

**SOUTIEN AUX ENSEIGNANTES EN ARTS PLASTIQUES
DANS LE DÉVELOPPEMENT DE PROJETS QUI CONJUGENT
ART ACTUEL, ÉDUCATION INTERCULTURELLE
ET CULTURES DES JEUNES**

Mona Trudel, professeure

Université du Québec à Montréal

Élyse Mathieu, conseillère pédagogique en arts plastiques

Commission scolaire de Montréal

Problématique

Dans cette communication, il sera question d'une recherche collaborative comprenant un volet formation et impliquant un partenariat entre l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Le projet est subventionné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012-2015) dans le cadre du *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (PSFCPS)*. La recherche s'articule autour d'une triple problématique : a) les enseignants d'art se sentent peu concernés par l'éducation interculturelle qui est fréquemment associée à une folklorisation de la culture. Même si ces derniers disent être sensibles à la richesse que constitue la diversité dans leur classe, force est de constater qu'ils « [...] établissent un rapport instrumental avec la prise en compte de la diversité, qu'ils sollicitent surtout lorsqu'ils ont un problème avec un élève » (Mc Andrew, 2010, p.13) ; b) les enseignants d'art sont imprégnés de modèles d'enseignement qui les amènent à ignorer le bagage culturel de leurs élèves et à se centrer davantage sur les aspects formels et en moindre mesure sur la démarche et les contenus. Ceci nous apparaît un écueil important pour tout enseignant d'art qui souhaite intégrer la dimension interculturelle dans son enseignement ; c) enfin, traiter de thématiques en lien avec la ou les cultures des élèves demeure à apprivoiser pour de nombreux enseignants qui craignent d'aborder des sujets jugés sensibles et considérés comme n'ayant pas leur place en classe d'art. La recherche collaborative qui implique les principaux acteurs du monde de l'éducation, c'est-à-dire les enseignants, vise à créer des passerelles entre éducation interculturelle, art actuel et culture des jeunes, et à contribuer à l'actualisation des pratiques en enseignement des arts.

Le contexte de formation et de recherche: la Commission scolaire de Montréal

La CSDM compte plus de 70 000 élèves au préscolaire/primaire et secondaire dont 6 000 sont au Québec depuis moins d'un an. Si près de la moitié d'entre eux sont francophones, bon nombre apprennent le français en classe d'accueil. Le caractère plurilingue est maintenant la réalité de tous les établissements scolaires de la CSDM. À titre d'exemple, au secteur jeune, 52 % des élèves ont une autre langue maternelle que le français, et 59 % des établissements ont plus de vingt langues maternelles déclarées par leurs élèves pour l'année 2013-2014. La mission de la CSDM est d'organiser les services éducatifs, de promouvoir et de valoriser l'éducation publique, de veiller à la qualité des services éducatifs et à la réussite des élèves afin d'atteindre le plus haut niveau de scolarisation et de qualification. La CSDM doit assurer une formation de qualité, en tenant compte de la diversité culturelle, de la spécificité montréalaise et de la disparité économique de la population scolaire jeune et adulte de son territoire¹. Finalement, la CSDM souhaite forger l'identité montréalaise en accordant une importance primordiale à la langue et à la culture².

Deux orientations guident les actions éducatives sur le terrain. La première s'inscrit dans la politique interculturelle de la CSDM³ qui souhaite généraliser « [...] des pratiques qui traduisent des valeurs éducatives de respect de l'autre dans sa différence, d'accueil de la pluralité, de maintien de rapports égaux entre les personnes et de rejet de toute forme d'exclusion et de violence ». La deuxième vise à outiller et à soutenir le personnel scolaire afin qu'il puisse assumer pleinement son rôle de passeur culturel en fonction des nouveaux savoirs et de l'évolution des populations scolaires. Ces deux orientations accordent une pleine légitimité à la réalisation de la recherche

¹ Politique interculturelle de la CSDM : http://csdm.ca/wpcontent/blogs.dir/6/files/Politique_interculturelle.pdf

² Politique culturelle et linguistique de la CSDM : <http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/PolitiqueCulturelleLinguistique.pdf>

³ Commission scolaire de Montréal. Politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) adoptée le 21 juin 2006.

collaborative actuellement menée auprès des enseignantes spécialisées⁴ en arts plastiques, recherche dont le développement de la compétence à conduire un dialogue interculturel en classe est la pierre angulaire de son volet formation, défi incontournable dans le monde contemporain de l'éducation.

Description du programme de formation et de recherche

L'équipe de formation et de recherche est composée de deux enseignantes universitaires de l'UQAM, d'une conseillère pédagogique en arts plastiques et d'un conseiller pédagogique en éducation et en relations interculturelles de la CSDM. Huit enseignantes spécialisées en arts plastiques de la CSDM sont impliquées depuis le début du projet. Le tableau qui suit donne un aperçu de la participation des enseignantes au projet de recherche collaborative entre 2012 et 2015.

Tableau I : Participation à la recherche collaborative

Année 1: 2012- 2013	7 enseignantes	Précolaire/primaire: 3 Secondaire : 4	6 femmes 1 homme
Année 2: 2013- 2014	8 enseignantes	Précolaire/primaire: 3 Secondaire : 5	7 femmes 1 homme
Année 3: 2014- 2015	3 enseignantes cofondateur 3 enseignantes complètent le projet d'art en classe avec leurs élèves	Précolaire/primaire: 3 Secondaire : 3	5 femmes 1 homme
	14 nouveaux enseignants: communauté de pratique	Précolaire/primaire: 5 Secondaire: 8 Formation aux adultes:1	11 femmes 3 hommes

Le programme s'articule autour de trois volets : a) le volet formation vise en premier lieu à ce que les enseignantes s'approprient certaines orientations privilégiées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001; 2006; 2007) concernant la planification de situations pédagogiques favorisant, chez les élèves, des apprentissages signifiants, actuels et culturellement enrichissants. La formation veut aussi permettre aux enseignantes de transposer les visées ministérielles en terme

⁴ Le genre féminin est employé pour désigner les participantes au programme de formation et de recherche puisque la majorité d'entre elles sont des femmes.

d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Gouvernement du Québec, 1998) dans des actions pédagogiques qui favorisent l'élaboration d'activités artistiques de nature interculturelle ; b) le volet recherche a pour but de générer de nouvelles connaissances sur la formation des enseignants spécialisés en arts plastiques à l'égard de la diversité culturelle du milieu scolaire montréalais ; c) le dernier volet est consacré au transfert des connaissances par la création et l'animation de *communautés de pratique* auprès d'enseignants de la grande région de Montréal spécialisés en arts plastiques. Wenger (1998) définit les *communautés de pratique* comme des regroupements de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres. Ce type d'approche de formation a pour but de réduire l'isolement professionnel, surmonter les défis rencontrés sur le terrain, améliorer la pratique et partager des connaissances.

Considérations théoriques qui guident notre réflexion⁵

À partir de 1998, le MELS dote le Québec de la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* qui détermine les principales orientations guidant, jusqu'à ce jour, le milieu scolaire et universitaire dans leurs actions pour un mieux-vivre ensemble (Gouvernement du Québec, 1998). Le paradigme interculturel met l'accent sur le dialogue entre porteurs de cultures différentes et ne doit pas être associé à de nouveaux objectifs qui viendraient s'ajouter aux visées éducatives déjà existantes (Abdallah-Preteille, 1996). Ainsi, la pédagogie interculturelle 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-Preteille et Porcher, 1996, p. 25). Dans un souci de faire de la classe un espace de mieux-vivre ensemble, nous avons encouragé les enseignantes à mettre l'accent sur la diversité et non sur la différence. Ainsi, nous avons tenté de mettre en garde les enseignantes contre un certain relativisme culturel qui

⁵ Plusieurs des idées émises dans cette partie proviennent d'un document pédagogique remis aux enseignants participants : *De l'art actuel à la pédagogie interculturelle*. Auteurs : de Oliveira, A., Trudel, M. avec la collaboration de R. Fleury et É. Mathieu. (2014).

enferme des individus ou des groupes dans un moule culturel figé (Camilleri, 1988). Comme le souligne Abdallah-Pretceille (2011, p. 92), « [...] de nos jours, 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. » Pour illustrer ce croisement entre culture d'origine, culture d'adoption et monde dans lequel les jeunes évoluent, nous avons retenu le modèle de Amin Maalouf (1998) qui stipule que chaque individu « [...] est dépositaire de deux héritages : l'un, "vertical", lui vient de ses ancêtres, des traditions de son peuple, de sa communauté religieuse : l'autre, "horizontal", lui vient de son époque, de ses contemporains » (p.19). L'identité d'une personne est conséquemment constituée d'une multitude de facettes, dont l'importance, varie, tout au cours de la vie.

Nous avons également souscrit à une approche de formation dans la laquelle la classe d'art est envisagée comme un espace dynamique, ouvert sur le monde, à l'intérieur duquel, devraient avoir lieu des apprentissages signifiants pour les élèves et où s'amorce une compréhension du monde. Certaines pratiques artistiques actuelles nous sont apparues particulièrement bien adaptées pour valoriser la diversité, le dialogue interculturel et le mieux-vivre ensemble, et aussi pour amener les élèves à réfléchir sur leur rapport à soi et à l'autre dans le cadre d'un univers pluraliste⁶. En effet, les idées, les questions et l'esthétique que véhicule l'art actuel d'ici et d'ailleurs, permettent aux élèves de mieux comprendre leur place dans la société, de tisser des liens entre leur vie à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, ce qui peut contribuer à la création de sens en classe d'art. Faisant écho à Nussbaum (2010) nous avons tenté d'amener les enseignantes à cultiver les «yeux intérieurs» des élèves par une éducation artistique centrée sur des questions culturelles, sociales ou politiques adaptées à leur âge et qui favorisent la compréhension interculturelle. Cette éducation, pour Nussbaum est associée « [...] à l'éducation de citoyen du monde, car les œuvres d'art sont souvent des moyens précieux pour que chacun commence à comprendre les succès et les souffrances d'une culture

⁶ Un document pédagogique a été remis à chaque enseignante. Ce document présentait les lignes directrices du programme de formation et de recherche ainsi que la démarche de 10 artistes en art actuel.

différente de la sienne propre » (p. 137).

Méthodologie de recherche

La recherche collaborative

Nous avons privilégié la recherche collaborative parce qu'elle implique la construction de savoirs entre le chercheur et des praticiens. L'esprit qui habite fondamentalement cette recherche en est un de collaboration puisqu'il s'agit d'une recherche avec des enseignants et non pas sur des enseignants (Lieberman, 1986). La recherche collaborative « [...] s'appuie sur l'idée que la participation au projet de recherche et au questionnement qu'il soulève va permettre aux praticiens soutenus par le chercheur, d'éclairer, voire d'élargir leur vision de la pratique (Desgagné et Bednarz, 2005, p. 249). Dans cette perspective, la recherche collaborative se construit par la mise à contribution des compétences de chacun des partenaires. Dans la démarche de collaboration le chercheur est mobilisé, entre autres, sur la base de sa sensibilité théorique liée à l'objet investigué alors que le praticien sera mobilisé, entre autres, sur la base de sa sensibilité pratique (*Ibid.*).

Objectifs visés

L'objectif général de la recherche est de renouveler la pratique de l'enseignement des arts plastiques au regard de la diversité ethnoculturelle qui caractérise le contexte scolaire montréalais. De façon plus spécifique, nous avons tenté de : a) cerner la pratique des enseignantes avant leur participation à la recherche ; b) décrire et comprendre les pratiques mises en œuvre par les enseignantes à la deuxième année de la formation et dont la finalité est de donner plus de sens aux apprentissages ; c) identifier les composantes de la formation qui ont contribué au développement professionnel des enseignantes.

Recrutement

Les enseignantes étaient des volontaires qui ont été sollicitées par l'entremise de la conseillère pédagogique en arts plastiques de la CSDM. Nous avons constitué l'échantillon, non seulement par la sollicitation (lettre, information verbale), mais aussi à partir d'une stratégie de chaîne (Miles et

Huberman, 2003). Cette stratégie de bouche à oreille permet d'identifier les personnes intéressées grâce à la connaissance que les conseillers pédagogiques ont du milieu. Les candidates retenues devaient enseigner dans une école où le projet avait été accepté par la direction d'établissement. Compte tenu de la durée de la recherche (3 ans), nous avons priorisé les enseignantes qui avaient obtenu leur permanence. Afin d'éviter tout conflit d'intérêt dans le processus de recrutement, nous avons établi un certain nombre de critères: a) détenir un poste d'enseignant en arts plastiques dans une école primaire ou secondaire caractérisée par le pluralisme culturel ; b) posséder trois ans et plus d'expérience comme enseignant en arts plastiques ; c) avoir un intérêt pour la collaboration entre pairs ; d) vouloir actualiser son enseignement en fonction de la thématique proposée.

Collecte des données

Divers modes de collecte de données ont été utilisés dans le volet recherche : a) entrevues individuelles avant le début et à la fin des deuxième et troisième années du programme de formation ; b) observation informelle au cours des rencontres (années 1-2-3) ; c) entrevues de groupe (années 1-2-3) ; d) analyse de matériel audiovisuel par les enseignantes et l'équipe de formation et de recherche.

Résultats préliminaires

Nous présenterons deux aspects de la formation qui ont contribué au développement professionnel des enseignantes au cours des deux premières années du programme.

Offrir un accompagnement qui répond aux besoins spécifiques de chacune des enseignantes

L'accompagnement des enseignantes offert dans le volet formation se doit de maintenir chez les participantes un sentiment d'efficacité personnel (SEP) élevé. Ce concept, développé par Albert Bandura, 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 » bien que les expérimentations menées en classe la conduit parfois professionnellement hors de sa zone de confort. L'équipe de formation a donc offert diverses ressources accompagnées d'activités pratiques dans le but d'amener les enseignantes à développer leur compétence à créer « un espace de dialogue interculturel » parmi leurs élèves. Les activités et outils proposés par l'équipe de formation visaient à susciter un sentiment de confiance et d'efficacité personnel chez les enseignantes. Cette démarche, a permis notamment aux participantes d'être plus confiantes dans leur capacité d'explorer des avenues pédagogiques nouvelles et satisfaisantes au niveau professionnel.

« 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. » (Enseignante 1)

« J'ai beaucoup apprécié le fait de faire partie d'un groupe comme ça, ça m'a donné disons la confiance, l'envie d'oser un peu plus, d'aborder ces questions de diversité. Les échanges avec les autres, c'est vraiment enrichissant, j'ai beaucoup, beaucoup aimé ça. J'ai beaucoup aimé la journée de formation où on est allés au musée, c'était vraiment super intéressant, le petit catalogue aussi, les pensées inspirantes au début aussi c'est magnifique, c'est comme de la nourriture pour nous. » (Enseignante 5)

Mettre en place des activités qui favorisent la co-construction de savoirs et qui brisent l'isolement des enseignants en arts plastiques

Pour répondre aux besoins des enseignantes et afin de les engager activement dans une démarche de développement professionnel, nous avons proposé des activités qui suscitent la réflexion individuelle et qui mènent ensuite à la réflexion collective. L'accompagnement offert, tout au long du volet formation, comportait plusieurs modalités (en grand groupe, en sous-groupe ; accompagnement individuel et personnalisé selon les besoins; rétroaction fréquente et ponctuée de suivis par courriel). Ces différentes approches ont permis aux enseignantes de travailler toujours dans leur zone proximale de développement (ZPD), concept développé par Vygotski (tel que cité par Ivic, 2000) et faisant référence à l'importance des interactions sociales dans le

développement intellectuel de l'enfant, ce qui, croyons-nous, peut aussi s'appliquer aux adultes. À cet égard, Vygotski (tel que cité par Ivic, 2000) constate que l'apprenant exposé à de nouveaux apprentissages est plus productif lorsqu'il travaille en collaboration avec d'autres que lorsqu'il est laissé à lui-même. Les interactions de groupe suscitées dans le cadre de différents exercices ont été grandement appréciées par les enseignantes qui y ont saisi l'occasion de réfléchir à leur pratique et de construire collectivement une vision de ce que peut être l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle.

« Quand je regarde maintenant avec un recul qu'est-ce que je faisais avant...pis avant ma formation, je pense que j'étais dans le folklore beaucoup, j'ai toujours aimé ça faire des projets qui intégraient différentes cultures mais j'étais un petit peu dans les masques africains pis ces affaires-là que [...] ce que j'ai beaucoup aimé de la formation, c'est que ça m'a fait me poser des questions pour essayer de changer des choses que je faisais et de pouvoir m'observer. J'ai pas beaucoup de temps, j'ai vingt-huit périodes, j'ai des élèves difficiles, mais ma formation ça été un temps pour moi d'arrêter, de réfléchir à ce que je faisais. Je suis tout le temps dans le feu de l'action. On n'a pas le temps de prendre un recul, fait que d'avoir cette chance-là de prendre un recul c'est ça que j'ai trouvé bien intéressant. » (Enseignante 2)

En guise de conclusion

Dans cette communication, nous avons présenté un survol d'un programme de formation et de recherche qui se terminera au printemps 2015. Le dernier volet de la formation consacré au transfert des connaissances sera co-animé par des enseignantes qui ont participé au programme depuis le début et impliquera seize nouvelles enseignantes provenant de différentes commissions scolaires de l'île de Montréal. Les résultats de recherche, quoique préliminaires, indiquent que certains facteurs peuvent contribuer au développement professionnel d'enseignantes en exercice. Toutefois, le fait de composer d'une part, avec le bagage professionnel des enseignantes participantes et d'autre part, avec les motivations de chacune des enseignantes à s'engager activement dans un programme de formation, a constitué un défi

de taille particulièrement au cours de la première année de formation. Ceci étant dit, nous constatons qu'une des retombées positives de cette recherche est liée à l'engagement grandissant des enseignantes dans le programme de formation, et au fait qu'elles sont peu à peu passées de la posture de spectatrices à celle d'actrices de leur propre cheminement professionnel. Ceci est sans doute attribuable à l'esprit que nous avons voulu donner à la formation, c'est-à-dire l'esprit d'un laboratoire de recherche pédagogique dans lequel les enseignantes ainsi que l'équipe de formation partagent leur expertise respective. Enfin, le taux élevé de rétention des enseignantes dans le programme de formation de trois ans est une autre manifestation de leur engagement et ceci nous confirme que ce programme a sans doute répondu à de réels besoins chez les enseignantes spécialisées en arts plastiques.

Bibliographie

Abdallah-Preteille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *LINGVARYM ARENA*, 2, 91-101. Consulté à l'adresse : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>

Abdallah-Preteille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

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

Bouffard, T. (2011-2012). *Quand on veut, on peut ou, quand on croit qu'on peut, peut-on vraiment?* Unité de recherche sur l'affectivité, la motivation et l'apprentissage scolaires. Université du Québec à Montréal. Consulté à l'adresse : <http://www.cssh.qc.ca/ecoles/sc-bj/archivesBJSC/2011-2012/conference/pp.pdf>

Camilleri, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. Dans F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs* (p. 565-594). Montréal: QC: Institut québécois de recherche sur la culture.

Desgagné, S. et 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. Consulté à l'adresse : www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n2/012754ar.pdf

Ivic, I. (2000). Lev S. Vygotsky (1896-1934). *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris UNESCO: Bureau international d'éducation, XXIV,

(3/4), 1994 (91/92), 793-820. Consulté à l'adresse :
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskf.pdf>

Lieberman, A. et Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities Improving Teaching and Learning*. New York: Teachers College Press.

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

Mc Andrew, M., Milot, M. et Triki-Yamani, A. (2010). *L'école et la diversité. Perspectives comparées Politiques-Programmes-Pratiques*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.

Gouvernement du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Québec, QC: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Deuxième cycle. Un programme de formation pour le XXI^e siècle*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec : 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*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Nussbaum, M. (2010). *Les émotions démocratiques: Comment former le citoyen du XXI^e siècle?* Paris: Climats.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erudit

ISBN 978-2-923999-03-6