la plupart. Plusieurs hésitaient à aborder ces sujets par peur de toucher à des questions considérées comme sensibles ou controversées et qui auraient pu occasionner une perte de contrôle.

#### Un constat: L'appréciation de l'art actuel comme levier d'un dialogue interculturel en classe d'arts plastiques

Au terme de cette recherche, nous constatons que l'appréciation de l'art actuel constitue un levier à privilégier pour amorcer un dialogue interculturel en classe d'arts plastiques. En effet, envisager la pratique pédagogique dans une culture artistique actuelle «... sensibilise la jeune génération tant à l'art qu'à plusieurs grands questionnements contemporains.» (Richard et Lemerise, 1998, p. 345). Mettre les élèves en contact avec une activité d'appréciation les amènent non seulement à faire, mais à vivre l'art, et à développer leur sens critique. Les activités d'appréciation qui permettent aux élèves de réfléchir et d'échanger sur les enjeux qui les entourent à partir du travail d'artistes et en lien avec leur bagage culturel aident les jeunes à donner du sens à l'apprentissage de l'art à l'école. Elles leur permettent également de connaître et de mieux comprendre la perception du monde de chacun. L'Unesco, dans sa vision de la diversité culturelle, affirme que «la richesse culturelle du monde, c'est sa diversité en dialogue»<sup>xiii</sup>. Comme le suggère Taylor (2008), «l'art actuel valorise la multiplicité des voix, des modes de travail et d'idées» (p. 4). De toute évidence, cette perspective devrait trouver un écho dans le domaine de l'enseignement des arts où,

du potentiel de création de sens, ne peut qu'émerger un rapport positif entre l'art et le monde pluraliste dans lequel nous vivons.

### Conclusion

Au terme de cette recherche, nous réaffirmons l'importance de travailler plus étroitement avec les conseillères pédagogiques et les enseignantes afin que de réels changements puissent se produire sur le terrain. En dépit du fait que les enseignantes spécialisées en arts plastiques possèdent assurément une expertise qui leur permet de s'acquitter de ce qui leur est demandé, nous croyons qu'elles devraient bénéficier de programmes de formation continue en partenariat avec les universités, leur permettant d'actualiser et d'enrichir leur pratique. Une collaboration étroite entre les conseillères pédagogiques, les enseignantes et les professeures universitaires ne peut que réduire l'écart entre la théorie et la pratique et donner lieu à un partage équitable des expertises.

Ce programme de formation et de recherche constitue une contribution modeste, mais signifiante pour l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle. Les enseignantes spécialisées en arts plastiques, de par la spécificité de leur profession, prennent en compte quotidiennement le contexte dans lequel elles travaillent. Toutefois, il en est souvent tout autrement quand il s'agit de repenser leur enseignement au regard de l'évolution des populations scolaires, des théories pédagogiques, et des pratiques artistiques. En effet, une conception moderniste et eurocentriste de l'enseignement des arts perdure, ce qui a pour effet de rendre en quelque sorte invisible aux yeux des enseignantes les particularités des élèves, leur bagage culturel, et leurs besoins. *L'intérêt pour le dialogue interculturel se cultive petit à petit* (E.3) comme en témoignent les quelques avancées positives notées dans cette recherche. Faire de l'école un espace inclusif, ouvert à l'autre et au monde qui nous entoure, reste un défi à surmonter, mais l'engagement et l'enthousiasme manifestés par les enseignantes participantes à ce programme de formation et de recherche constituent une motivation importante à poursuivre et à persévérer.

### Références

Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : Entre multiculturalisme et universalisme. *L I N G V A R V M A R E N A*, 2, 91 - 101. Récupéré

[ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf)

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Allard, E. (2008). L'enseignement des arts dans une perspective interculturelle : une pratique à cultiver! *Revue Canadienne de recherches et enjeux en éducation artistique*, 35, 37-55.

Allison, A. (2013). Know thyself and then teach them all : One art teacher educator's story of navigating the dilemmas of inclusion. Dans K.Tavin et C. Ballengee Morris

(dir.), *Stand(ing) Up, for a Change Voices of Art Educators* (pp. 174-181). Reston, VA : National Art Education Association.

Barrett, T. (2000). Studies invited lecture: About art appreciation. *Studies in Art Education*, 42(1), 5-19.

Ballengee-Morris, C., et Stuhr, P. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13.

Cahan, S. et Kocur, Z. (2011). Contemporary art and multicultural education. Dans E. Joo, J.Keen II et J. Ham-Roberts (dir.), *Rethinking Contemporary Art in Multicultural Education*, (pp.3-16). New Museum of Contemporary Art. New York : Routledge.  
Chalmers, G. (1996). *Celebrating pluralism art education and cultural diversity*. Vancouver : University of British-Columbia.

Desgagné, S., Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. Récupéré <http://id.erudit.org/iderudit/012754ar>

Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. (J.-C. Régnier, Trad.). Toulouse : Éditions Érès.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum.

Smith-Gilman, S. (2016). Culture matters: The arts, the classroom environment and a pedagogy of Entewate'nikonri:sake: A study in a First Nations pre-school. *Canadian Review of Art Education*, 42, 53-68. Récupéré <http://crae.mcgill.ca/article/download/1/3>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Récupéré [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/8-pfeq\\_gc\\_dom8.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/8-pfeq_gc_dom8.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Récupéré [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/.../prfrmsec1ercyclev2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/.../prfrmsec1ercyclev2.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Récupéré [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/.../dpse/formation.../prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/.../dpse/formation.../prform2001.pdf)

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress education as the practice of freedom*. New York : Routledge.

Karsenti, T., Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L.Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-247). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3<sup>e</sup> édition). Montréal, QC : Guérin.

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514. Récupéré <https://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n3/000288ar.pdf>

Lieberman, A. et Miller, L. (Dir.). (2008). *Teachers in professional communities improving teaching and learning*. New York : Teachers College.

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Bernard Grasset.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (3<sup>e</sup> édition.) Paris : Collection U Armand-Collin.

Politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), adoptée le 21 juin 2006. Récupéré [http://csdm.ca/wpcontent/blogs.dir/6/files/Politique\\_interculturelle.pdf](http://csdm.ca/wpcontent/blogs.dir/6/files/Politique_interculturelle.pdf)

Potvin, M., Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation Théorie et pratique*, (pp.110-127). Anjou, QC : Fides Éducation.

Richard, M. et Lemerise, S. (1998). Pour un modèle ouvert de pédagogie artistique Les questions qui comptent. Dans M. Richard et S. Lemerise (dir.), *Les arts plastiques à l'école* (pp.343-354). Montréal, QC : Les éditions Logiques.

Rocha, E. (2014). Radicais. Dans C.Ribas (dir.), *Vocabulário Político para Processos Estéticos*. (pp. 23-28). Rio de Janeiro, RJ : Editora Aplicação.

Saxe, J. (2013). How Critical Can Art Pedagogy Be ? Dans K.Tavin et C. Ballengee Morris (dir.), *Stand(ing) Up, for a Change Voices of Art Educators* (pp.185-195). Reston, VA : National Art Education Association.

- Schön, A. D. (1996). *Le tournant réflexif : Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal, QC : Les éditions Logiques.
- Taylor, P., G. (2008). Editorial. *Art Education*, 61(2), 4.
- Trudel, M. (2010). L'enseignement des arts dans une perspective interculturelle : représentations d'étudiantes inscrites dans un programme de formation en enseignement des arts visuels et médiatiques. *Revue canadienne d'éducation artistique*, 37, 37-55.
- Trudel, M. (2006). *Conjuguer l'art au singulier ou au pluriel? Analyse des représentations d'étudiants en arts visuels et médiatiques au sujet de l'enseignement de leur discipline en contexte scolaire pluriculturel* (Thèse de doctorat inédite). Université Concordia, Montréal.
- Trudel, M., Wallot, J-A. et Benoît, D. (2003). Regards sur l'itinérance: Le Baroque revisité par des adolescents. *Revue canadienne d'éducation artistique*, 29(1), 36-46.

---

<sup>i</sup> Puisque la majorité des participantes à cette recherche sont des femmes, nous avons opté pour la féminisation des termes qui les désignent.

<sup>ii</sup> Le programme de formation et de recherche collaborative a été financé par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (PFCPS).

<sup>iii</sup> Le groupe de codéveloppement est une approche de formation grâce à laquelle les enseignantes se regroupent autour d'une problématique commune.

<sup>iv</sup> Les auteurs Grant et Sleeter (1989) sont cités par Potvin et Larochelle-Audet (2016)

<sup>v</sup> L'auteur Henry Giroux (1994) est cité dans le texte d'Allison (2013).

<sup>vi</sup> L'éducation interculturelle et l'enseignement des arts. Document pédagogique non publié. Adriana de Oliveira, Mona Trudel, avec la collaboration de Réginald Fleury et Élyse Mathieu. (2014)

<sup>vii</sup> Pour préserver l'anonymat des enseignantes chacun des verbatims est accompagné d'une désignation numérique.

<sup>viii</sup> Une communauté de pratique regroupe des enseignantes qui échangent au sujet de leur pratique autour d'un thème commun.

<sup>ix</sup> L'exposition *Nous sommes ici* s'est déroulée du 8 mai 2012 au 14 avril 2013 au Centre d'histoire de Montréal.

<sup>x</sup> Le concept d'efficacité personnelle a été développé par Albert Bandura et est défini par Thérèse Bouffard (2011), comme étant «...*La croyance de la personne en sa capacité d'organiser et d'exécuter les actions qui sont requises pour atteindre les objectifs fixés et produire les résultats recherchés dans la tâche*».



<sup>xi</sup> L'équipe de formation et de recherche a conçu un guide pédagogique contenant la réflexion théorique qui soutenait la formation et des références artistiques susceptibles d'inspirer les enseignantes dans leur démarche.

<sup>xii</sup> L'approche culturelle **Cultural Approach** est sans doute celle qui nous est la plus familière dans le système scolaire québécois. Les enseignants ajoutent des concepts, des techniques ou thèmes non occidentaux à leur enseignement. Ce concept est expliqué dans l'article : Mason, R. (1996) Beyond Tokenism: toward criteria for valuating the quality of multicultural art curricula. Dans Liz Dawley (dir.) *Critical Studies and modern Art* (66-70). Conneticut : Yale University Press.

<sup>xiii</sup> Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'Unesco adoptée en 2002. Consulté à l'adresse <http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/dialogue/>