

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

Mona Trudel

Thèse

présentée

au

Département de l'enseignement de l'art

comme exigence partielle au grade de

philosophae doctor (Ph.D.)

Université Concordia

Montréal, Québec, Canada

MARS 2006

© Mona Trudel, 2006



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-16300-9
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-16300-9

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

RÉSUMÉ

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

Mona Trudel, Ph.D.
Université Concordia, 2006

Cette recherche s'intéresse à l'étudiant qui se prépare à enseigner les arts plastiques dans un contexte scolaire pluriculturel. Elle fait suite à des interrogations soulevées lors de supervisions de stage ainsi qu'au constat de l'absence de formation disciplinaire s'inscrivant dans une perspective interculturelle.

Cette étude qualitative tente de répondre aux questions suivantes : *Comment les étudiants se représentent-ils l'enseignement de leur discipline en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire? Comment les étudiants se représentent-ils leur expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel?* Cette recherche vise à cerner les représentations, les attitudes, les valeurs et les croyances qui influencent leur pratique d'enseignement en contexte scolaire pluriculturel. Pour ce faire, nous avons procédé à des entrevues individuelles en profondeur, semi dirigées, auprès de trente étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal.

L'étude démontre que bon nombre des répondants se représentent difficilement l'adaptation de l'enseignement en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire, principalement parce qu'ils ont insuffisamment exposés à des projets d'art qui leur permettraient d'en apprécier les retombées éducatives. Leur représentation de l'art est centrée sur l'individu et très peu sur les dimensions culturelles et sociales, ce qui va à l'encontre des visées récentes de l'énoncé de politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998), et du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001-2004). L'étude montre que la majorité des répondants proviennent de milieux culturellement homogènes et qu'ils ont été peu exposés à la diversité ethnoculturelle. Ils font leur stage dans des milieux socioculturels qui leur sont complètement étrangers. Également, leur ambivalence quant à leurs propres appartenances culturelles finit par nuire au rapport pouvant être établi avec les élèves issus de l'immigration. L'art, comme moyen d'aller vers l'autre et de la toucher par des projets pouvant être signifiants, est encore à apprivoiser pour l'ensemble des répondants.

Des recommandations sont faites en ce qui concerne la formation des futurs enseignants d'art. Des pistes de recherche futures sont également élaborées.

Mots clés : représentations; enseignement des arts; culture; pédagogie interculturelle; formation des enseignants.

À Pierre Lauzon

REMERCIEMENTS

Nous tenons d'abord à exprimer notre gratitude à Madame Andrea Fairchild, notre directrice de thèse, pour l'écoute et le soutien qu'elle nous a manifestés pendant toutes ces années. La justesse et la pertinence de ses commentaires nous ont été d'un grand secours et nous ont poussée tout au long de ce périple à vouloir nous dépasser. Nous tenons également à remercier les membres de notre comité, Madame Cathy Mullen et Monsieur David Pariser pour leur appui et leurs judicieux conseils. Leurs observations nous ont permis d'avoir un autre regard sur notre travail. Nous tenons à remercier très sincèrement Madame Suzanne Mongeau, professeure à l'École de travail social de l'UQÀM et Monsieur Pierre Gosselin, professeur à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQÀM qui ont agi à titre d'experts externes à l'étape de validation et de classification des données de recherche. Leurs conseils nous ont été profitables.

Nous ne saurons jamais être assez reconnaissante à l'endroit des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques qui ont participé à l'étude. Cette recherche n'aurait pas été possible sans leur généreuse participation. Nous considérons comme un privilège, le fait d'avoir pu passer ce temps à écouter le témoignage de chacun des participants à cette étude. Nous espérons sincèrement avoir rapporté le plus fidèlement possible leur vision de l'enseignement des arts plastiques et leur perception quant à leur expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel.

Un remerciement tout spécial va à l'endroit de Suzanne Lemerise, Ginette Bernier, Louise Blais, Suzanne Blouin, Astrid Lagounaris et Jacques-Albert Wallot pour leur générosité, les commentaires positifs et les encouragements prodigués dans les moments de doute. Leur enthousiasme nous a redonné l'énergie et la confiance pour continuer. Un merci à Madame Camille Latulippe qui a accepté de partager son savoir d'expérience à titre de directrice adjointe d'une école secondaire pluriculturelle. Nous sommes également reconnaissante à Laurence Sylvestre pour toutes les discussions formelles et informelles au sujet de la recherche, et qui ont contribué à briser la solitude inhérente à la rédaction d'une thèse.

Enfin, nous souhaitons remercier de façon toute particulière Pierre Lauzon, sur qui nous avons pu compter tout au long de ce processus. Nous sommes particulièrement reconnaissante pour son soutien sans faille, son appui moral, sa patience et ses encouragements à mener à bien cette thèse. Nous voulons également lui dire un gros merci pour toutes les heures passées à la correction de la thèse ainsi que pour ses recommandations judicieuses. Nos remerciements vont également aux autres membres de la famille, Alexis, Rosalie et Julien pour leur ouverture et leurs mots d'encouragement au quotidien. Côté de leurs amis et leurs amours provenant d'autres horizons culturels nous ont permis d'avoir un regard privilégié sur la culture arabo-musulmane et centro-américaine, ainsi que sur les obstacles qu'ont à surmonter les immigrants. Nous voulons aussi souligner de façon toute spéciale la collaboration, la générosité et la qualité du travail de Noëlle Samson, Lise Lauzon et Suzanne Perrault pour la correction, ainsi que Barbara Wall pour la mise en page.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES APPENDICES	x
PARTIE I	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	8
1. Le contexte	
A. L'immigration au Québec et son impact en éducation	9
B. L'intégration des immigrants.....	13
C. La prise en compte de la diversité culturelle, religieuse et linguistique en éducation.....	15
D. L'intégration scolaire et l'éducation interculturelle : un nouveau contexte, de nouvelles exigences pour le personnel scolaire	18
E. La réforme de l'éducation : vision renouvelée de la profession enseignante ..	21
F. Les programmes de formation de l'école québécoise.....	25
2. L'énoncé de la problématique	26
A. Difficulté des étudiants à composer avec la diversité ethnoculturelle de leur milieu de stage	27
B. Non prise en compte du pluralisme, par les enseignants d'art, dans le milieu scolaire	27
C. Absence de formation disciplinaire dans une perspective interculturelle	28
3. L'état de la question	30
4. La justification de la recherche	35
5. Les questions et les objectifs de recherche	39
6. Sommaire et conclusion	41
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	43
1. L'art à l'école : du singulier au pluriel	43
A. L'art et l'éducation : du modernisme à la pensée postmoderne	44
B. Expression créatrice et formalisme : deux modèles dominants en enseignement de l'art au XXe siècle.....	50
C. Changement de paradigme en enseignement de l'art	55
D. L'enseignement des arts plastiques dans une perspective multiculturelle : les approches et les contenus véhiculés	59
E. Au delà du multiculturalisme.....	65
2. L'enseignement : le passage de la culture aux cultures	70
A. La culture : dans toute sa complexité	70
B. Identité et appartenances culturelles.....	75
C. Culture et éducation	80
D. La formation des maîtres dans une perspective interculturelle	86
E. La personne enseignante au cœur des changements.....	92

3. Sommaire et conclusion.....	99
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE ET PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	101
1. L'approche méthodologique.....	102
A. Une approche qualitative.....	102
B. Les critères de scientificité.....	104
2. Le déroulement de l'expérimentation.....	107
A. L'échantillon.....	107
B. Le recrutement des répondants.....	109
3. L'entrevue semi-dirigée.....	112
A. Les modalités.....	112
B. Le protocole d'entrevue.....	113
4. Le traitement des données.....	116
A. L'immersion dans les données.....	116
B. L'analyse thématique.....	117
C. La catégorisation et la classification des données de recherche.....	118
5. La présentation des répondants.....	126
A. Caractéristique descriptive de l'ensemble des répondants.....	126
6. Les limites de l'étude.....	128
PARTIE II	
ANALYSE DES DONNÉES.....	129
PRÉAMBULE.....	131
CHAPITRE IV	
CULTURE ET IDENTITÉ CULTURELLE.....	133
1. Catégorie 1 : Le sentiment identitaire de l'étudiant au plan culturel.....	133
2. Analyse descriptive.....	135
A. Sous catégorie 1 : La définition de la culture.....	135
B. Sous catégorie 2 : L'héritage culturel.....	137
C. Sous catégorie 3 : Le territoire et l'identité.....	144
3. Résumé et discussion.....	147
CHAPITRE V	
LA POSTURE PÉDAGOGIQUE.....	155
1. Catégorie 2 : L'enseignement des arts plastiques à l'école.....	155
2. Analyse descriptive.....	158
A. Sous catégorie 1 : L'apport des arts plastiques à l'école dans la formation générale des élèves.....	158
B. Sous catégorie 2 : L'intention pédagogique.....	161
C. Sous catégorie 3 : La prise en compte de l'autre dans les planifications de cours.....	166
D. Sous catégorie 4 : Les approches et les contenus véhiculés.....	170
E. Sous catégorie 5 : La transmission de la culture québécoise.....	174
3. Résumé et discussion.....	177

CHAPITRE VI

LA TRAVERSÉE DANS L'INCONNU	185
1. Catégorie 3 : L'expérience d'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel	185
2. Analyse descriptive	188
A. Sous catégorie 1 : La connaissance de la culture des élèves.....	188
B. Sous catégorie 2 : Les attitudes envers les élèves.....	192
C. Sous catégorie 3 : Les réactions envers les élèves.....	196
D. Sous catégorie 4 : L'encadrement du stage en milieu scolaire.....	201
E. Sous catégorie 5 : La gestion de classe et les stratégies pédagogiques.....	205
F. Sous catégorie 6 : La répercussion d'évènements internationaux sur la situation pédagogique.....	209
G. Sous catégorie 7 : Les besoins exprimés	212
3. Résumé et discussion	215

CHAPITRE VII

CONCLUSION	224
1. Réponses aux questions de recherche	226
A. Les représentations qu'ont les étudiants de l'enseignement de leur discipline en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire	226
B. Les représentations qu'ont les étudiants de leur expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel?.....	238
2. Limites de l'étude	245
3. Contribution de la recherche et recommandations	247
A. Favoriser l'intégration de la théorie à de la pratique : des liens à créer entre le contenu, l'élève et le contexte	250
B. Une plus grande conscience du rôle de chacun des partenaires impliqués dans la formation pratique	254
C. Une plus grande responsabilité des étudiants dans leur projet de formation.....	256
4. Recherches ultérieures	257
5. En guise de conclusion	263
RÉFÉRENCES	267

APPENDICE A

INFORMATIONS GÉNÉRALES TRANSMISES AUX ÉTUDIANTS	281
A.1. Lettre de sollicitation pour participer à l'étude.....	282
A.2. Formulaire de consentement	284

APPENDICE B

AUTRES DOCUMENTS	286
B.1 Entrevue J20.....	287
B.2. Caractéristiques descriptives de chacun des répondants	314
B.3. Caractéristiques descriptives de chacun des répondants	315
B.4. Caractéristiques descriptives de chacun des répondants	316

LISTE DES TABLEAUX

1. Immigration selon le pays de naissance, Québec, 1999-2003	9
2. Lieu de naissance des élèves et de leurs parents.....	11
3. Répartition par commission scolaire du nombre d'écoles dont la population est fortement multiculturelle.....	12
4. Les différentes langues parlées à la CSDM	13
5. Catégorie 1 : le sentiment identitaire de l'étudiant au plan culturel	121
6. Catégorie 2 : l'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel	122
7. Catégorie 3 : l'expérience d'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel	123
8. Fiche synthèse.....	125
9. Portrait général des répondants	127

LISTE DES APPENDICES

1. Lettre de sollicitation pour participer à l'étude
2. Formulaire de consentement
3. Entrevue J 20
4. Caractéristiques descriptive de chacun des répondants
5. Caractéristiques descriptive de chacun des répondants
6. Caractéristiques descriptive de chacun des répondants

PARTIE I

Cette première partie est un préambule à l'analyse des données qui constituent le cœur de cette thèse. Elle comprend trois chapitres. Le premier situe, dans un premier temps, le contexte éducatif en regard des questions migratoires et des changements occasionnés par l'actuelle réforme en éducation qui a un impact important tant dans la formation des enseignants que du renouvellement du curriculum. Ce premier chapitre traite ensuite de la justification de l'étude ainsi que des questions et des objectifs qui y sont sous-jacents. Le second chapitre est consacré au cadre théorique et se réfère aux auteurs qui ont traité de l'enseignement de l'art, de la pédagogie et de la formation des enseignants en regard de la diversité culturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire. Le troisième chapitre traite de l'approche méthodologique privilégiée dans cette étude. Il situe, en premier lieu, le paradigme qualitatif, et explicite le déroulement de l'expérimentation sur le terrain, le type d'entrevue privilégiée, le traitement des données et la présentation des répondants qui ont participé à cette recherche.

INTRODUCTION

Le début de notre parcours commence dans le quartier Mile-End à Montréal. Nous y avons grandi, dans les années cinquante, sous le regard de notre voisine lisant la Torah à la lueur des bougies le jour du shabbat et à l'écoute du son étrange de langues inconnues qui se croisaient Boulevard Saint-Laurent. Ce quartier, que nous habitons toujours, est demeuré un lieu de cohabitation et de rencontres de diverses communautés culturelles. Quoique le Mile-End ait été un lieu de diversité il n'en était rien des écoles d'alors. Ayant le choix de la langue d'enseignement, l'étranger¹ de notre enfance, qu'il soit Italien, Grec, Chinois, Juif, Ukrainien ou Polonais, fréquentait l'école anglophone et n'était sans doute pas le bienvenu dans un système scolaire catholique et linguistique. C'est dans la rue, autour des jeux de marelle ou de billes que les complicités entre les enfants du quartier, toutes origines confondues, se tissaient ou qu'au contraire les groupes se confrontaient. Les préjugés d'alors, envers les Québécois francophones, les Juifs ou les Italiens, nous ont appris que vivre à l'intérieur d'une communauté diversifiée, dont les valeurs et les modes de vie sont parfois éloignés les uns des autres, peut générer un certain nombre de tensions et de frustrations dans la vie de tous les jours. Vivre à côté ne veut pas nécessairement dire apprécier, communiquer, comprendre, partager, connaître et respecter. De plus, comme bon nombre de mes contemporains, nous avons grandi en ignorant les communautés autochtones dont certaines habitaient dans des réserves tout près de Montréal. L'Indien, et de façon péjorative le Sauvage, ne recevait aucune

¹ Afin d'alléger le texte la forme masculine est employée pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

considération à notre regard d'alors. Notre connaissance des Autochtones se limitait aux bons et aux mauvais Sauvages. Les premiers avaient été convertis et avaient pactisé avec les Français, les deuxièmes correspondaient à des êtres sanguinaires et barbares qui torturaient les missionnaires et s'alliaient à l'ennemi anglais. Cette représentation des cultures autochtones était communément véhiculée par les livres d'histoire, par les films et les séries télévisées. L'été de 1990 et les événements d'Oka nous auront rappelé la présence des autochtones qui selon l'historien Pierre Lepage (2002) avaient disparu de notre mémoire collective et de notre paysage historique.

Nous avons reçu une formation d'artiste et de pédagogue qui s'inscrivait dans une tradition occidentale, et qui était quelque peu coupée des défis auxquels l'école des années quatre-vingt devait faire face. Notre questionnement, quant à l'enseignement de l'art dans un contexte scolaire culturellement diversifié, vient tout d'abord d'une expérience professionnelle, comme éducatrice au Service de l'éducation et des programmes publics du Musée des beaux-arts de Montréal, de 1989 à 1999. Dans le cadre de ce travail, nous avons eu l'opportunité de côtoyer des milliers de jeunes provenant d'écoles, dont plusieurs étaient pluriculturelles. Nous avons alors réalisé jusqu'à quel point les œuvres d'art et les objets culturels possèdent un riche potentiel pédagogique, et peuvent s'avérer le déclencheur d'une expérience esthétique signifiante, mais également d'un échange entre les élèves d'une même classe. Faire en sorte que les élèves se reconnaissent et se sentent inclus, pouvait certainement favoriser un plus grand engagement de ceux-ci dans les activités artistiques qui leur étaient proposées. Cette expérience muséale venait de nous faire découvrir que l'école montréalaise et les élèves qui la fréquentent avaient définitivement changé!

Cette expérience de travail, le lieu où nous avons grandi, les personnes d'origines diverses que nous avons rencontrées, ont été déterminants et ne sont pas sans avoir eu un impact sur nos croyances et notre pratique comme enseignante et chercheure. Les rencontres avec des personnes aux origines multiples et aux identités métissées, cette conscience des inégalités sociales et culturelles, ces voyages que nous aurions voulu plus nombreux ont nourri notre intérêt pour l'autre, et teintent le regard que nous portons sur la vie en général et sur l'enseignement des arts plastiques en particulier.

Notre travail comme enseignante et superviseure de stage à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM)² depuis 1994, nous a amenée à nous intéresser à la formation des étudiants qui se destinent à enseigner les arts plastiques dans un contexte scolaire caractérisé par la diversité culturelle, linguistique et religieuse³. L'École des arts visuels et médiatiques (EAVM) de l'UQAM offre une formation spécialisée qui prépare d'une part à la pratique artistique et d'autre part à l'enseignement des arts visuels et médiatiques dans le milieu scolaire. Le baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques comprend une formation disciplinaire (51 crédits), une formation interdisciplinaire (15 crédits), une formation psychopédagogique et didactique (30 crédits) et une formation pratique (24 crédits). La majorité de ces cours sont offerts à l'intérieur de notre école sauf en ce qui concerne les

² Quoique notre étude porte sur les étudiants de l'UQÀM, il est important de noter que Montréal abrite aussi trois autres universités : les universités anglophones Mc Gill et Concordia et une autre institution francophone, l'Université de Montréal (UdeM). Ces universités offrent à divers degrés des cours ou des programmes en enseignement des arts.

³ Nous utiliserons dans cet ouvrage, l'expression diversité culturelle, linguistique et religieuse employée par le Gouvernement du Québec (MEQ, 1998) pour nous référer à la présence dans le milieu scolaire d'un effectif diversifié. Nous utiliserons également les termes pluriculturel et multiculturel. Le préfixe *pluri* suggère la présence de quelques cultures dans le milieu scolaire tandis que le préfixe *multi* fait référence à plusieurs cultures (Legendre, 1993, p. 998).

cours portant sur l'organisation de l'éducation au Québec, les enfants en difficulté d'adaptation, l'éducation et la pluriethnicité au Québec, la psychologie du développement en période de latence et durant l'adolescence, cours qui sont offerts par la Faculté de l'éducation de l'UQÀM.

Depuis les dix dernières années, nous nous sommes activement impliquée au niveau du volet de la formation pratique des étudiants qui se destinent à enseigner les arts plastiques aux niveaux primaire et secondaire. Nous avons conséquemment eu l'opportunité de superviser les étudiants au cours de leurs différents stages et ainsi pu voir comment ils transposaient les contenus abordés dans les différents cours dans des situations concrètes sur le terrain. Le stage est une période cruciale dans le parcours de la formation des étudiants. Cette expérience s'avère confrontante pour certains, déterminante pour d'autres et stressante pour la majorité. La période consacrée aux stages laisse place à de l'insécurité ou le stagiaire se sent observé par les élèves, l'enseignant formateur, la direction de l'établissement scolaire et le superviseur de stage. Le stagiaire se retrouve conséquemment en position de vulnérabilité, ce qui l'amène à se centrer principalement sur sa prestation d'enseignement et la réussite de son stage. *Est-ce que mon enseignant-formateur me trouve adéquat? Est-ce que je vais réussir à intéresser les élèves? Est-ce que je suis prêt à affronter une classe? Est-ce que je vais réussir ou échouer mon stage? Est-ce que je veux enseigner toute ma vie?* Ce ne sont là que quelques-unes des questions qui préoccupent les stagiaires. Plusieurs des étudiants en enseignement font un ou plusieurs stages dans les écoles montréalaises pluriculturelles sans que nous ne saisissions réellement comment ce rapport à l'autre se vit tant au plan personnel que professionnel. En conséquence, la supervision de stage auprès d'étudiants

de premier cycle, a soulevé nombre d'interrogations sur l'enseignement des arts plastiques dans des classes pluriculturelles, et, plus spécifiquement, sur l'habileté de nos étudiants à le faire. À notre connaissance cette question est peu soulevée par les stagiaires au cours des visites de stages ni durant les séminaires. Les contraintes de temps, les horaires chargés des enseignants d'art et des stagiaires font qu'il est souvent difficile et parfois impossible de faire un retour en profondeur sur ces questions qui nous apparaissent préoccupantes. Les séminaires préparatoires et intermédiaires trop peu nombreux servent souvent d'exutoire aux stagiaires pressés d'exprimer leur trop plein de frustrations, et à la solution de problèmes immédiats, et laissent peu de place pour l'intégration des savoirs théoriques et pratiques reliés à des questions pédagogiques.

En raison de cette situation, cette étude tente de répondre aux deux questions de recherche suivantes : Comment les étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques se représentent-ils l'enseignement de leur discipline en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire? Comment les étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques se représentent-ils leur expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel? C'est dans le but d'éclaircir ce questionnement que nous avons procédé, durant l'année 2003, à trente entrevues semi-dirigées avec des étudiants qui terminaient une troisième et quatrième année de formation. L'étude visait à cerner, chez les étudiants stagiaires, les représentations, les attitudes, les valeurs et les croyances qui influencent leur pratique d'enseignement en contexte scolaire pluriculturel. Enseigner l'art dans une perspective interculturelle, implique, croyons-nous, une révision des croyances au sujet de l'art et de l'enseignement de l'art, ainsi qu'une remise en question des attitudes, peut-

être même des résistances des étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques au sujet de cette dimension du milieu scolaire.

Cette recherche s'intéresse à ce que devrait être l'enseignement des arts à l'école en regard de la diversité culturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire. De façon plus spécifique, elle questionne la formation des enseignants d'art qui devront adapter leurs contenus de cours et leurs approches pédagogiques à cette situation. Au moment où le monde de l'éducation est traversé par une réforme importante de ses programmes de formation, proposant un nouveau paradigme éducatif centré sur l'élève, où le nouveau curriculum scolaire propose une éducation à la citoyenneté, comprenant l'éducation interculturelle comme composante, et où les étudiants en formation auront à développer les compétences requises pour enseigner dans un monde pluraliste, il devient impérieux pour le milieu universitaire de poser un regard renouvelé sur le domaine de la formation à l'enseignement des arts. Les témoignages recueillis, seront, nous l'espérons, porteurs d'idées nous permettant d'offrir aux futurs enseignants d'art une formation arrimée aux défis que comporte l'enseignement de l'art au XXI^e siècle.

L'enseignant d'art se doit d'être une personne passionnée par sa discipline mais également par les élèves qu'il a devant lui. C'est dans la création d'un rapport dynamique entre les contenus d'art à enseigner, l'expérience, les connaissances, les intérêts et la culture des élèves que peut naître une situation pédagogique motivante et enrichissante pour tous les acteurs concernés. S'il revient aux enseignants d'art de demain de développer les habiletés et les compétences requises pour enseigner dans un monde plus complexe, il revient aux universités de fournir à leurs étudiants la clé pour œuvrer dans ce nouvel univers professionnel.

Nous avons divisé cette thèse en 7 chapitres. Le premier chapitre est consacré à une présentation du contexte québécois actuel, à l'énoncé de la problématique, à l'état de la question, à la justification de l'étude, ainsi qu'à la question et aux objectifs de recherche. Le chapitre deux porte sur le cadre théorique de cette étude et traite de deux aspects : l'enseignement de l'art en regard du pluralisme du milieu scolaire et la formation des maîtres dans une perspective de changement. Le chapitre III fait état de l'approche méthodologique privilégiée, de la cueillette et du traitement des données.

La deuxième partie de la thèse est exclusivement réservée à l'analyse des données. C'est ainsi qu'au chapitre IV il sera question du sentiment identitaire du répondant. Nous traiterons, au chapitre V, de la posture pédagogique adoptée par les répondants pour enseigner les arts en contexte scolaire. Le chapitre VI sera consacré à l'expérience de stage en milieu scolaire pluriculturel. Des constats concluront chacun de ces chapitres. Une discussion générale des données de recherche et des propositions d'actions seront exposées dans la conclusion.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1. LE CONTEXTE

En quelques décennies, le Québec francophone, qui était caractérisé par la relative homogénéité de ses valeurs morales, religieuses et familiales, a profondément changé. La Révolution tranquille des années soixante avec son vent de démocratisation, le projet nationaliste de bon nombre de québécois francophones amorcé dans les années soixante, le mouvement de libération des femmes des années soixante-dix et l'abandon de la pratique religieuse ont rapidement eu raison du pouvoir omniprésent du clergé et de son emprise sur la vie politique, sociale et privée des Québécois. Ce souffle de changement ainsi que les vagues successives d'immigration ont peu à peu ouvert la voie à la constitution d'une société pluraliste. Dans les pages qui suivent, il sera question de l'impact de l'immigration sur le paysage scolaire et plus particulièrement sur le rôle des enseignants face à cette question. Ce changement constitue un défi de taille pour les enseignants du milieu scolaire et de façon plus spécifique pour les étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques qui font leur stage d'enseignement dans les écoles multiculturelles de la région montréalaise.

A. L'immigration au Québec et son impact en éducation

Dès le début du XIXe siècle, la fuite de situations de crise et l'espoir pour des milliers de personnes de trouver sécurité et travail, ont donné lieu à des mouvements migratoires importants. Malgré l'apport des immigrants au pays d'accueil et l'importance de ce phénomène durant la première moitié du XXe siècle, le Québec d'avant la Révolution tranquille, qui, on se le rappelle, vit sous l'emprise du clergé et du gouvernement conservateur de Maurice Duplessis, se sent très peu concerné par l'intégration et l'accueil des immigrants (Berthelot, 1990). L'intérêt pour la question, on le verra ultérieurement, date des mêmes années qu'aux États-Unis, mais contrairement à ces derniers, le Canada et le Québec ont opté pour une idéologie de l'intégration plutôt que de l'assimilation. Tout comme au Canada, l'immigration s'est diversifiée à partir des années 80 et le Québec accueille depuis bon nombre d'immigrants provenant de pays en voie de développement ainsi que des réfugiés venant de régions où sévissent guerres, guerres civiles ou famine (D'amours et Collectif l'autre Montréal, 1999). Le tableau qui suit nous offre un portrait des pays ayant contribué à l'immigration au Québec entre 1999 et 2003.

Tableau I

Immigration selon le pays de naissance, Québec, 1999-2003

Chine 9,2	Liban 3,0	Russie 1,9
France 8,5	Inde 2,9	Corée du sud 1,8
Maroc 7,9	Colombie 2,8	Philippines 1,5
Algérie 7,6	Pakistan 2,7	Autres pays 35,9
Roumanie 5,5	Sri Lanka 2,4	
Haïti 4,4	République démocratique du Congo 2,1	

D'après Institut de la statistique Québec

<http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/index.htm>.

L'immigration au Québec est un phénomène urbain qui touche principalement Montréal et ses banlieues immédiates. La proximité des transports publics et des lieux de culte ainsi que le prix relativement modique de certains logements, attirent les nouveaux arrivants, venus des pays du Maghreb, de l'Inde, du Pakistan, de l'Asie du Sud est, d'Amérique centrale, d'Haïti, etc., dans des quartiers comme Côte des Neiges, Parc Extension, Montréal-Nord et la Petite Patrie. Cette situation, comme nous allons le constater, a un impact majeur sur la composition ethnoculturelle, linguistique et religieuse de l'école publique francophone montréalaise plus particulièrement à partir de la fin des années 70.

Le Québec est la seule province à majorité francophone du Canada. Deux groupes linguistiques fondateurs y cohabitent, chacun avec son système d'enseignement. Jusqu'à tout récemment, le système francophone catholique accueillait majoritairement des enfants dont le français était la langue maternelle et le système anglophone protestant des enfants dont la langue maternelle était l'anglais. Le Québec a laissé jusqu'à la fin des années soixante-dix le libre choix de la langue d'enseignement à ses citoyens (Mc Andrew, 2001). Spontanément, les immigrants, dont la langue maternelle n'était ni le français ni l'anglais, envoyaient majoritairement leurs enfants à l'école anglaise. Notons, que les écoles protestantes étaient plus ouvertes aux différentes religions, ce qui, à l'époque, était loin d'être le cas, des écoles francophones très catholiques. Cette situation avait aussi pour conséquence de favoriser l'accès aux écoles anglophones aux nouveaux arrivants qui préféraient adopter la langue majoritaire en Amérique du Nord, associée au prestige et à l'avancement social. L'arrivée massive d'enfants non

francophones dans le milieu scolaire montréalais francophone est la conséquence de deux lois adoptées par le gouvernement québécois :

- L'adoption de la Charte de la langue française (Loi 101) en 1977 oblige tous les parents qui n'ont pas eux-mêmes fait leur éducation en anglais au Canada à inscrire leurs enfants à l'école française. L'État québécois se voit alors obligé de prendre en charge l'apprentissage linguistique des élèves allophones.
- L'amendement constitutionnel, adopté à la fin des années 90, remplace les commissions scolaires confessionnelles (catholique, protestante) par des commissions scolaires linguistiques (francophone, anglophone).

Le dernier portrait socioculturel de la clientèle scolaire publié en avril 2005 par le *Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal*, nous offre quelques faits saillants au sujet de la fréquentation de l'école montréalaise. Dans chacune des 5 commissions scolaires de l'île de Montréal, la proportion d'élèves du primaire et du secondaire, dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais a augmenté modestement mais régulièrement entre 1998 et 2004. Ces élèves constituent plus du tiers (36, 3%) des effectifs scolaires montréalais. Le tableau qui suit nous indique le lieu de naissance des élèves et de leurs parents.

Tableau 2

Lieu de naissance des élèves et de leurs parents

Élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger	17,3% de la population scolaire montréalaise
Élèves nés au Québec, de parents nés à l'étranger	23,2% des élèves
Élèves nés au Québec dont un seul des parents est né à l'étranger	10,2%
	Ensemble de ces trois situations familiales 50,7%

D'après le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal
http://www.cgtsim.sim.qc.ca/apropos/Actions/eduites/portrait_2004

Au total, on retrouve, en 2004, 133 écoles qui correspondent au critère de concentration multiculturelle. La grande majorité de ces écoles se retrouvent dans le secteur francophone (121 sur 133). Le tableau qui suit nous offre un portrait de la répartition en nombre et par commission scolaire des écoles dont la population est fortement multiculturelle.

Tableau 3

Répartition par commission scolaire du nombre d'écoles
dont la population est fortement multiculturelle

	Nombre total d'écoles
Commission scolaire de Montréal	60
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	36
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île	25
Commission scolaire English-Montreal	11
Commission scolaire Lester-B.-Pearson	1

D'après le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal
http://www.cgtsim.sim.qc.ca/apropos/Actions/eduites/portrait_2004

Comme on peut le constater, la Commission scolaire de Montréal (CSDM), accueille actuellement la majorité des élèves provenant des cinq continents et on peut entendre 149 langues différentes dans les cours d'école comme en témoigne le tableau qui suit :

Tableau 4

Les différentes langues parlées à la commission scolaire de Montréal (CSDM)

Français 54,10%	Vietnamien 2,40%	Ourdou 1,10%
Espagnol 8,80%	Portuguais 1,50%	Turc 0,80%
Arabe 5,60%	Tagal 1,50%	Cambodgien 0,80%
Créole 4,50	Tamoul 1,40%	Autres (134 langues) 20%
Anglais 3,40%	Russe 1,30%	
Chinois 3,30%	Bengali 1,20%	

D'après la Commission scolaire de Montréal
[http :www.csdm.qc.ca/CSDM/fe_quoi.htm](http://www.csdm.qc.ca/CSDM/fe_quoi.htm)

B. L'intégration des immigrants

Ce n'est qu'à partir des années 60, que le Québec se préoccupe de façon plus particulière de l'intégration des immigrants. Notons que cette préoccupation s'inscrit dans un contexte social caractérisé par un débat linguistique important dû à la position minoritaire de la langue française au Canada et par un déclin de l'accroissement naturel de la population. (Berthelot, 1997). Comme le souligne Berthelot (*ibid.*), le débat au sujet de l'immigration porte principalement sur le rôle de l'état et de ses institutions dans un contexte où la société québécoise s'affirme comme francophone et distincte. Par ailleurs, l'intégration des immigrants au Québec, on s'en doute, soulève une problématique toute particulière en raison de la spécificité de notre propre histoire.

[...] la question de l'intégration des minorités ethniques se pose en des termes plus complexes qu'ailleurs au Canada. Les rapports entre une société francophone majoritaire au Québec et une collectivité anglophone majoritaire au Canada teintent nécessairement, que nous le voulions ou non, la façon dont est abordée la problématique de l'intégration des communautés culturelles. (Rocher&Rocher, 1991, p.59).

Se démarquant de la politique canadienne du multiculturalisme, jugée inacceptable aux yeux des Québécois francophones, le Québec a opté pour un modèle interculturel fondé «... sur l'idée d'une entreprise réciproque, confirmant l'existence d'un contrat moral entre les nouveaux arrivants et la communauté d'accueil [...]» (Gagnon, 2000, p.18). Notons que la politique canadienne du multiculturalisme, dans les années soixante faisait la promotion d'un statut égal pour toutes les cultures ce qui amoindrissait les efforts pour renforcer la culture francophone (Berthelot, 1990). L'idéologie interculturelle apparaissait davantage comme étant garante de la langue et de la culture francophone. Le contrat moral entre les nouveaux arrivants et la communauté d'accueil s'articule autour d'une culture publique commune où le Québec est :

- une société dans laquelle le français est la langue commune de la vie publique;
- une société démocratique où la participation et la contribution de chacun est attendue et valorisée;
- une société pluraliste ouverte aux multiples contributions à l'intérieur des limites imposées par le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité d'échange intercommunautaire (Gagnon, p.19-20).

L'orientation multiculturelle se retrouve principalement dans les pays anglo-saxons (Canada, USA, Angleterre), et comporte un encouragement aux minorités culturelles à rester en contact et à conserver leur identité d'origine ainsi qu'à prendre place dans une «... vaste mosaïque des cultures en présence. » (Legendre, 1993, p.888). Comme on l'a vu, l'interculturalisme ne vise pas à juxtaposer les traditions culturelles en présence, mais plutôt à les rallier à un projet collectif qui favorise une interaction dynamique entre les porteurs de cultures différentes et qui préconise une certaine mixité

culturelle (Pagé, 1993). Il ne s'agit pas ici, souligne Toussaint et al. (2002), «... d'annuler les différences culturelles mais de voir comment, dans un échange réciproque, elles agissent, se créent, se transforment et transforment la dynamique elle-même (p. 5). Pour Gagnon (2000), le mérite du modèle interculturel est d'établir un équilibre entre les différentes exigences de l'ensemble de la collectivité québécoise tout en tenant compte de deux éléments soit un pôle identitaire principal et la reconnaissance des différentes cultures en place.

C. La prise en compte de la diversité culturelle, religieuse et linguistique en éducation

Au Québec, souligne Toussaint et al. (2002), nous utilisons principalement le concept d'éducation interculturelle qui en moins de vingt-cinq ans est devenu un champ d'études et de recherches important tant dans les domaines universitaire, collégial, scolaire que communautaire. Afin de mieux répondre aux besoins des élèves issus de l'immigration et mieux les accueillir, plusieurs pays d'Europe et d'Amérique ont mis sur pied une variété de programmes visant à soutenir l'école dans la prise en compte de la diversité de ses effectifs scolaires. On peut identifier un certain nombre de valeurs qui marquent encore aujourd'hui les différents courants de l'éducation multiculturelle et interculturelle. Ces valeurs concernent la valorisation du pluralisme culturel, l'instauration de conditions favorables à une société égalitaire et l'établissement de relations interethniques harmonieuses. Il faut cependant noter que ces différents objectifs peuvent varier d'une période ou d'un pays à l'autre (Pagé, 1993).

Non moins de sept courants d'idées, identifiés par Pagé (1993) influencent les différentes initiatives prises par le milieu scolaire en regard de la reconnaissance de la diversité culturelle, religieuse et linguistique au cours des différentes années :

- le *Courant compensatoire* vise à assurer une meilleure réussite scolaire des élèves provenant des minorités ethniques;
- le *Courant de la connaissance des cultures* tend à développer des relations harmonieuses entre les différents groupes en présence;
- le *Courant de l'hétéro centrisme* a pour objectif d'éliminer les stéréotypes des programmes et d'élaborer des contenus qui reflètent le pluralisme culturel;
- le *Courant isolationniste* valorise les langues patrimoniales et les cultures minoritaires à l'intérieur d'activités s'adressant uniquement à certains groupes ciblés;
- le *Courant antiraciste* vise à sensibiliser les jeunes au racisme (campagne de sensibilisation, matériel didactique dans les écoles). Une deuxième version plus radicale de ce courant est axée sur l'engagement social et politique, et sur la critique des structures de classes sociales qui engendrent le racisme;
- le *Courant de l'éducation civique* fait la promotion de la laïcité, des droits humains et des valeurs démocratiques;
- le *Courant de coopération* s'intéresse aux relations interethniques favorisant en place des stratégies pédagogiques qui favorisent les espaces de rencontre.

Nous retrouverons, au chapitre II l'influence de ces courants d'idées dans les écrits de plusieurs auteurs. Selon Pagé (1993), l'école québécoise devrait favoriser la plupart des initiatives qui se retrouvent dans ces courants. Il émet cependant certaines réserves en ce qui concerne le *Courant isolationniste*, qui ne s'inscrit pas dans les visées de l'éducation interculturelle et le *Courant de la connaissance des cultures* qui est associé à un certain nombre de dérives comme nous le verrons ultérieurement.

Les mesures prises par l'état québécois en matière d'intégration des immigrants et d'éducation interculturelle ont évolué avec le temps. Ces initiatives, souligne Mc Andrew (2001), ont varié selon le contexte social et politique ainsi qu'en fonction de

l'ampleur et de la permanence du phénomène. L'auteure identifie trois phases qui sont spécifiques au Québec :

- En 1969 la création des classes d'accueil qui ont comme mandat l'enseignement du français et l'initiation aux réalités géographiques et culturelles du Québec. Ces mesures «...culminent avec l'adoption de la loi 101 et reflètent le débat démo linguistique en cours.». (Pagé, 1998, p. 276).
- Une prise de conscience de la nécessité de prendre en compte le pluralisme linguistique et culturel. Différentes initiatives sont mises de l'avant pour permettre aux élèves issus de l'immigration de maintenir leur langue maternelle (programme PELO, 1977-1978) et leur culture d'origine. On voit aussi apparaître des activités variées, dont certaines à caractère folklorique. Ces initiatives que Mc Andrew associe au multiculturalisme additif⁴ connaîtront leur apogée dans les années 1980.
- Une phase d'adaptation toujours en cours touche l'ensemble des dimensions de la vie scolaire. Elle s'inscrit dans la formation et le recrutement des enseignants, dans le renouvellement du matériel didactique, dans les liens entre l'école et les familles, etc.

Les différentes mesures prônées par le gouvernement ou par le milieu scolaire souligne Mc Andrew (2001), peuvent donner l'impression que les écoles multiculturelles ont pris le virage interculturel. La réalité est toute autre et l'on peut parfois constater un écart important «... entre les politiques et les programmes officiels, valorisant la perspective interculturelle, et leur mise en œuvre locale.» (*ibid.*, p.113). Il va sans dire que la responsabilité des universités, dans la formation des candidats à l'enseignement, est particulièrement soulignée par les rédacteurs de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998). À cet effet, il est stipulé qu'une préoccupation interculturelle «... devra être présente dans l'ensemble de la formation théorique et pratique.» (p. 33).

⁴ Le terme additif se réfère à l'une des quatre approches du programme multiculturel proposé par Banks (2000). The additive approach consiste à ajouter des concepts, des thèmes ethniques ou d'intégrer certains aspects culturels dans le cadre de fêtes.

L'évolution de la prise en compte de la diversité culturelle, religieuse et linguistique se traduit plus récemment par l'annonce de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998). L'éducation interculturelle y est définie comme étant :

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

Cette politique, tente de créer un équilibre entre les valeurs collectives et la reconnaissance de la diversité (Mc Andrew, 2001). L'on y spécifie que les objectifs de l'éducation interculturelle rejoignent une partie des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, particulièrement ceux qui traitent du rapport à la diversité et des compétences à développer pour vivre ensemble, ce qui fait de l'éducation interculturelle une composante de l'éducation à la citoyenneté. (MEQ, 1998 p.20). Le milieu de l'éducation est donc appelé à souscrire à une forme de citoyenneté qui fait la promotion de l'ouverture sur le monde. Cette notion d'éducation civique, comme on le sait, est également présente dans les nouveaux programmes de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001-2004).

D. L'intégration scolaire et l'éducation interculturelle : un nouveau contexte, de nouvelles exigences pour le personnel scolaire

Les écoles ont à répondre aux besoins éducatifs des enfants issus de l'immigration, qui dans certains cas, ne parlent même pas la langue d'enseignement. L'intégration, est un processus long et complexe où l'élève aura à maîtriser la langue française pour réussir ses apprentissages scolaires et à se familiariser avec les codes

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

Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1998), constate des retards scolaires importants, «... des attitudes d'enfermement et de repli identitaire, des exclusions et des tensions à caractère racial ou ethnique au sein des établissements.» (p.14). On notera également, au moment où nous complétons cette thèse, une recrudescence des problèmes de violence dans certaines écoles secondaires montréalaises pluriculturelles et défavorisées. Récemment, le président de La ligue des Noirs de Montréal, Dan Phillips, lançait un cri d'alarme au sujet du problème de décrochage scolaire chez les jeunes Noirs à Montréal. Dans une entrevue accordée au journal La Presse (2005), Phillips nous informe que le taux de décrochage des jeunes Noirs dans les écoles anglophones est de 24% et de 36% à l'école francophone (un sur trois). Le taux de diplômation chez les élèves de première et de deuxième génération en provenance des Caraïbes serait également très bas.

Le processus d'intégration ne se fait pas de façon immédiate ni facilement, et est étroitement associé «... à la reconnaissance de cette personne comme membre à part entière de la société d'accueil.» (MEQ, 1998, p.1). Selon les rédacteurs de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, cette intégration, exige un effort d'adaptation de la part des élèves mais également du personnel scolaire qui doit faire

preuve d'ouverture à la diversité en mettant en place des moyens précis favorisant l'accueil et l'intégration de ces élèves (dans le curriculum, dans la vie scolaire, au sein du personnel scolaire, dans les rapports avec la famille). Les universités sont appelées à jouer un rôle important afin de mieux préparer les futurs enseignants à cette dimension du milieu scolaire. Rappelons que l'intégration de la dimension interculturelle est un des critères d'accréditation des programmes de formation initiale des futurs enseignants depuis 1995.

Or, comme nous l'avons vu précédemment, il existe un écart non négligeable entre les visées ministérielles et la mise en œuvre d'une perspective interculturelle tant au niveau universitaire que scolaire. À cet effet, nous relevons les points qui font état des préoccupations des rédacteurs du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) et qui sont particulièrement pertinents pour notre recherche :

- Les universités doivent adapter leurs programmes de formation initiale et continue pour que les futurs enseignants développent les compétences requises pour enseigner en milieu pluriculturel. Ces futurs enseignants seront appelés à préparer leurs élèves à vivre dans un monde pluraliste même quand ces derniers fréquentent une école à faible densité ethnique.
- L'impact des différentes initiatives prises par plusieurs universités (mise sur pied de cours obligatoires ou optionnels ainsi que des stages en milieu multiethnique) n'est pas évalué.
- Le milieu scolaire éprouve des difficultés à aborder de façon concrète la diversité culturelle, religieuse et linguistique. On note une baisse d'intérêt, à partir des années 90, pour la formation continue offerte par certaines universités. Il semble que «...les moyens permettant d'intégrer la formation interculturelle à la relation pédagogique font parfois défaut, la théorie n'arrivant pas à féconder la pratique.» (MEQ, 1998, p.17).
- Bien que de nombreux efforts aient été faits pour améliorer le curriculum actuel (matériel didactique qui tient compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, etc.), les enseignants arrivent difficilement à mettre en valeur le patrimoine du Québec, ses valeurs, ses coutumes et son histoire.

- L'inclusion de la diversité dans les contenus de cours est limitée et ne touche pas tous les programmes. Ceci fait en sorte que les élèves originaires de cultures autres que québécoise «... se reconnaissent peu dans certains contenus d'enseignement qui leur sont transmis à cause du manque de perspectives inclusives de ces derniers, ce qui peut nuire au développement de leur sentiment d'appartenance.» (*ibid.*, p.13).
- Finalement, les rédacteurs de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle soulignent la contribution toute particulière des arts. À cet effet, le domaine des arts est appelé à être plus inclusif en faisant référence, dans les contenus en histoire de l'art, à des œuvres d'artistes québécois d'origines diverses et à associer l'art à la compréhension internationale et interculturelle. Les enseignants en musique sont invités à familiariser les élèves avec différents instruments et types de musique d'origines diverses.

E. La réforme de l'éducation : une vision renouvelée de la profession enseignante

Il est impossible de traiter de la formation des enseignants d'art dans une perspective interculturelle sans mentionner le contexte de l'actuelle réforme de l'éducation au Québec qui implique des changements importants tant dans la formation des enseignants que dans le curriculum. Le nouveau paradigme éducatif québécois donne préséance à l'élève et à ses apprentissages et en ce sens rejoint certaines des finalités de l'éducation interculturelle.

Que ce soit au Québec, en France ou dans d'autres pays industrialisés, la formation des enseignants fait l'objet de nombreuses critiques depuis plusieurs années. Des lacunes importantes sont signalées au plan de la culture des enseignants, de l'acquisition des connaissances, de la méconnaissance des réalités sur le terrain ainsi que du fossé qui existe entre les savoirs théoriques et pratiques (Boutin, 2003). Ainsi, la récente réforme des programmes de formation des maîtres au Québec (MEQ, 1994) augmente le temps consacré aux stages de 200 à 700 heures et de trois ans à quatre ans de la formation. L'augmentation de la composante stage implique un plus grand

partenariat avec l'enseignant formateur qui joue un rôle plus important et déterminant dans la formation du stagiaire. Cette augmentation accroît considérablement la responsabilité des universités qui sont dorénavant responsables de la recommandation pour l'émission du brevet d'enseignement. Ce nouveau programme privilégie aussi une démarche réflexive permettant au stagiaire de réinvestir les résultats de sa réflexion dans ses actions.

Les orientations les plus récentes, en termes de formation des enseignants, mettent l'emphase sur deux points, soit la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement afin de mieux préparer les enseignants aux nouvelles exigences de leur travail. Le premier mise sur la construction et le développement de compétences en regard du contexte scolaire et sociétal. Le deuxième touche le rehaussement culturel du programme de formation par un plus grand enracinement culturel des apprentissages des élèves. S'inspirant des travaux de Charlot (1997), qui s'est particulièrement intéressé à l'échec scolaire, les rédacteurs des orientations contenues dans *La formation à l'enseignement* (MEQ, 2001), proposent une vision dynamique et interactive de la culture qui n'est pas uniquement un objet de connaissance mais avant tout un rapport au monde, à soi et à autrui. Cette façon d'aborder le savoir «... permet de penser la culture non pas comme un objet de savoir désincarné que certains élèves réussiraient ou non à apprendre mais plutôt comme une relation au savoir à construire.» (*ibid.*, p. 35). Le rapport au monde, à soi et à autrui est ainsi présenté :

- **Le rapport au monde** fait référence à la façon dont l'enfant s'approprié le monde dans lequel il vit ou au filtre par lequel l'enfant donne un sens au monde qui l'entoure. L'enfant n'est pas une entité vide mais il est porteur d'une culture qui le façonne et qui va se transformer selon sa trajectoire personnelle et le contexte dans lequel il évolue.

- **Le rapport à soi** comprend une dimension identitaire. Pour Charlot (1997) apprendre a un sens en fonction de «... l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui même et à celle qu'il veut donner aux autres.»(p. 84). L'apprentissage commence à être significatif pour l'élève «... quand des liens sont tissés avec son contexte, ses préoccupations, ses points de repère.» (MEQ, 2001, p.36).
- **Le rapport à autrui** implique une dimension relationnelle. Ce rapport à autrui du maître peut être très différent et très éloigné «... de celui de chacun de ses élèves qui lui sont confiés et qui possèdent également une vision particulière du monde, d'eux-mêmes et de celui qui leur enseigne.» (*ibid.*).

Les migrations, les déplacements de population, la mondialisation de l'économie, l'éclatement de la famille traditionnelle, la prolifération des connaissances, les développements technologiques ne sont que quelques exemples qui modifient le paysage scolaire et complexifie le rapport au savoir. Dans cette perspective, l'enseignant est dorénavant considéré comme un passeur culturel dont le rôle s'articule autour de trois points :

- **Le maître est en premier lieu, critique.** Pour ce faire, il doit identifier les *a priori* et les préjugés de sa culture au sens anthropologique ou sociologique du terme. Ce maître est également conscient «... que le savoir est construit et qu'en tant que construction, il est limité, passager et remplaçable mais néanmoins essentiel pour établir des continuités et se situer dans le monde.» (MEQ, 2001, p.39). Dans cette perspective, le maître sait, que l'éducation intellectuelle ne doit pas être confondue avec l'accumulation culturelle (*ibid.*).
- **Le maître est en second lieu, interprète.** Dans cette perspective, le maître sélectionne, en fonction de ses élèves, les savoirs hérités qu'il juge indispensables et tente de les rendre pertinents à leurs yeux.
- **Le maître est en troisième lieu, cultivé.** Pour y arriver, il faut faire acquérir à l'élève différents savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques. Ces savoirs sont considérés comme essentiels mais insuffisants pour qu'il y ait apprentissage chez les élèves. En cela, l'enseignant doit avoir cette conscience du rapport à autrui qu'il a à développer avec ses élèves, les parents et la communauté.

Le concept de compétences professionnelles est privilégié par les rédacteurs du document *La formation à l'enseignement. Les orientations, Les compétences*

professionnelles (MEQ, 1998). L'enseignant en formation doit développer et construire un ensemble de compétences faisant référence à la culture, à la didactique, à la psychopédagogie relative à l'enseignement et à la gestion de classe, aux technologies de l'information, à la langue d'enseignement, à la coopération avec les principaux acteurs du milieu, à l'éthique et au développement professionnel. Certaines composantes des compétences stipulent que l'enseignant devra établir des liens entre les contenus d'enseignement et la culture de ses élèves et transformer sa classe en un lieu culturel ouvert aux diverses perspectives. Les enseignants sont de plus invités à concevoir et à piloter des situations d'apprentissage significatives qui tiennent compte des particularités des élèves au niveau du genre, de l'origine ethnique, socioéconomique et culturelle.

Notons cependant que cette réforme, avant même qu'elle ne soit complètement implantée, suscite de nombreuses critiques et débats par ceux-là mêmes qui sont chargés de l'incarner au quotidien. Ce rôle bonifié attribué à l'enseignant soulève un certain nombre d'interrogations quant à l'offre de culture qui semble reposer presque essentiellement sur les épaules des enseignants (Saint-Jacques et al., 2002) ainsi qu'à la culture à privilégier dans un contexte où l'on ne parle plus de culture au singulier mais de cultures au pluriel (Tardif et Mujawamariya, 2002). À cet effet, on constate l'absence totale de guides pédagogiques donnant des indications ou des pistes de travail aux enseignants. Des critiques sont également formulées par des enseignants universitaires quant à l'importance accordée à la pédagogie au détriment des contenus disciplinaires (Wallot, 2005; Boutin 2003) et quant à l'opposition existant entre la construction des connaissances et l'approche par compétences (Boutin et Julien, 2000). Le problème avec ce nouveau paradigme éducatif québécois, souligne Wallot, (2005), est qu'il «... évacue

complètement les connaissances en soi, qui sont considérées au mieux, comme des curiosités déclaratives.».

F. Les programmes de formation de l'école québécoise

L'attention accordée aux dimensions culturelles et sociales trouve son écho dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001-2004) dans l'importance significative accordée au développement de compétences transversales. L'école est définie comme «... un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toutes formes d'exclusion.» (p.50). L'on souligne également que l'école «... a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres.» (p.32). On vise aussi, par la coopération, à développer des compétences sociales qui favorisent «... l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et la non-violence.» (p. 33).

De par leur spécificité, les arts sont un véhicule privilégié de la culture et favorisent le développement de compétences transférables à d'autres champs de connaissances. À cet égard, les domaines généraux de vie et les compétences transversales constituent en quelque sorte des valeurs éducatives qui s'actualisent dans les différentes disciplines et auxquelles l'enseignant doit se référer dans l'élaboration de situations d'enseignement/apprentissage.

L'élargissement de l'horizon culturel de l'élève se traduit par le contact avec des œuvres d'artistes d'autres époques et d'autres origines. De façon plus spécifique, une

ouverture sur l'autre et le monde s'incarne dans l'ajout d'objets culturels durant la phase d'appréciation. Bien que la fonction d'origine des objets culturels soit tout d'abord utilitaire, on nous rappelle que ces objets «... sont dignes d'intérêt en raison de leur qualités esthétiques, de leur dimension historique et de l'information qu'ils transmettent sur la société dont ils proviennent (MEQ, 2003). Le sens accordé à la compétence d'appréciation est d'ailleurs associé à l'approfondissement de «... la connaissance que l'on a de soi-même, de structurer son identité et de s'ouvrir à d'autres cultures.» (p. 403). À l'instar de Lafortune et Gaudet (2002), nous croyons que «... plusieurs de ces compétences peuvent être construites par les élèves dans le cadre d'une pédagogie interculturelle.» (p. 121).

2. L'ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Comme nous l'avons vu, les enseignants du XXI^e siècle sont appelés à développer nombre d'attitudes, d'habiletés et de compétences leur permettant d'œuvrer dans un contexte scolaire marqué par le changement et la diversité. Malheureusement, nos expériences comme professeure et superviseure de stage nous ont amenée à constater les lacunes suivantes: a) Difficulté des étudiants à composer avec la diversité culturelle, linguistique et religieuse de leur milieu de stage; b) Non prise en compte du pluralisme, par les éducateurs d'art, dans le curriculum scolaire; c) Absence de formation disciplinaire dans une perspective interculturelle.

A. Difficulté des étudiants à composer avec la diversité ethnoculturelle de leur milieu de stage

Les étudiants de premier cycle en enseignement des arts visuels et médiatiques de l'UQÀM évoluent dans un contexte universitaire caractérisé par l'homogénéité ethnoculturelle du personnel enseignant et des étudiants qui la fréquentent. Le programme en enseignement des arts visuels attire peu des personnes provenant de minorités culturelles. Pour des raisons d'ordre pratique telles le transport et le lieu de résidence des étudiants, nombreux sont ceux qui font leurs stages dans les écoles de la grande région de Montréal où l'on retrouve une très grande concentration de la population immigrante. Notre travail de superviseur de stage au primaire et au secondaire entre 1994 et 1999 nous a amenée à nous demander pourquoi certains des stagiaires semblaient mal à l'aise dans leur façon de composer avec la diversité ethnoculturelle milieu scolaire? Certains restaient silencieux devant les commentaires d'élèves qui établissaient des liens entre le déclencheur proposé et leur culture d'origine. D'autres, présentaient uniquement des images d'art représentant des Blancs dans une classe composée en majorité d'élèves Noirs! Malgré l'habileté de nombre de ces stagiaires à conduire adéquatement une classe d'art et à proposer des activités assez bien structurées, ils semblaient, dans la plupart des cas, ignorer le bagage culturel de ceux à qui ils avaient à enseigner.

B. Non prise en compte du pluralisme, par les éducateurs d'art, dans le milieu scolaire

Nos visites des différents milieux de stage nous permettent également d'avoir un regard diversifié sur la pratique de l'enseignement de l'art dans le contexte scolaire. Au fil des années, nous avons noté que bon nombre des enseignants en arts plastiques suivent

la démarche pédagogique telle que prescrite par le MEQ (1982)⁵. Certains de ces enseignants semblent accorder beaucoup d'importance à des courants d'art moderne tandis que d'autres se démarquent par la conduite de projets audacieux reflétant le monde contemporain de l'art. Bien que nos observations du milieu scolaire soient partielles, elles corroborent celles effectuées par le MEQ (1998) concernant la non prise en compte de la dimension multiculturelle dans les contenus de cours. À cet effet, nous constatons que les travaux exposés sur les murs de la classe et dans les corridors de l'école ne reflètent qu'assez rarement la réalité plurielle des écoles primaires ou secondaires que nous visitons. Malheureusement, au moment de nos visites de stage, nous avons peu l'opportunité d'échanger avec l'enseignant formateur quant à la façon dont le pluralisme est pris en compte dans l'école et de façon plus spécifique dans le cadre du stage.

C. Absence de formation disciplinaire dans une perspective interculturelle

Une volonté de préparer les étudiants en arts visuels et médiatiques à la diversité culturelle, religieuse et linguistique apparaît à l'UQÀM au moment d'un changement majeur du programme en 1999, et qui fait passer la formation des enseignants en arts visuels de trois à quatre ans. Soulignons que l'interculturel fait partie des critères d'accréditation de tous les programmes de formation des maîtres depuis 1995. Jacques-

⁵ La démarche pédagogique proposée dans le programme (MEQ, 1982) comprend une première étape PERCEVOIR qui a pour but de favoriser la pensée divergente, de stimuler l'imagination des élèves en leur présentant du matériel didactique en lien avec le projet d'art à réaliser. La deuxième étape est consacrée au FAIRE et comprend une première partie où l'élève est appelé à explorer des éléments du langage plastique ou des procédés utilisés. Une deuxième partie est entièrement réservée à la matérialisation du projet d'art. La troisième étape VOIR est consacrée à la présentation de reproductions d'œuvres d'art qui sont liées avec le projet réalisé. Les élèves peuvent aussi être invités à apprécier les travaux de leurs pairs. Les enseignants, dans beaucoup de cas, disent manquer de temps pour cette dernière étape.

Albert Wallot⁶, alors professeurs au Département des arts plastiques a proposé un cours sur les communautés culturelles montréalaises et leurs objets d'art. La définition d'objet d'art était alors appréhendée de façon large et incluait des événements culturels et des représentations archétypales de chaque communauté. Malheureusement, pour des raisons reliées à des intérêts départementaux divergents, ce cours n'a pu être mis sur pied à l'École des arts visuels et médiatiques (EAVM). Actuellement, les étudiants inscrits dans notre programme suivent un cours obligatoire, en troisième année, offert par la Faculté de l'éducation de l'UQAM. Les contenus abordés dans le cours ne sont pas reliés à la discipline et ne sont pas nécessairement repris dans notre programme de formation. En effet, la réappropriation de ces contenus est laissée au bon vouloir et à l'intérêt personnel des didacticiens et des superviseurs de stage qui assurent la formation théorique et pratique des étudiants du département.

Récemment, le Conseil de module de la Faculté de l'Éducation a développé une treizième compétence relative à la connaissance de l'école pluriculturelle. Depuis le début de la session automne 2005 cette compétence est dorénavant précisée, dans tous les descripteurs des cours de didactique et de stage de l'École des arts visuels et médiatiques. Quoique cette prise de position constitue une avancée non négligeable pour notre programme, beaucoup reste à faire pour passer des paroles à l'acte.

⁶ Des informations au sujet de l'importance accordée à la dimension plurielle de l'école et à sa transposition dans des contenus universitaires nous ont été communiquées dans le cadre de discussions avec Astrid Lagouanis, Suzanne Lemerise et Jacques-Albert Wallot, tous trois professeurs retraités du Département d'arts plastiques de l'Université du Québec à Montréal.

3. L'ÉTAT DE LA QUESTION

La littérature faisant état des représentations des étudiants en enseignement de l'art en regard de la diversité culturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire, est pauvre pour ne pas dire inexistante. Des études québécoises (Binette, 1992; Leclercq, 1992; Bolduc, 1994; Larkin 1995), font surtout état de projets proposés aux élèves dans le but d'intégrer le pluralisme dans le contexte de la classe d'art. Ces mémoires de maîtrise ont été menés par des enseignants en arts plastiques, et forcément ils ont un rapport étroit avec leur propre pratique. Aucune de ces études ne fait mention des valeurs, des attitudes ou des représentations des enseignants face à cette dimension du milieu scolaire. Les autres études recensées, et qui pouvaient avoir un quelconque intérêt pour notre propre recherche, font ressortir les points suivants : a) L'impact de la formation sur les conceptions des enseignants; b) Les approches de contenus privilégiées; c) Les attitudes des enseignants.

a) L'impact de la formation sur les croyances au sujet de l'enseignement de l'art

L'étude de Paula Eubanks (2002), a été menée à l'Université de Georgie auprès de onze éducateurs d'art qui enseignent les arts plastiques, dans des états américains près de la frontière mexicaine et dans des classes appelées ESO (English Speakers of other Languages). L'étude indique que les enseignants qui ont reçu une formation plus ancienne privilégient une approche formaliste en opposition à ceux qui ont reçu une formation plus récente qui intègrent les approches multiculturelles. La prégnance de la formation initiale est également soulevée dans le mémoire de maîtrise réalisé par Emmanuelle Allard (2002) auprès de quatre enseignants en arts plastiques de la région de

Montréal. Cette étude fait ressortir que les enseignants, qui ont complété leurs études dans les années 70, véhiculent une approche formaliste de l'art qui prévalait au moment où ils ont fait leurs études et n'accordent que très peu d'importance à la culture de leurs élèves. Selon Allard, le paradigme de l'enfant créateur est également bien ancré dans les croyances de ces enseignants. Par ailleurs, les enseignants qui ont reçu leur formation dans les années 80, témoignent d'une vision plus élargie de l'art. Ces enseignants utilisent des référents culturels variés et tiennent compte de leurs élèves dans le développement de leurs contenus d'enseignement. L'étude de cas réalisée par Kit Grauer (1998), à l'University of British Columbia, s'intéresse aux croyances antérieures au sujet de l'enseignement de l'art, d'étudiants, inscrits dans un certificat en arts plastiques. Ce certificat s'adresse à des candidats qui ont une formation initiale en art et à d'autres qui sont des titulaires de classe au primaire. Il est par ailleurs à noter que cette étude ne traite pas des représentations au sujet de l'enseignement des arts et de la réalité plurielle du milieu scolaire mais s'avère éclairante en regard de certains aspects de notre recherche. Quoique les croyances initiales au sujet de l'enseignement de l'art évoluent durant la formation, il semble, selon Grauer (1998), qu'elles conservent leur importance par rapport à la formation reçue à l'université. Grauer souligne cependant le rôle déterminant du stage, durant lequel les croyances des étudiants sont aussi influencées par les enseignants formateurs et le personnel scolaire. En somme, pour Grauer, les approches pédagogiques et de contenu varient en fonction des représentations que les enseignants se font de l'art, des expériences personnelles de l'art à l'école, du type de formation reçue ainsi que des modèles de rôle dans le milieu scolaire.

b) Les approches de contenus privilégiées

Les études recensées dans le domaine des arts indiquent que les enseignants se montrent capables d'adapter leurs stratégies pédagogiques pour répondre aux aspects humains de la réalité multiculturelle mais rencontrent des difficultés à modifier leur curriculum (Eubanks, 2002 ; Allard, 2002). Les enseignants qui se montrent plus inclusifs, en utilisant des références multiculturelles, optent pour des approches de contenus peu risquées (Lechner et Barry, 1997; Harris, 1996). Nous avons été particulièrement intéressée par la recherche de Lechner et Barry (1997) de l'Université Auburn en Alabama. Cette étude portant sur l'utilisation de matériel et d'activités multiculturels auprès de 67 étudiants en enseignement de la musique met en lumière le choix d'images culturellement neutres et de matériel attrayant plutôt qu'authentique. Cette difficulté à prendre en compte de façon adéquate le pluralisme scolaire peut aussi donner lieu à des stratégies d'évitement en regard de certains thèmes qui ont la particularité de mettre en valeur la diversité du bagage culturel des élèves (Allard, 2002). Au Québec, les enseignants qui ont été marqués par le contexte sociopolitique des années soixante et soixante-dix ont tendance à transmettre certaines de ces valeurs dans leurs contenus de cours (*ibid.*). D'autre part, les principales barrières exprimées pour expliquer la difficulté d'offrir des contenus plus inclusifs sont la peur d'aller à l'encontre des valeurs des parents, la crainte d'offenser les enfants dont la culture n'est pas représentée et le manque de confiance quant à la connaissance des différentes cultures (Lechner et Barry, 1997).

c) Les attitudes des enseignants

Trois des études retenues, dans le domaine des arts (Allard, 2002 ; Eubanks, 2002 ; Harris, 1996) font état de l'importance des attitudes des enseignants dans la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Trois autres études du domaine de l'éducation (Gangi, 1998 ; Hohl, 1996 ; Lafond, 1993) traitent également de cette question. Un mémoire de maîtrise réalisé à l'Université du Québec à Montréal par Gangi (1998), fait état des attitudes négatives des enseignants face aux interactions avec les parents. Pour Gangi, le problème ne semble pas résider, pour les enseignants, dans leur capacité à enseigner dans un contexte scolaire pluriculturel mais plutôt dans un manque de préparation à gérer l'interaction avec ces mêmes groupes. Par ailleurs, notons que la définition de ce qu'implique la capacité d'enseigner est peu explicitée par l'auteur. L'étude de Harris (1996) de l'Ohio State University tente d'identifier les facteurs qui favorisent ou qui entravent l'implantation d'un contenu multiculturel dans le cadre du DBAE (Disciplined Based Art Education). Le chercheur s'est demandé si les attitudes des enseignants influençaient la façon de composer avec du matériel didactique particulièrement lorsque ces derniers ont à se référer au travail d'artistes afro-américains. Le chercheur fait état d'un certain nombre de résistances verbales et non verbales dans l'inclusion de contenus multiculturels. Dans certains cas, note l'auteur, l'inclusion d'un contenu multiculturel dans un cours d'art, se réduisait à la présentation d'un seul pays. Harris (*ibid.*) conclut en disant que l'implantation d'un tel programme risque d'avoir du succès auprès des enseignants quand ces programmes sont approuvés par la direction et que les enseignants sont soutenus dans leur démarche. Néanmoins Harris a constaté que les enseignants sont résistants au changement principalement si celui-ci bouscule leur

façon habituelle de travailler. Dans un mémoire de maîtrise réalisé à l'Université du Québec à Montréal, Marie-Andrée Lafond (1993), a mené une étude comparative sur les représentations des enseignants de la relation parents-école à travers les différents aspects de la vie scolaire et professionnelle en milieu scolaire pluriethnique. La chercheuse s'est laissée guider par l'idée que plus l'enseignant a une expérience de la diversité, plus grande est son ouverture. De façon surprenante, les résultats de sa recherche indiquent que le groupe œuvrant dans un milieu à faible densité ethnique s'est montré plus empathique et ouvert à l'égard des enfants des communautés culturelles et de leurs parents que le groupe qui œuvrait dans un milieu à forte densité ethnique. Janine Hohl (1996), professeure au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, a conduit une recherche sur les résistances des enseignants face aux demandes d'accommodement des parents immigrants nouvellement arrivés. Hohl identifie trois éléments qui influencent le discours et les comportements adoptés par un grand nombre d'enseignants qui sont confrontés dans leur quotidien à la diversité culturelle, religieuse et linguistique. Il s'agit du débat linguistique, de l'influence des idées féministes et des luttes syndicales importantes. Ces éléments font en sorte que ces enseignants se sentent attaqués dans leur identité professionnelle, comme femmes, comme Québécois et comme syndiqués. Par ailleurs, Hohl constate une plus grande ouverture chez les jeunes enseignants qui n'ont pas les mêmes points de repères que leurs aînés auxquels ils peuvent s'identifier.

4. LA JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Nous sommes convaincue que l'enseignement de l'art, dans une perspective interculturelle ne peut se développer, dans le milieu scolaire, sans l'engagement, l'intérêt et le bon vouloir des enseignants, et les études recensées, quoique peu nombreuses, sont éloquentes à ce sujet. Par ailleurs, les pressions ministérielles sur les universités afin qu'elles intègrent certains contenus jugés essentiels, les programmes de formation surchargés ainsi que les nouveaux programmes de formation de l'école québécoise, font qu'on en vient à négliger l'étudiant qui se destine à enseigner les arts plastiques.

Enseigner l'art dans une perspective interculturelle exige que l'enseignant fasse preuve d'ouverture face à la diversité en prenant des actions concrètes qui se reflètent dans ses rapports avec les élèves, et avec les parents, et dans leur enseignement. Plus que le développement de compétences observables, ce défi appelle à considérer la personne enseignante sous l'angle de ses représentations face à cette dimension de l'éducation. Malheureusement, force est de constater que, malgré la présence grandissante d'élèves issus de l'immigration dans notre paysage scolaire depuis plus de vingt ans, les pratiques d'enseignement en général et de façon plus spécifique en arts plastiques n'ont pas changé de façon significative.

Cette étude a pour objet, la personne enseignante soit l'étudiant en enseignement de l'art qui, une fois en stage, une fois fermée la porte de son local d'art, est porteur de valeurs et de croyances relativement au contenu et à la façon dont les arts devraient être enseignés, nonobstant les visées ministérielles. De ce fait, cette recherche s'inscrit dans

une volonté de renouveler la formation des étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire.

La recherche sur la formation initiale des enseignants s'intéresse de plus en plus aux représentations des enseignants quant à différents aspects de la pratique professionnelle. La recherche sur les représentations individuelles et sociales s'appuie sur une conception constructiviste de la connaissance et a pris de l'ampleur ces dernières années (Gervais, 1999). Chez les pédagogues, souligne Saint Jacques (2002), le terme de représentation est utilisé de façon large et englobe les représentations, les connaissances et les savoirs tout en se référant à des conceptions ou à des préconceptions des apprenants. La représentation est alors «... une construction intellectuelle, individuelle et collective qui permet de donner du sens à une situation.» (p.48). À ce titre, les études en éducation s'intéressent aux représentations cognitives et affectives qui influencent «... les décisions d'un enseignant lors de sa planification.» (Legendre, 1993, p.1111).

Les représentations sociales se situent au croisement du psychologique et du social, et sont d'un intérêt particulier dans le domaine des sciences sociales (Jodelet, 2003). En ce sens, les représentations sociales ont été abordées du point de vue de la psychologie clinique (Kelly), des théories du traitement de l'information (Lindsay et Norman) et de la psychologie sociale par Moscovici (Gervais, 1999). Les psychologues sociaux associent la notion de représentation sociale à une façon, dans la vie courante, de mieux comprendre, gérer et affronter un monde que nous partageons avec d'autres. À cet égard, les représentations sociales :

... nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre. (Jodelet, 2003, p.47)

La notion de représentation sociale est définie comme étant un aspect particulier de la connaissance désigné comme étant de sens commun «... dont la spécificité réside dans le caractère social du processus qui le produit.» (Guimelli, 1994, p.12). Elle fait donc référence à un «... ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné.» (*ibid.*). C'est une forme de connaissance socialement constituée qui contribue à la construction d'une réalité partagée par un ensemble social. Jodelet (2003) précise que la représentation sociale est forcément la «... représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet).» (p.59). Cela implique que les représentations sont complexes et s'inscrivent dans des *cadres de pensée préexistants* qui sont assujettis à des systèmes de croyances «... ancrés dans des valeurs, des traditions, des images du monde et de l'être.» (Moscovici et Vignaux, 1994, p.26). Pour Mannoni (2001), les représentations sociales «... jouent un rôle déterminant dans la vie mentale de l'homme dont les pensées, les sentiments, les plans d'action, les référents relationnels, leur empruntent tous quelque chose.» (p.5). La représentation sociale «... est avec son objet dans un rapport de *symbolisation*, elle en tient lieu, et d'*interprétation*, elle lui confère des significations.» (Jodelet (2003, p.61). Ces significations, souligne Jodelet «... sont le résultat, d'une activité qui fait de la représentation une *construction* et une *expression* du sujet.» (*ibid.*). Toujours selon cette auteure, nous avons besoin de nous situer, de nous ajuster, de maîtriser physiquement et

intellectuellement le monde qui nous entoure. «C'est la raison pour laquelle nous élaborons des représentations» (Jodelet, 2003).

Malgré l'importance accordée aux représentations dans le domaine de la psychologie sociale, des sciences sociales et dans les sciences de l'éducation, nous constatons que la recherche en formation initiale à l'enseignement de l'art s'est peu penchée sur le sujet. Il nous apparaît donc important de développer un champ de recherche qui explore certaines des représentations partagées par les répondants au sujet de l'enseignement de l'art en regard de la réalité plurielle du contexte scolaire et de leur expérience de stage dans les écoles multiculturelles de la région de Montréal. L'étude des représentations nous semble particulièrement appropriée parce qu'elles «... constituent des filtres à travers lesquels l'individu appréhende et construit le monde; elles sont déterminées par la pratique quotidienne, le discours idéologique et les matrices culturelles.» (Gervais, 1999). En somme, si nous pouvons sans problème constater que les étudiants inscrits dans notre programme maîtrisent mieux certaines compétences depuis qu'ils sont tenus à faire 700 heures de stage, force est de constater que nous savons peu de choses au sujet de la façon dont ils se représentent l'enseignement de l'art en regard de certains défis auxquels l'école doit faire face.

Nous savons :

- Que les étudiants qui ont eu leur formation avant la réforme du baccalauréat en enseignement des arts (1998), éprouvaient un malaise et une difficulté à composer avec la diversité ethnoculturelle des groupes classes.
- Que les stagiaires inscrits dans le nouveau programme de formation et qui en étaient à leur première expérience d'enseignement entre 1999 à 2002, rencontraient également certaines difficultés en contexte multiculturel.

- Qu'il existe un écart important entre les visées ministérielles en terme d'éducation interculturelle et leur mise en œuvre dans le milieu scolaire.
- Qu'il y a parfois un écart entre ce qui est enseigné à l'université et ce qui est repris au moment des stages par l'enseignant formateur.
- Qu'il existe encore des résistances dans le milieu scolaire dans la prise en compte du pluralisme.

À notre connaissance, aucune étude n'a été effectuée sur la façon dont les étudiants en enseignement des arts, au Québec, et plus particulièrement à Montréal, se représentent et vivent l'enseignement de leur discipline en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire. Au lieu de déplorer cette non prise en compte de la diversité culturelle, religieuse et linguistique par les stagiaires, nous avons choisi de nous pencher sur les raisons qui motivent ou qui découragent les étudiants à cet égard. C'est l'objectif ultime que nous avons tenté de poursuivre tout au long de cette étude.

5. LES QUESTIONS ET L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Les étudiants d'aujourd'hui seront les spécialistes en arts plastiques de demain. Ils auront de façon quotidienne, à faire des choix de contenus d'enseignement, à engager activement les élèves dans des apprentissages signifiants, à réagir devant la discrimination, à composer avec des valeurs et des traditions culturelles éloignées des leurs. Ces étudiants sont d'abord des individus avec leur propre histoire, et leurs propres appartenances culturelles; ils sont ensuite des artistes puis des éducateurs d'art qui sont appelés, à ce titre, à enseigner à des enfants provenant de divers horizons culturels. Habités à se conjuguer au pluriel au niveau de leur propre identité comme étudiant en

art et en enseignement des arts, ils doivent apprendre maintenant à composer avec la diversité culturelle des élèves auxquels ils ont à enseigner. Compte-tenu de ce qui a été mentionné auparavant il nous semble primordial de nous poser les questions suivantes :

Comment les étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques se représentent-ils l'enseignement de leur discipline en regard de la diversité culturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire?

Comment les étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques se représentent-ils leur expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel?

Par ailleurs quatre questions secondaires ont été retenues pour leur valeur explicative :

- Qui sont les étudiants inscrits dans un baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques? D'où viennent-ils?
- Quelle est leur expérience personnelle de la diversité ethnoculturelle?
- Quelle est leur compréhension du concept de culture et d'identité culturelle?
- Quelle est leur vision de l'enseignement des arts plastiques?

Soulignons que notre étude ne vise pas à évaluer la valeur de la formation dispensée par la Faculté de l'éducation de l'UQÀM au sujet de l'enseignement dans les classes multiculturelles. Notre thèse a pour but de mieux comprendre et de mieux saisir l'étudiant en enseignement des arts visuels et médiatiques dans sa façon d'appréhender l'enseignement de sa discipline dans un contexte scolaire pluriculturel. L'objectif principal qui a orienté l'ensemble du déroulement de cette étude se lit comme suit :

Cerner, chez les étudiants stagiaires, les représentations, les attitudes, les valeurs et les croyances qui influencent leur pratique d'enseignement en contexte scolaire pluriculturel.

Nous souhaitons, par cette étude, approfondir notre connaissance du schème de référence par lequel les étudiants se représentent le rapport entre l'enseignement des arts plastiques et la réalité plurielle du milieu scolaire. Cette étude, nous l'espérons, nous aidera également à mieux comprendre ce qui est prioritaire pour les étudiants en enseignement des arts et aussi comment ces enseignants en devenir vivent le contact avec l'altérité au moment de leur stage. Il va sans dire que cette étude vise ultérieurement à mettre en place des façons de faire qui soient adaptées aux besoins et à la spécificité des étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques. L'objectif ultime est de mieux préparer ces étudiants à enseigner les arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel.

6. SOMMAIRE ET CONCLUSION

Dans ce premier chapitre nous avons voulu expliquer comment l'immigration avait peu à peu modifié le portrait de l'école montréalaise depuis les années 70. Nous avons voulu souligner la façon dont l'État et le milieu scolaire ont fait face au pluralisme grandissant de la société québécoise. Nous avons mis en valeur la difficulté du milieu scolaire à prendre en compte cette dimension de l'éducation. Nous avons complété cette première partie en situant les visées de la réforme de l'éducation en cours et son impact sur la formation des enseignants. Nous avons ensuite présenté les trois points autour desquels s'articulent cette présente étude soit : les difficultés des étudiants en enseignement des arts de composer avec la diversité culturelle, linguistique et religieuse de leurs groupes-classes; la non prise en compte du pluralisme par les éducateurs d'art

dans le milieu scolaire; l'absence de formation disciplinaire dans une perspective interculturelle. Nous avons présenté quelques recherches qui sont d'un intérêt pour la nôtre, justifié l'importance de notre recherche et exposé nos questions et objectifs de recherche.

Dans le chapitre suivant, il sera question des écrits d'auteurs qui traitent des trois pôles de notre étude soit l'enseignement des arts dans une perspective d'ouverture à l'autre, la culture et la formation des enseignants dans une perspective interculturelle.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

1. L'ART À L'ÉCOLE : DU SINGULIER AU PLURIEL

D'entrée de jeu, précisons qu'il existe une abondante littérature sur l'enseignement des arts dans une perspective multiculturelle, ainsi que sur l'éducation interculturelle, et qu'elle se réfère à différentes disciplines, telles que l'anthropologie, la sociologie et la psychologie. Afin de cerner un sujet aussi vaste que celui qui nous préoccupe, nous avons choisi de présenter uniquement quelques auteurs dont la pensée nous est apparue particulièrement pertinente pour cette recherche. De plus, comme la pratique québécoise de l'éducation interculturelle se situe dans la mouvance du courant canadien, voire nord-américain, nous avons choisi de traiter de l'enseignement de l'art dans une perspective multiculturelle, tout en gardant à l'esprit que certaines des idées énoncées sont parfois peu conciliables avec un curriculum interculturel. Par ailleurs, nous nous proposons de faire référence en grande partie à des auteurs européens et québécois en ce qui concerne la pédagogie interculturelle et la formation des maîtres. Nous croyons qu'un tel regard, nous permettra d'appréhender l'objet de notre étude dans toute sa complexité.

L'enseignant d'art du XXI^e siècle devra adapter ses contenus d'enseignement et ses approches pédagogiques à la diversité culturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire. À partir de quelles représentations de l'art enseigne-t-on? Qu'est-ce qui motive

les choix de l'enseignant d'art une fois la porte de la classe fermée? Sur quoi base-t-il son enseignement? Outre la passion pour l'art, quelles valeurs sont véhiculées par l'enseignant d'art? Les idées qui orientent la pratique de l'enseignement de l'art, nous le savons d'expérience, ne sont pas toujours explicites et facilement discernables. Nous pouvons enseigner à partir de la formation reçue, des exigences de l'établissement scolaire, de nos intérêts personnels dans le domaine de l'art, des visées du programme de formation ou encore à partir de notre propre représentation de ce que devrait être l'art à l'école. Conséquemment, nous traiterons dans la première partie de ce chapitre, des courants d'idées qui ont eu une incidence sur la pratique de l'enseignement de l'art à l'école, et traiterons du changement de paradigme dans notre champ disciplinaire, qui trace la voie à un enseignement de l'art ouvert sur les questions culturelles et sociales. La deuxième partie de ce chapitre portera spécifiquement sur le rapport entre l'éducation et la culture et sur la formation de l'enseignant dans une perspective interculturelle.

A. L'art et l'éducation : du modernisme à la pensée postmoderne

La critique d'art, artiste et professeure Gablik (1997) se réfère au modernisme comme étant un terme utilisé pour décrire l'art et la culture des cent dernières années. Ainsi le modernisme correspond aux changements survenus dans le domaine artistique en Occident à la fin du XIXe siècle et se caractérise par une rupture avec la tradition transmise par les Académies des Beaux-Arts. Le XXe siècle ouvre la voie à une succession de tendances et de styles artistiques, qui tentent de rompre définitivement avec cette tradition et avec le conservatisme prôné dans les écoles d'art. L'art moderne se détache peu à peu de la représentation du réel et valorise l'individualité, l'expression personnelle et les composantes formelles de l'œuvre. Comme le souligne Gablik (1997),

«... l'avènement de l'abstraction nous fait découvrir une esthétique inédite et une nouvelle conception des «raisons d'être» de l'art.» (p. 23). Certains artistes modernes tentent d'exprimer des émotions humaines fondamentales tandis que d'autres croient que l'art n'est qu'esthétisme, et conséquemment, n'a pas de fonction. Dans cet esprit, souligne Woolcott (1994), l'art est analytique, autoréférentiel et s'inscrit dans une logique de progrès, de nouveauté, d'originalité, de créativité et d'authenticité. Peu à peu, une coupure se crée entre le monde extérieur et l'art devenu abstraction pure ou expression de soi dénuée de toute interférence extérieure. Le rejet de la tradition, de l'art populaire et de l'artisanat, ainsi que la recherche effrénée de nouveaux styles auront également pour effet d'éloigner de plus en plus le public du monde de l'art et les artistes du monde qui les entoure.

Le modernisme voit le salut de l'art dans son autonomie. L'expérience esthétique constitue une fin en soi suffisante. Pour garder son authenticité, l'art doit rester pur et se tenir à distance du monde. (Gablik, 1997, p.23)

Pour Clahassey (1986), les changements incessants et le rejet du passé qui caractérisent le modernisme en art, font qu'il devient difficile de l'évaluer. L'art n'est plus évalué en fonction de sa pertinence sociale, politique ou autre, mais en fonction de la cohérence esthétique de l'œuvre comme telle. Des critères associés à la forme, à la ligne, à la couleur, à la composition sont considérés comme étant une base universelle pour porter un jugement objectif sur l'art. Dans le même ordre d'idées, l'auteur et professeur d'art Clark (1997) a identifié les mythes suivants, qui sont associés à l'art moderne :

- L'art a une valeur en soi.
- L'art est un langage universel.
- Les *beaux-arts* doivent se distinguer des autres formes d'art.

- L'interprétation de l'art est réservée aux experts.
- Toutes les formes d'art peuvent être comprises selon des modèles esthétiques occidentaux.

Le regard que nous portons sur l'art issu des autres cultures est enraciné dans certaines de ces croyances et représentations. Par contre, l'engouement pour la nouveauté, caractéristique au modernisme, a amené les artistes à s'intéresser à l'art tel qu'exercé ailleurs qu'en Occident. Dès la fin du XIXe siècle et début du XXe siècle, rappellent Domino et Magnin (2005), quelques amateurs partagent un goût pour ce qui est appelé l'«orientalisme» et «l'art nègre». Les amateurs, soulignons-le, jouissent de collections qui sont parfois le fruit de pillages officiels sanctionnés par les armées coloniales.» (p.8). Ces objets devenus accessibles à des artistes, tels Picasso ou Modigliani, ne sont pas sans avoir une influence sur leur propre pratique picturale. Ces artistes, note Thompson-Farris (1997), intègrent un répertoire de formes nouvelles dans leur peinture ou dans leur sculpture avec un sens très limité de leur responsabilité quant à la signification originelle de l'objet en tant qu'expression sacrée. Nous verrons ultérieurement que cette façon de faire est toujours pratique courante dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques, et est associée par certains à une approche multiculturelle.

Nombre d'écrits à partir des années soixante témoignent d'un changement de perspective dans le domaine des arts et des sciences humaines. Pour certains, la modernité est en crise et nous entrons progressivement dans une nouvelle ère appelée le postmodernisme. Dans l'ouvrage *Les arts plastiques à l'école* (1998), les auteures Richard et Lemerise expliquent que le postmodernisme n'est pas considéré comme un

style qui succède au modernisme mais plutôt une condition culturelle qui résulte de la désagrégation de certains idéaux et conceptions modernes héritées du Siècle des Lumières, mouvement philosophique qui a influencé le monde des idées en Europe, au XVIIIe siècle. La liberté, la raison qui mène à la connaissance, la tolérance, l'égalité, le progrès, sont des valeurs qui ont influencé la modernité telle que nous la vivons. Actuellement, on constate un certain désenchantement face à la suprématie de la science au détriment d'autres types de connaissances et à des valeurs universelles telles que «l'égalité, la liberté, et les droits de l'homme» et dont l'universalisme est dorénavant remis en question.

Quoique nous ne voulions pas nous étendre sur le concept, qui on le constate, semble perdre de sa popularité, disons que la pensée postmoderne se retrouve dans la plupart des disciplines et sa démarcation avec certaines idées du modernisme n'est pas toujours claire (Clark, 1996). Le postmodernisme est un concept jugé par les uns comme étant flou, et pour les autres, il se définirait davantage par ce qu'il n'est pas que par ce qu'il est. Néanmoins, pour les auteurs français Pourtois et Desmet (1997), la pensée postmoderne propose une vision intégratrice du monde basée sur un dialogue une «... interaction entre le sujet, la raison, la subjectivité et l'objectivité.» (p. 33). Notons que la période moderne est caractérisée par une coupure avec les modes de vie de la période précédente, par des changements technologiques rapides et par la transformation «... des institutions modernes qui permettent aux hommes de mener une existence plus sûre et plus gratifiante.» (*ibid.*, p.26). Il semble que les deux caractéristiques qui ont le plus profondément marqué le monde moderne sont la rationalisation et la production exponentielle de savoirs (*ibid.* p.27). La première, «... fait table rase des croyances et des

formes d'organisation qui ne reposent pas sur des éléments scientifiques.» (*ibid.*). La deuxième, est caractérisée par l'augmentation des savoirs dans tous les domaines, et par le développement des moyens de communications. Pour les auteurs, cet état de fait donne lieu à une certaine forme de fragmentation de la société, de la personnalité, de la culture, de l'économie et de la politique qui vont chacune dans des directions différentes. Pour Pourtois et Desmet, ceci ne fait que renforcer une perspective d'exclusion, une fracture des savoirs qui dévoile de nouvelles formes d'obscurantisme et de perte de signification. Devant l'éclatement de la modernité, les auteurs s'interrogent sur la possibilité, pour l'école, de reconstruire un univers social, culturel et pédagogique cohérent et intégrateur qui ferait place, tout à la fois, à la raison et à l'être, à la rationalisation et à la subjectivation. Dans une perspective postmoderne, l'école doit se centrer à nouveau sur l'élève «... de manière à ce que celui-ci soit non seulement un individu à instruire mais aussi un sujet participatif et responsable, capable de projets et de choix.» (p. 43). Pour Pourtois et Desmet, le changement de perspective le plus important de l'ère postmoderne est l'émergence du sujet créateur. En somme, le sujet devient l'acteur dans un contexte qui met de l'avant le retour du Je. Dans cette perspective les auteurs proposent une pédagogie qui intègre les dimensions affective (quête de liens d'affiliation), cognitive (quête de sens, besoin de s'accomplir), sociale (quête de pouvoir et recherche d'autonomie) et idéologique (quête de valeurs).

D'autre part, les artistes qui s'inscrivent dans le paradigme postmoderne vont au delà de «l'art pour l'art» qui caractérise le modernisme. Les changements dans les pratiques de l'art se manifestent par le choix de matériaux divers, par la multiplication des espaces d'expositions non officiels, par le décloisonnement entre les différentes

disciplines, par «... un élargissement considérable des moyens d'expression dont la photographie, l'ordinateur et le multimédia» (Lemerise, 1998, p. 35) et par «...un retour fulgurant à la figuration et les emprunts à la tradition de l'histoire de l'art.» (*ibid.*). Ces changements de perspective remettent en question notre représentation de l'art, de la notion de création individuelle, de la hiérarchie entre les différentes formes d'expression artistique, de l'originalité, de la permanence, et de la relation entre l'œuvre, le spectateur et la communauté. On constate également une recrudescence des pratiques artistiques performatives et un engouement pour l'art relationnel, ce qui n'est pas sans nous rappeler l'art dans les sociétés pré-modernes. Comme nous l'avons vu, l'art dans la période moderniste était perçu comme un art auto-suffisant, et l'expérience esthétique, comme une fin en soi. L'individualisme qui a marqué les artistes durant une bonne partie du XXe siècle est peu à peu remplacé par une mise au rancart de l'expression de soi au profit de préoccupations sociales (Clahassey, 1986). Influencées par les idées véhiculées par le féminisme, le multiculturalisme et le post-colonialisme, les nouvelles pratiques artistiques ouvrent la voie à «... l'affirmation des cultures et minorités longtemps tenues à l'écart des enjeux de l'art officiel.» (Lemerise, 1998, p.39). Pour d'autres auteurs le terme *Politics of Identity* permet de décrire une nouvelle sensibilité artistique.

Over the last few years, a significant shift has emerged in the sensibilities and outlooks of artists and critics, producing what philosopher, theologian, and activist Cornel West has referred to as a new «politics of differences». The features of this new cultural politics of difference are to challenge monolithic and homogeneous views of history in the name of diverse, multiple, and heterogeneous perspectives; to reject abstract, general, and universal pronouncements in light of concrete, specific, and particular realities. In this new art, issues of diversity and agency _ the capacity and ability of all human beings _ have been given a new weight and gravity. (Cahan et Kocur, 1994, p.26)

Ce changement de perspective observé dans les pratiques artistiques trouve également son écho dans le domaine de l'enseignement de l'art. À cet effet, constate Neperud (1995), la relation au social apparaît comme une préoccupation grandissante en éducation artistique qui, comme on le verra ultérieurement, s'intéresse particulièrement, ces dernières années, à des questions de race, de classes sociales, de genre, d'orientation sexuelle, d'écologie et de multiculturalisme. En somme, «L'émergence du sujet dans la période postmoderne est sans doute à l'origine d'une interrogation de plus en plus poussée sur la notion d'identité.» (Pourtois et Desmet, 1997, p.49).

B. Expression créatrice et formalisme : deux modèles dominants en enseignement des arts au XXe siècle

Du début du XXe siècle l'influence du modernisme en art allait imprégner le domaine de l'éducation artistique pour des décennies à venir. Efland (1990-1995), s'est particulièrement intéressé aux changements dans les conceptions en enseignement des arts. Il a identifié quatre théories esthétiques qui ont joué un rôle dominant quant à l'orientation et au caractère même des programmes d'art. Il s'agit du courant mimétique où l'art est imitation, du courant pragmatique où l'art est un instrument, du courant expressif où l'art est expression de soi et du courant formaliste où l'art réside dans l'ordre formel. Ces modèles d'enseignement, comme le souligne l'auteur, ne sont pas de simples idées et se sont incarnés dans des pratiques d'enseignement. À cet effet, Siegesmund, (1998), signale que différents arguments, parfois contradictoires, ont été souvent avancés pour justifier l'importance de l'enseignement des arts à l'école. Soulignons qu'un modèle s'élabore lentement, à travers le temps, et se greffe sur une représentation de l'homme et de son rôle dans une société particulière. Un modèle est

influencé par des individus, par la rencontre avec d'autres penseurs et par les valeurs en cours dans la société. Par ailleurs, pour que les valeurs privilégiées soient transformées en modèle il faudra qu'elles «... correspondent aux problématiques et paradigmes de l'époque et qu'elles représentent la pensée d'une collectivité, ou en marquent l'aboutissement (Dupuy-Walker et Beaulieu, 1990).

Le courant expressif est certainement un des thèmes dominants en enseignement des arts au XXe siècle. Ce modèle, souligne Efland (1995), s'appuie sur une théorie de l'apprentissage d'influence psychanalytique selon laquelle l'art permet la croissance émotive. Il voit le jour dans les années 20 et s'inscrit dans l'esprit d'optimisme et de libération qui balaye alors l'Occident à la suite de la première guerre mondiale. Il véhicule également un intérêt pour les théories psychanalytiques de l'inconscient. Selon ce courant de pensée, l'art est perçu comme le produit de l'imagination de l'artiste et l'approche éducative est centrée sur la croissance personnelle de l'individu créateur ainsi que sur ses bienfaits thérapeutiques. La spontanéité d'expression prime sur l'acquisition de notions particulières et la valeur accordée à l'art tient davantage à son originalité et au sentiment d'accomplissement ressenti par celui qui le fait. Lowenfeld (1903-1960), est l'un des tenants du courant expressif et ses écrits ont grandement influencé les éducateurs d'art du XXe siècle. Lowenfeld a élaboré un modèle développemental pour mieux comprendre les enfants en décrivant les différents stades de leur cheminement graphique. Il était persuadé que l'expression créatrice de l'enfant pouvait mieux se développer lorsqu'il n'y avait pas d'interférence de la part des adultes ou de modèles déjà existants. Dans cet esprit, les enfants ne s'inspirent pas de la discipline artistique, mais puisent leur inspiration dans leur monde intérieur. Notons que cette vision de l'enseignement de l'art

origine de la fin du XIXe siècle, et qu'elle a été grandement influencée par la recrudescence d'intérêt des artistes modernes pour l'expression plastique enfantine.

Le modèle formaliste se caractérise par l'importance accordée au style, aux éléments du langage plastique ainsi qu'aux aspects techniques. Il s'appuie sur une théorie de l'apprentissage cognitif qui vise l'acquisition de concepts comme but de l'apprentissage, et s'inscrit, comme nous l'avons vu précédemment, dans une pratique de l'art pour l'art. L'enseignement selon ce modèle, nous dit Efland, mise sur la transmission des connaissances nécessaires pour que l'étudiant puisse à la fois exercer et apprécier l'art. Cette approche «... s'intéresse principalement à transmettre des modèles de traitement esthétique-stylistique des principales composantes du langage visuel.» (Théberge, 1981, p. 21). Le langage plastique est considéré comme une fin en soi et le thème proposé comme un prétexte à l'explorer. Théberge constate cependant qu'accorder trop d'importance à l'apprentissage de procédés, de techniques et du langage plastique peut donner lieu à un type d'activité «... répétitive, vide de sens et de contenu esthétique.» (p.23). Les projets artistiques réalisés en classe et les activités d'appréciation esthétique sont considérés pour leurs propriétés formelles, indépendamment du lieu, de l'époque et du contexte dans lequel les œuvres ont été créées. Il va sans dire que le contexte social est ici sans importance, cet art se voulant autant dépourvu de message social que de contenu au plan de la représentation (Efland, 1995).

Les modèles expressif et formaliste ont dominé une bonne partie des pratiques en enseignement des arts plastiques jusqu'à tout récemment. Dans cette perspective, l'art à l'école donne la primauté à l'expression de l'élève créateur et au travail en atelier (faire et vivre l'art) misant sur l'apprentissage de techniques et de notions de langage plastique au

détriment de contenus d'art. Le thème est prétexte à l'exploration d'un médium, les contenus en histoire de l'art sont secondaires, les médiums et les matériaux sont utilisés séparément de manière à respecter leur particularité (Faucher, 2001). Par ailleurs, l'importance accordée à la forme au détriment du contenu, à l'apprentissage de procédés et de techniques a, selon Lemerise (2000), détourné les éducateurs/éducatrices d'art de la mission que les tenants du courant expressif avaient mise de l'avant à partir des années trente.

L'erreur ou la méprise du modernisme a trait à la sur-spécialisation, l'autoréférentialité et l'autonomie des champs disciplinaires. En voulant à tout prix aller à l'essence des choses, à la spécificité des codes et des techniques, on a complètement perdu de vue l'enfant, alors qu'on prétendait le mettre au cœur de la démarche artistique. (p.9)

Les programmes datant de 1981-1982, et dans lesquels nos répondants ont été formés aux niveaux primaire et secondaire, s'inscrivent toujours dans le modèle de l'enfant créateur et reconduisent la même didactique développée par l'artiste pédagogue Irène Sénécal (Lemerise, 2000). Rappelons que Sénécal (1901-1978) a fait œuvre de pionnière en enseignement des arts au Québec dans les années quarante. Elle fondera son enseignement sur les préceptes de l'art moderne et sur les nouvelles théories du développement de l'enfant, et sera entre autres, influencée par la pensée de Lowenfeld. À cet effet, le terme de l'enfant créateur, «... évoque des notions de recherche, d'invention, d'expression personnelle créative, de respect du développement de l'élève.» (*ibid.*, p.41). L'influence de Sénécal se fera sentir dans les écoles publiques, dans la formation des futurs enseignants et dans les cours parascolaires. Son modèle met l'accent sur des thématiques qui varient selon l'âge des enfants, et sur des travaux de mémoire et d'imagination. Lemerise, dont les recherches sont consacrées à l'histoire de

l'enseignement des arts au Québec, souligne que durant cette décennie, la notion de créativité est particulièrement importante et «... s'applique à toutes les sphères de l'activité humaine et en arts plastiques, créativité et création artistique font bon ménage.» (Lemerise, 2000, p.42). Pour favoriser une plus grande créativité et actualiser le potentiel créateur de l'élève, l'enseignant fera en sorte de développer l'imagination créatrice, et la pensée divergente de l'élève créateur.

[...] en CRÉATIVITÉ, il faut tout mettre en œuvre pour faciliter l'émergence de solutions originales. À cet égard, il ne suffit pas de transmettre à l'école les moyens d'expression mais de faire en sorte de créer un climat propice à éliminer les contraintes intrinsèques : c'est-à-dire celles qui, souvent de nature affective ou résultant d'un conditionnement socioculturel, empêchent le sain exercice du processus créateur et l'ouverture d'esprit à la découverte (Théberge, 1981, p.26).

Par ailleurs, les programmes datant de 1981-1982 abolissent cette ambiguïté entre création et créativité en ouvrant la voie à une ère nouvelle quant à l'inclusion de contenus d'art dans le curriculum. Le domaine des arts opte résolument pour une perspective disciplinaire toujours présente à ce jour. La tradition de l'atelier d'art axée sur le développement des activités créatrices laisse place à un enseignement de l'art qui tient toujours compte de l'enfant et de son développement, mais qui intègre dorénavant l'art et son histoire dans le curriculum.

La nouveauté, c'est que l'on affirme clairement que la démarche artistique est fondée sur la discipline des arts plastiques et non sur une notion parapluie de créativité et que cette démarche comporte deux aspects aussi importants l'un pour l'autre : faire et voir l'image». (Lemerise, 2001, p.43)

L'émergence de la formation culturelle dans les années 80 contribue également à un élargissement et à un enrichissement de l'enseignement des arts plastiques à l'école. Une panoplie d'activités sont offertes pour favoriser l'éveil et l'éducation artistique de

l'élève. Plusieurs enseignants se rendent «... compte des limites éducatives de l'hypervalorisation individuelle au détriment de la culture des élèves.» (Lemerise et Richard, 1999, p.17). Certains pédagogues, dont Monique Brière, alors conseillère pédagogique à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), tenteront de remédier à la situation en développant du matériel didactique comprenant des reproductions d'œuvres d'art visant à enrichir les contenus des programmes en art. Ces coffrets font toujours partie du matériel utilisé à l'université dans la formation initiale des étudiants, et dans la majorité des écoles québécoises où l'on retrouve un professeur d'art. Des projets *Artistes à l'école* et de nouvelles collaborations entre les musées et les institutions scolaires permettront aux élèves et aux enseignants de s'exposer par le contact direct avec le créateur, à des formes d'art actuelles et par l'entremise d'institutions culturelles, à une panoplie d'activités artistiques ayant comme déclencheurs des œuvres d'art (Richard et Lemerise, *ibid.*). Les enseignants jusqu'alors soumis aux interdits modernistes, ou mal à l'aise de parler d'art ou de présenter des reproductions d'œuvres en classe, découvrent le potentiel pédagogique de certaines de ces œuvres et l'exploitation qu'en font les éducateurs dans les musées. Cette ouverture de l'enseignant sur l'histoire de l'art s'est fait progressivement dans le milieu scolaire où prédomine parfois encore le travail en atelier au détriment de ces savoirs.

C. Changement de paradigme en enseignement de l'art

Dès le début des années quatre vingt-dix, plusieurs auteurs remettent en question un certain nombre de mythes et d'affirmations modernistes qui modèlent les pratiques d'enseignement de l'art. King Mc Fee (1991), affirme que nous vivons dans une période historique intense où se déroulent de nombreux changements d'ordre social, politique et

culturel. Nous commençons à peine, souligne l'auteure, à mesurer les conséquences de ces changements dans la société, et ces bouleversements ne sont pas sans avoir un impact sur notre conception et notre relation au monde qui nous entoure. À cet égard, l'enseignement des arts n'échappe pas à ces nouveaux défis, et se retrouve en pleine période de transition et de redéfinition.

Mc Fee (*ibid.*), identifie un certain nombre de dichotomies dans le domaine de l'enseignement des arts. Elle signale de façon plus spécifique l'écart existant entre la reconnaissance accordée à l'art Occidental communément appelé «Beaux-Arts», au détriment d'autres formes d'art, qu'elles soient populaires, traditionnelles ou provenant d'autres cultures. L'auteure croit qu'un enseignement de l'art approprié permettrait aux élèves d'apprécier et de comprendre l'art non occidental en regard du système de valeurs des cultures concernées. De plus, la distance entre l'art, l'artiste et la société qui caractérise le modernisme, et qui a influencé la pratique de l'enseignement des arts, est pointée du doigt. À cet effet, Efland (1995), souligne qu'un des problèmes majeurs auquel fait face l'enseignant est relié à cette représentation selon laquelle l'art est autonome et véhicule des valeurs qui lui sont propres. Dans la pensée postmoderne, cette représentation est remplacée par l'idée selon laquelle les œuvres d'art et les concepts qui les sous-tendent sont reliés les uns aux autres, ainsi qu'à la culture et à la société qui les a engendrés.

Plusieurs auteurs proposent un curriculum ouvert et inclusif qui laisse place à différentes théories esthétique, mimétique, expressive ou formaliste (Efland, 1995), et qui intègrent les nouvelles technologies de l'image et le travail de collaboration (Clark, 2001), ainsi que les dimensions critiques, éthiques, pragmatiques, poétiques et ludiques

qui s'articulent autour de thématiques larges telles que l'identité, l'itinéraire, la matérialité et l'immatérialité, et qui sont reliées entre elles par de nombreuses connexions (Richard et Lemerise, 1998). Contrairement à la pensée moderne qui excluait la culture populaire et de masse, l'art non occidental, et les références à des questions sociales et culturelles, l'enseignement des arts à l'orée du XXI^e siècle s'inscrit davantage dans une logique d'inclusion et non d'exclusion.

L'éducation multiculturelle voit le jour aux États-Unis dans les années soixante et soixante-dix dans un contexte social marqué par les luttes de groupes raciaux et féministes ainsi que des mouvements pour les droits des gays et lesbiennes qui s'insurgent contre l'oppression dont les minorités et les femmes sont victimes. Sur les campus américains, ces revendications mènent à l'émergence de départements d'études ethniques, féministes ou autres et contribuent à l'apparition d'une plus grande sensibilité aux préjugés (Cahan et Kocur, 1996). Ces revendications ont aussi contribué à l'avancement social et à la promotion d'actions visant à rectifier un certain nombre d'injustices en éducation. Les tenants de l'approche multiculturelle se sont intéressés à l'étude de la diversité et des droits humains ainsi qu'aux moyens d'éliminer la discrimination raciale. Deux objectifs caractérisent l'éducation multiculturelle aux États-Unis : répondre aux besoins des élèves provenant de cultures minoritaires et habituellement mal servis par le système d'éducation, et promouvoir la tolérance et l'appréciation de la diversité parmi tous les élèves, particulièrement ceux provenant de la culture dominante (Davenport, 2000). Ainsi, l'éducation multiculturelle véhicule que tous les élèves, quel que soit leur groupe d'appartenance (genre, ethnie, race, langue, classe sociale, religion, handicap, orientation sexuelle, etc.) doivent pouvoir bénéficier de

l'égalité des chances en éducation (Banks, 2001). Ces objectifs ont été repris par nombre de disciplines scolaires, dont les arts plastiques. À cet effet, Chalmers (1996), identifie cinq niveaux de sens en éducation multiculturelle qui peuvent avoir des applications en enseignement des arts :

- the teaching of different content to those who are not from the dominant culture;
- emphasis on human relations, such as cooperation and mutual appreciation;
- emphasis on single-group studies of particular cultures;
- emphasis on the promotion of cultural pluralism, diversity, and social equity;
- emphasis on social reconstruction and social action (for example, making art with antiracist messages). (p.11) ⁷

Certains auteurs mettent en lumière le fait que la culture américaine est depuis toujours multiethnique, mais que les théories du «melting pot» et autres idéologies des tenants de l'assimilation ont toujours tenté de nier cette diversité. Un intérêt pour cette question a refait surface en éducation artistique aux États-Unis à cause des nouveaux courants d'immigration survenus dans les dernières décennies. Dans une perspective multiculturelle, l'enseignement de l'art vise à amener les élèves à réaliser que l'art, comme n'importe quel type de savoir, est socialement construit, et reflète les perspectives, les expériences et les valeurs de même que la culture de la société qui le fait (Chalmers, 1996). Il a pour dessein de contrer toute forme de racisme et de préjugés, et de favoriser des attitudes et des comportements positifs face à toutes les expériences culturelles (*ibid.*). Il vise également à aider les élèves à valoriser leur propre héritage culturel, à comprendre celui des autres et à apprécier la diversité artistique. Une

⁷ Chalmers se réfère ici aux idées d'auteurs bien connus dans le domaine de l'éducation multiculturelle tels que Banks (1976), Gibson (1976), Sleeter et Grant (1987), Gibs et Banks (1987).

approche culturellement diversifiée renforcera le rôle de l'élève dans la classe en utilisant ses expériences, ses habiletés et ses valeurs, mais aussi contribuera au développement de son identité (Armstrong, 1990). L'éducation multiculturelle ne doit pas être perçue comme un problème, mais comme un défi et une occasion d'apprentissage pour valoriser les expériences et les idées de chacun, et les incorporer dans le curriculum. Cela permet aussi aux enseignants et aux élèves de mieux s'affirmer, de mieux connaître leur propre culture, de découvrir les liens qui les unissent aux autres dans le monde et ainsi développer une conscience internationale. (Wasson, Stuhr, Petrovich-Mwaniki, 1990).

D. L'enseignement des arts plastiques dans une perspective multiculturelle : les approches et les contenus véhiculés

Au cours des dernières décennies, de nombreuses tentatives ont été faites chez nos voisins du Sud afin que le curriculum reflète le pluralisme de la société américaine. Ces tentatives vont de la mise en valeur de certains aspects d'une culture donnée (héros, fêtes), à la célébration des cultures, et à une approche «additive» dans laquelle des mouvements et des styles artistiques sont ajoutés à la liste traditionnelle de l'art européen du XXe siècle (Cahan et Kocur, 1996). D'autres font la promotion d'une approche plus critique et remettent en question les bases eurocentriques et patriarcales qui excluent l'art des cultures autres qu'occidentales dans le curriculum.

L'auteure d'origine britannique Mason (1996) s'intéresse depuis plus de vingt ans à la théorie et à la pratique entourant l'enseignement des arts dans une perspective multiculturelle en Grande-Bretagne et dans le monde. Se basant sur le modèle de contenu multiculturel proposé par Banks (1990), elle décrit les quatre approches les plus courantes observées dans la pratique de l'enseignement de l'art :

- a) L'approche *Contributions* est assez répandue et consiste à célébrer un aspect d'une culture minoritaire (festival ou autre) ou d'ajouter au curriculum une œuvre d'art non occidentale en la traitant de la même manière que l'art ou les événements culturels de la culture dominante. Mason constate que cette approche peut facilement marginaliser les personnes et les arts de cultures non occidentales. De plus, souligne l'auteure, traiter d'un seul aspect d'une culture n'aide pas les élèves à saisir la culture comme une entité dynamique.
- b) L'approche *Cultural* 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. De façon générale, note Mason, cette façon de faire n'altère en rien la structure fondamentale du curriculum. L'auteure voit cependant les bienfaits de cette approche, si elle est utilisée comme première étape dans la transformation complète du curriculum. Par ailleurs, l'auteure déplore que cette pratique, tout comme celle énoncée précédemment conduit les élèves à une représentation biaisée de l'art non-occidental, à l'image de celle véhiculée par les artistes occidentaux et les historiens.
- c) L'approche, *Transformation* vise à changer les croyances qui sous-tendent le curriculum. Elle habilite les élèves à s'ouvrir à des concepts, à des idées, à des thèmes et à des problèmes à partir de perspectives culturelles diversifiées et contemporaines, ainsi que par le biais d'ajout d'œuvres d'art non occidentales. Les objectifs tendent davantage à accroître la compréhension de la nature, du développement et de la complexité de l'art comme sujet.

- d) La dernière approche, *Decision making*, inclut les trois premières, mais invite les élèves à réagir face à des problèmes ou à des questions sociales controversées qui sont discutées en classe. L'objectif est de développer une plus grande conscience chez les élèves et de les outiller pour prendre position face à des questions qui ont un impact dans leur vie actuelle et future.

Comme le soulignent nombre d'auteurs, il ne s'agit pas seulement de présenter un contenu d'art culturellement diversifié pour atteindre certaines des visées de l'éducation multiculturelle, mais encore faut-il le présenter de façon adéquate. Selon Garber (1995), les éducateurs d'art doivent avoir une bonne connaissance et compréhension de la complexité de la culture afin d'éviter certaines dérives, telles que la simplification et une mauvaise représentation des cultures et de leurs artefacts. L'auteure identifie quatre façons insatisfaisantes d'insérer la diversité dans le curriculum scolaire:

- a) Certains enseignants auront l'impression d'offrir à leurs élèves un contenu diversifié parce qu'ils présentent certaines œuvres de Picasso contenant des références à l'art Africain. En réalité souligne Garber, Picasso et plusieurs de ses contemporains étaient intéressés par les aspects formels des artefacts africains mais peu par leur signification en rapport avec le contexte dans lequel ils ont été créés.
- b) Les enseignants auront alors tendance à classifier l'art non occidental par grandes catégories, telles que l'art hispanique ou encore l'art africain sans aucune forme de distinction entre les groupes, les individus et à l'intérieur de chaque groupe.

- c) Les enseignants peuvent aussi présenter la culture de l'autre de façon exotique. Garber s'appuie sur les propos de Shanda (1992), qui s'insurge contre l'étiquette de «primitive» accordée à la majorité des sociétés africaines, et que certains semblent vouloir perpétuer par le biais d'activités folkloriques. Elle réagit également à l'utilisation, par de nombreux éducateurs d'art, de la fonction magique et religieuse de certains objets comme les talismans, les masques ou les totems. Cette forme de réappropriation altère dans bien cas la nature et la fonction de l'objet et ne tient pas compte du caractère évolutif de la culture.
- d) La quatrième dérive, comme nous allons le constater dans les pages qui suivent, a été traitée par plusieurs auteurs, et concerne l'étude de l'art non occidental d'un point de vue occidental.

À cet effet, Hart (1991), souligne qu'il existe encore dans de nombreuses cultures «... un art traditionnel qui est encore très vivant et qui continue à être pratiqué tant au Québec que dans toute l'Amérique du Nord.» (p.371). Cette auteure s'est particulièrement intéressée à l'art rituel des femmes, en Asie du Sud, pour qui l'art ponctue certaines cérémonies dans le rituel hindou, telles que la naissance, la puberté, le mariage, etc. Ses observations l'ont amenée à constater que la forme, l'originalité, la reproduction d'images permanentes ne sont pas des valeurs essentielles dans le rituel «Kumaoni». L'auteure mesure la difficulté rencontrée par les enseignants qui présentent des formes d'expression artistique non occidentale. À cet effet, elle constate que les objets culturels présentés en classe le sont, plus souvent qu'autrement, de façon muséologique, c'est-à-dire, d'un point de vue et selon des critères propres à l'art occidental. «Les enseignants, ne tentent pas et ne savent pas comment présenter et

discuter de l'art non occidental du point de vue d'une culture non occidentale.» (p.373). Hart identifie trois approches d'appréciation esthétique ayant cours dans le milieu scolaire. La première est formaliste, et comme nous l'avons mentionné précédemment, l'esthétique occidentale y sert de point de référence pour apprécier toute autre forme d'art; la deuxième est anti-formaliste et veut favoriser une vision personnelle face à l'œuvre d'art, sans contrainte et sans critère; la troisième approche identifiée est pluraliste et relativiste et reconnaît que chaque forme d'expression artistique doit être évaluée selon ses propres normes. Elle décrit quatre caractéristiques qui sont à la base du jugement esthétique occidental : l'individualité de l'artiste, l'originalité, la permanence de l'objet artistique et la forme. Elle expose les limites de ces critères lorsqu'ils sont confrontés à un système non-occidental. Hart, comme on s'en doute, favorise une approche pluraliste qui permet de faire place aux principes esthétiques, aux normes et aux objectifs des différentes cultures concernées.

Pour plusieurs, il serait souhaitable de présenter l'art issu de cultures non occidentales d'une perspective anthropologique. Anderson (1995), met en opposition la vision formaliste, la plus souvent utilisée, à la vision contextualiste. La première, on l'a vu, s'intéresse aux caractéristiques formelles, et la deuxième propose l'étude de l'art non occidental dans son contexte historique et social. La fonction de l'objet et son processus de fabrication sont ici centraux dans la démarche d'investigation de l'art provenant de ces cultures. Chalmers (1996), constate que les enseignants d'art demandent rarement aux élèves à quoi sert l'art. Afin d'éviter de traiter l'art non occidental d'un point de vue occidental, Anderson, à l'instar de Chalmers, fait la promotion d'une approche

transculturelle qui met l'accent sur les similarités entre les cultures et sur la fonction de l'objet culturel.

Working as anthropologists, and using cultural informants, students can identify the art forms that matter in a variety of cultures and subcultures, discuss the functions and roles of those art forms, and understand how, why, and by whom excellence is defined. (Chalmers, 1996, p. 26)

Tous les groupes, souligne Dissanayake (1996), utilisent l'art pour ses fonctions identitaires, pour mettre en valeur des traditions culturelles, donner accès au spirituel et pour des fins hédonistes et récréatives. L'apport de disciplines, telles que l'ethnologie et l'anthropologie, à la pédagogie artistique élargit notre conception du rôle de l'art dans la société. L'art, on le voit, est présent à toutes les époques, dans toutes les sociétés et de diverses façons. C'est un système majeur de communication dans la plupart des cultures même si ses membres n'ont pas de concept ou de mot pour le nommer (Mc Fee, 1995). L'art, souligne Mc Fee (1986), donne accès à un univers subjectif, à des émotions, à des idées, à des croyances et à des superstitions. L'art met en valeur certains aspects des célébrations et des rituels qui accompagnent certains événements de la vie humaine. L'art confirme l'ordre social en indiquant aux gens ce qui les distinguent les uns des autres, le rang et le rôle qu'ils occupent dans la société. Comme outil de communication, l'art enregistre, transmet et génère des significations et des idées. Finalement, souligne Mc Fee, l'art joue un rôle dans la continuité et le changement culturel. Dans une perspective pluriethnique, note Hart (1991), il n'y a pas «... une seule esthétique universelle qui s'applique à toutes les formes d'art : les traditions artistiques sont multiples et comportent des systèmes esthétiques distincts ainsi que des productions artistiques distinctes.» (p.393).

Les points de vue exprimés ci-dessus nous convient à examiner nos représentations et nos croyances culturelles afin de réaliser comment elles affectent les pratiques éducatives. Ils nous invitent à revisiter nos façons de faire et à nous ouvrir sur ce que la communauté peut nous offrir comme richesse. Ce renouvellement de l'enseignement de l'art vise à changer les pratiques discriminatoires, à encourager les élèves à réfléchir sur comment et pourquoi l'art est produit dans toutes les cultures, sans hiérarchiser, ni minimiser ces traditions artistiques diversifiées. Dans une perspective pluriethnique, note Carignan (1996, l'art ne serait pas un langage universel mais un comportement universel qui prend diverses formes selon les cultures impliquées.

E. Au delà du multiculturalisme

La perspective selon laquelle on aborde le «multicultural art education» aux Etats-Unis et au Canada ne fait pas l'unanimité. Il y a souvent confusion entre ce que l'éducation multiculturelle est, et ce qu'elle devrait être (Davenport, 2000; Chalmers, 1996). Ces débats portent sur les difficultés d'implantations (Chalmers, 1996) et d'évaluation (Adujumo, 2002), sur les cultures à privilégier dans le curriculum en regard de la diversité des cultures en place dans le milieu scolaire, sur le relativisme culturel qui s'en suit, et sur une trop grande importance accordée à la connaissance et à la valorisation des cultures au détriment d'autres enjeux sociaux (Stuhr, 1999).

Les tenants d'une vision de reconstruction sociale s'inscrivant dans le courant pragmatique tel que décrit par Efland (1995), proposent une approche éducative qui a pour but de relier l'élève à son environnement par le biais de situations d'apprentissage qui s'articulent autour de situations réelles plutôt que formelles. L'éducation artistique est

perçue comme un outil capable de transformer les individus et la société (Siegesmund, 1998). Cette perspective est apparentée à l'étape «Decision making» telle que relatée par Mason (1996). Dans cet esprit, 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 (Ballengee-Morris, Stuhr, 2001; Hicks, 1994). Pour certains, l'inclusion de formes d'art réalisée par les femmes, par des personnes des cultures autres qu'occidentales et par les gays n'est qu'un premier pas vers le changement social (Albers, 1999).

Les éducateurs ont la responsabilité d'engager leurs élèves dans des discussions sur leur propre rôle dans la société. Albers, croit que les travaux réalisés dans les cours d'art par les élèves sont riches de significations. Ces images nous aident à comprendre comment les élèves voient leur monde et quelles sont leurs croyances au sujet de leur identité personnelle et culturelle, incluant l'orientation sexuelle, la race et les différences de classes sociales. L'art, selon l'auteure, offre des possibilités inégalées pour initier des discussions au sujet de questions difficiles et cruciales qui peuvent aider les élèves à repenser et peut-être à modifier leurs croyances présentes. Des événements tels que ceux du 11 septembre 2001 et le déclenchement de la guerre en Irak amènent certains auteurs à mettre en lumière le rôle de l'enseignement dans une période politique troublée :

As arts educators, we can assist students in processing their thoughts, anxieties and feelings about our world. We can provide a framework from which students can explore their reactions, engage in dialectic thinking, and create responses to political and existential uncertainty. By teaching about art created in reaction to persecution, cruelty, and war, we enable students to understand that there is a role for artists during political uncertainty. (Alter-Müri, 2004).

Nous avons constaté qu'un certain nombre de ces écrits sur l'éducation multiculturelle reflètent un changement de paradigme en éducation, et proposent une approche pédagogique qui trouve ses fondements dans le socio constructivisme, et qui intègre les savoirs antérieurs et les expériences des élèves dans le processus d'apprentissage. Cette vision de l'enseignement met de l'avant une pédagogie, qui ne peut faire fi de la responsabilité des enseignants face à leurs élèves. Dans ce sens, cette approche pédagogique à laquelle nous souscrivons, fait la promotion de valeurs humaines et citoyennes, s'inscrivant dans les visées de la pédagogie interculturelle. L'enseignant d'art, nous dit Bolan (1999), ne peut éliminer tous les maux qui sévissent dans le monde. Par ailleurs, nul ne peut ignorer ce qui se passe à l'extérieur de la classe et maintenir les élèves en vase clos pour les protéger du monde extérieur. La classe d'art devrait être un espace dynamique, ouvert sur le monde, et à l'intérieur de laquelle, ont lieu des apprentissages signifiants pour les élèves et où s'amorce une compréhension du monde. Pour certains, la référence à l'art contemporain et à des thèmes qui préoccupent les élèves d'aujourd'hui, est une façon de les aider à faire des liens entre leur vie à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Ainsi l'étude de l'art contemporain, favorise une meilleure compréhension de la place que les élèves ont dans l'histoire, en les amenant à prendre conscience du pouvoir et des possibilités de tous les êtres humains.

The work of Juan Sánchez's complex iconographies function as signs of resistance to colonialism and all forms of oppression, insisting upon the complexity of cultural identity and the power of self-representation. Such art serves as a reservoir of unofficial knowledge, a critique of history, and an affirmation of life. It is a form of primary source material for interdisciplinary education in which art is understood as both a product of history and potential agent of social change (Cahan et Kocur, 1996, p.xxxiii)

En ce sens, les propos de Sanford tenus dans une entrevue réalisée par Cahan et Kocur (1996), sont particulièrement intéressants et amènent à se questionner sur les fondements mêmes de l'éducation. Pour cette pédagogue, qui a plus de quarante d'ans d'expérience, l'éducation multiculturelle devrait amener les élèves à développer des habiletés, à se valoriser eux-mêmes et à valoriser les autres. L'art joue un rôle important pour humaniser le monde dans lequel vivent les jeunes d'aujourd'hui, en leur donnant un moyen d'exprimer la rage, la frustration ou l'aliénation qui est trop souvent leur lot. Pour Sanford, l'art constitue cette voix privilégiée qui leur permet de nous dire comment ils perçoivent le monde qui les entoure. À cet égard, l'éducation a des objectifs plus larges que de simplement préparer les jeunes au monde du travail du XXI^e siècle.

We should be educating young people as whole human beings who value themselves, their world and other people, and who approach that world and its people with the desire to understand them. The end result of education should be a person who values the environment and looks at the pieces of the world not as separate, but as being irrevocably intertwined and interdependent. We don't talk about education like that, and therefore we are not getting there at all. (p.5).

Trop souvent, souligne Sanford, ce que les jeunes font à l'école n'a rien à voir avec les autres dimensions de leur vie, particulièrement dans les écoles en milieu défavorisé. L'éducation peut aider l'élève à trouver un sens à son existence en reconnaissant la diversité des expériences humaines. À cet effet, il est de la responsabilité de l'école de faire en sorte que le curriculum proposé aux élèves ait un sens pour eux. Pour London (1994), le monde qui nous entoure est beaucoup plus grand et instructif que l'univers fermé de la classe. Cette pensée a été récemment reprise et actualisée par Marché (2000; 1998). Davenport (2000), souligne que la littérature plus récente au sujet de l'éducation multiculturelle nous propose deux points de vue qui accordent une plus

grande place à l'élève et à son expérience. L'un se veut culturellement signifiant (culturally relevant pedagogy), et l'autre tient compte du milieu familial de l'élève (funds-of-knowledge). Ces approches pédagogiques se veulent plus humaines en respectant et en utilisant la réalité, l'histoire et les perspectives des élèves comme partie intégrante du curriculum scolaire. Cette approche centrée sur la communauté, souligne Davenport, appuie l'idée que toute attention accordée en éducation à la diversité culturelle, commence par la reconnaissance par les enseignants et l'école de la dimension culturelle propre aux élèves et à la communauté dans laquelle ils évoluent. Une éducation culturelle signifiante pour les élèves est un véhicule qui favorise les apprentissages, la réussite scolaire, l'acquisition de compétences culturelles et le développement d'un sens critique. L'expression artistique se nourrit de l'expérience personnelle, d'où l'importance de mettre les élèves en contact avec ce qui importe pour eux à l'extérieur des murs de la classe. À cet effet, London n'est pas sans ironiser sur le fait qu'on punisse les élèves récalcitrants en les suspendant et en les renvoyant pour quelques jours à la rue! Dans le contexte de la société d'aujourd'hui, l'école devrait préparer les jeunes à réfléchir, à être critiques et à assumer leurs responsabilités. Goodman est le directeur du *Educational Video Center*, centre qui donne aux jeunes les moyens de réaliser des documentaires dans leur communauté. Dans une entrevue accordée à Cahan et Kocur (1996), il rappelle que la réalisation de productions vidéographiques invite ces jeunes à examiner les relations sociales et à construire une culture démocratique basée sur la réflexion critique et le dialogue. Pour Goodman, il est urgent de donner aux jeunes l'occasion de concevoir des documents vidéo qui traitent de leurs préoccupations face à leur marginalisation culturelle et sociale croissante.

Par ailleurs, pour qu'une ouverture et un changement surviennent dans la façon dont les arts plastiques sont enseignés dans un contexte scolaire culturellement diversifié, il faut maintenant nous tourner vers ceux qui peuvent initier et donner forme à ces changements. Dans une perspective où l'école n'est pas un lieu de célébration des cultures mais un espace qui donne vie à la culture, il nous revient de nous interroger au sujet de la personne enseignante, porteuse de cultures, ainsi que sur les prémices pédagogiques qui permettront aux futurs enseignants d'assumer ce rôle.

2. L'ENSEIGNEMENT: LE PASSAGE DE LA CULTURE AUX CULTURES

A. La culture dans toute sa complexité

Comme on l'a compris dans la première partie de ce chapitre, il est impossible de parler d'enseignement de l'art et de la personne chargée de l'enseigner sans aborder la culture, qui, dans le monde contemporain de l'éducation s'avère une question particulièrement cruciale. L'école d'hier pouvait se targuer d'offrir à ses élèves «la culture», mais force est de constater que l'école plurielle d'aujourd'hui doit tenter de créer un rapport dynamique entre les individus, et avec le monde qui les entoure.

Définir la culture, on en convient, est difficile, pour ne pas dire impossible. Comme le souligne, Dasen (2000), ces définitions sont nombreuses et se situent parfois dans des champs paradigmatiques opposés. On constatera également que c'est un concept qui demeure assez vague et que la définition semble pouvoir s'élargir sans limite. En conséquence, souligne Ardouin (1997), le terme de culture est ouvert et peut vouloir

dire bien des choses différentes. Cependant, force est de constater que jamais le concept de culture n'aura suscité autant d'intérêt sur les plans social, politique et éducatif. En éducation, la culture serait devenue une nouvelle panacée sensée diminuer la fracture sociale et traiter les maux dont sont affectées les sociétés contemporaines, soit «la perte des valeurs et le délitement du lien social.» (Ardouin, 1997, p.12). Les débats entre la culture savante et la culture populaire, la prise en compte de la diversité culturelle, religieuse et linguistique à la suite de l'intensification des courants migratoires, la mondialisation, la multiplication et l'accessibilité à des moyens de communication, «...l'internationalisation des échanges économiques et de la création de nouveaux ensembles supranationaux.» ne sont que quelques exemples du pluralisme des sociétés contemporaines (Lemieux, 2002, p.6).

«L'homme est essentiellement un être de culture.», souligne Cuche (2004, p.3) Toute son histoire, «... a consisté fondamentalement à passer d'une adaptation génétique à l'environnement naturel à une adaptation culturelle» (*ibid.*). La notion de culture s'avère un outil indispensable pour expliquer certains comportements humains. Pour Cuche, «... rien n'est naturel chez l'homme.» (p.4). La nature de l'homme, ses besoins psychologiques sont informés et transformés par la culture. «Si toutes les «populations» humaines possèdent le même stock génétique, elles se différencient par leur choix culturels, chacune inventant des solutions originales aux problèmes qui se posent à elle.» (*ibid.*).

La plupart des auteurs font état de deux conceptions de la culture qui prédominent en Occident. La première est normative ou classique et désigne «... le processus de formation des individus et le résultat de ce processus [...], c'est-à-dire l'individu

cultivé.» (Tardif et Mujawamariya, 2002, p.6). C'est au XVIIIe siècle, que le terme de culture au sens figuré se retrouve dans le *Dictionnaire de l'Académie française* (1718). On parlera alors de la «culture des arts», de la «culture des lettres», de la «culture des sciences» en opposition à la définition qui lui était donnée, à la fin du XIIIe siècle, et qui était reliée à la culture de la terre (Cuhe, 2004). Cette conception de la culture, souligne Mc Fee (1995), vient d'une tradition élitiste du XIXe siècle, présente dans les sociétés occidentales, et qui identifie la culture et l'état d'être cultivé comme appartenant aux personnes qui partagent des attitudes au sujet de ce qu'est un style de vie acceptable, et de ce qui est considéré un art valable. On dira par exemple qu'une personne cultivée est celle qui a acquis de nombreuses connaissances et qui possède une bonne culture générale. Être cultivé fait surtout référence à une éducation libérale «... qui visait aussi à mettre en contact l'être humain avec les modèles du passé, par exemple, les grands penseurs, les grandes œuvres formant le patrimoine culturel de l'humanité, etc.» (*ibid.*). Cette conception prédomine en Occident depuis des décennies, et est, plus souvent qu'autrement, associée à une accumulation de savoirs. Également, elle peut se définir par l'acquisition par l'individu cultivé d'un certain nombre de vertus morales qui conditionnent l'ensemble de sa vie telles que :

[...] l'ouverture d'esprit, le sens de la vérité et de la beauté, le sens de l'harmonie, de l'équilibre et de la justice» ou encore à «... une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique, un sens de la «profondeur temporelle» des relations humaines et le *pouvoir d'échapper à la pure actualité*. (Forquin, 1996, p.9)

Au cours du XIXe siècle, une autre conception de la culture émerge dans la foulée de la réflexion sur l'homme et la société, et donne naissance à deux disciplines scientifiques, la sociologie et l'ethnologie. Les ethnologues tentent de répondre de façon

objective à un certain nombre de questions quant à la diversité humaine qui va au-delà, d'une vision biologique prônant l'existence de «races» différentes. Tributaires de l'héritage de la philosophie des Lumières, ces ethnologues vont tenter «... de penser la diversité dans l'unité.» (Cuche, 2004, p. 15).

Deux voies vont être explorées simultanément et concurremment par les ethnologues : celle qui privilégie l'unité et minimise la diversité, en la réduisant à une diversité «temporaire», selon un schéma évolutionniste; et celle qui, au contraire, donne toute son importance à la diversité fondamentale de l'humanité. (*ibid.*).

Le concept de culture s'avère alors un outil privilégié pour aborder la diversité humaine sous toutes ses facettes. D'une vision philosophique qui prescrit ce que devrait être la culture, les fondateurs de l'ethnologie, vont plutôt tenter « ... de décrire ce qu'elle est, telle qu'elle apparaît dans les sociétés humaines.» (Cuche, 2004, p. 15). Cette définition descriptive et objective de la culture fait alors référence «... à l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus inavouables.» Forquin (1996, p.9).

Le concept de culture tel qu'utilisé par les ethnologues et les anthropologues a évolué avec le temps, en partie à cause de changements politiques dans le monde, du déclin du colonialisme, du brassage des populations, d'une plus grande perméabilité et de fluctuations survenues au sein des groupes culturels. De façon plus marquante, « ... les recherches sur l'«acculturation» ont permis de dépasser bon nombre d'idées reçues sur les propriétés de la culture et de renouveler profondément le concept de culture» (Cuche, 2004, p.5). Dasen (2000), constate que toutes les définitions de la culture ont certains

éléments en commun à savoir « ... la référence à des significations symboliques partagées largement dans un groupe social, transmises par apprentissage donc relativement stables dans le temps et plus ou moins extérieures aux individus.» (p.12). Pour l'auteur, cette dernière partie de l'énoncé, relevant du positivisme, est remise en cause dans les définitions plus récentes. Ainsi, la culture ne serait pas tant un donné, ni un héritage qui se transmettrait de génération en génération, mais plutôt «une production historique, c'est-à-dire, une construction qui s'inscrit dans l'histoire, et plus précisément dans l'histoire des rapports des groupes sociaux entre eux.» (Cuche, 2004, p.67). Dasen fait référence à trois approches possibles de la culture, absolutiste, universaliste et relativiste. L'auteur privilégie l'approche universaliste qui est « ... définie comme cherchant à mettre en évidence à la fois la diversité culturelle, et les processus universels.» en relation complémentaire (p.14).

La position centrale permet de considérer à la fois la diversité culturelle avec une approche suffisamment relativiste pour ne pas lui imposer un point de vue ethnocentrique, mais aussi, grâce à la méthode comparative, de dégager ce qui est commun à l'ensemble de l'humanité. (*ibid.*).

La controverse qui entoure la définition descriptive de la culture, rappelle Dasen, est une émanation de la période coloniale où des adeptes de l'anthropologie culturelle se servaient de cette définition « ... pour mieux connaître les populations exotiques, pour mieux les dominer et mieux les exploiter. » (*ibid.*, p.13). Une vision plus contemporaine de la culture, à laquelle nous souscrivons, la présente comme vivante et sans cesse en changement. Cet aspect est fondamental dans notre conception de ce que devrait être l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle. En effet, et nous y reviendrons plus tard, la culture (la nôtre et celle de l'autre) est plurielle et constituée de

diverses influences. Accorder trop d'importance au culturel et vouloir appréhender la culture comme une entité étanche aux influences extérieures conduit inévitablement à un enseignement qui ne rejoint pas les élèves et ne fait que stigmatiser certains d'entre-eux. Ce n'est pas le but recherché! Forquin (1996), note que par le passé, les anthropologues et certains sociologues ont eu tendance à dépeindre «... chaque collectivité vivant à l'intérieur de frontières territoriales comme porteuses d'une culture que partageraient potentiellement tous ses membres et qui la distinguerait de tous les autres.» (p.138). L'élargissement du concept descriptif de la culture, a entre autres choses, amené les sociologues à considérer l'existence de «sous-cultures» qui désigneraient de façon plus pertinente les différences sociales, sexuelles, professionnelles, générationnelles, ethniques, politiques, idéologiques à l'intérieur d'une même société (*ibid.*).

B. Identité et appartenances culturelles

Comme nous venons de le constater, les nouvelles réalités des sociétés contemporaines, marquées par le brassage et les déplacements des populations, ne peuvent plus se satisfaire d'une définition simple et étroite de la culture et de l'identité culturelle. De ce fait, il est essentiel d'aborder la question de l'identité culturelle et des différentes appartenances qui en découlent. L'identité est au cœur de la problématique interculturelle puisqu'elle se veut une éducation à la rencontre de l'autre. L'enseignant, dans l'exercice de ses fonctions, nous le savons, aura à entrer en relation et à communiquer avec cet autre. Or, l'autre est identique à moi tout en étant différent de moi. Cette prise de conscience est essentielle en éducation interculturelle, et mène à l'acceptation et à la reconnaissance de cet autre (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996).

Comme c'est le cas avec le concept de culture, l'identité n'est pas une entité stable et se construit dans la relation que nous avons avec autrui. L'identité, souligne Gohier (1993), «... ne se décline pas seulement sur le mode du Je ou du Nous mais également sur le mode des rapports qu'entretiennent le Je avec les différents Nous auxquels la personne participe.» (p.23). Dans cette perspective, l'identité culturelle se conjugue au pluriel se voulant «... une dialectique vivante du même et de l'autre, où le même est d'autant plus lui-même qu'il est ouvert à l'autre.» (Abou, 1981, p.44).

À tort, l'identité culturelle est souvent associée uniquement à l'ethnicité laissant de côté ses autres composantes. Pour Amin Maalouf (1998), 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 qui dépassent ce que l'on peut trouver sur les registres officiels.

On peut ressentir une appartenance plus ou moins forte à une province, à un village, à un quartier, à un clan, à une équipe sportive ou professionnelle, à une bande d'amis, à un syndicat, à une entreprise, à un parti, à une association, à une paroisse, à une communauté de personnes ayant les mêmes passions, les mêmes préférences sexuelles, les mêmes handicaps physiques, ou qui sont confrontés aux mêmes nuisances. (*ibid.*)

L'auteur insiste cependant sur le fait que toutes ces appartenances culturelles n'ont pas toujours la même importance dans la vie des gens et peuvent se transformer au fil du temps, au gré des événements, et peuvent influencer de façon significative les comportements. Selon l'auteur, «... c'est notre regard qui enferme souvent les autres

dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer.» (Maalouf, 1998, p.32).

Mellouki (2004), souligne le caractère invisible de la culture. Il ressort à cet effet qu'une prise de conscience de qui on est et de ce qu'on partage avec notre groupe d'appartenance ou bien avec notre collectivité a souvent lieu lorsque nous nous trouvons à l'étranger face à des manières de voir, de penser, d'agir, de parler et de vivre différentes situations. Le caractère imperceptible de la culture fait en sorte que les membres des groupes majoritaires ont tendance à attribuer l'identité ethnique aux autres, c'est-à-dire aux minoritaires «... eux-mêmes se voyant volontiers sous le signe de l'universel.» (Lorcerie, 2003, p.11). C'est ainsi, note l'auteure qu'on revendique une forme d'universalité pour soi-même mais pas pour les autres!

Une étude menée au Québec par le collectif Nous tous un soleil (1997) traite de la tendance à généraliser la culture des autres et à manquer de nuance dans la définition que l'on tente d'en donner. Deux tendances à cet effet, sont présentes dans la société québécoise. La première concerne la prudence que l'on démontre lorsqu'il s'agit de définir notre propre culture. On tend alors à ignorer les éléments négatifs pour souligner les points positifs du groupe d'appartenance (*ibid.*). Par ailleurs, lorsque l'on essaie de définir «... un autre groupe, on fait ressortir davantage les éléments négatifs.» (p.17). Les auteurs signalent cependant que les tenants de la rectitude politique se démarquent de cette tendance en valorisant de façon démesurée «... les valeurs de tous les groupes minoritaires alors qu'ils développent une perception critique, souvent négative, de leur propre groupe.» (*ibid.*). Comme on a pu le voir, l'appartenance ethnique ou nationale d'une personne n'est qu'une partie de son identité et il ne faut pas négliger «...que les

êtres humains se rassemblent sur la base d'une multitude de valeurs ou d'intérêts.» (*ibid.*, p.18).

Il en va de même pour la culture: au mieux, elle est plurielle, multiple, marquée par des métissages et des convergences. L'appartenance nationale ou ethnique d'une personne nous dit finalement peu de choses sur cette personne. Il s'agit souvent d'un raccourci commode mais problématique. En fait, nous n'appartenons pas à une culture, nous la possédons, nous la façonnons par nos actions et nos intérêts, nous la transformons : nous sommes la matière de sa pluralité et de sa dissémination (Collectif Nous tous un soleil, 1997, p.18).

Le terme métissage est une expression de plus en plus populaire, largement utilisée, valorisée et fréquemment associée au mélange culturel et à l'identité culturelle. Le terme métissage souligne la journaliste québécoise Lucie Pagé (2005), «... veut dire «tissage de liens» avec la culture de l'Autre, son art, sa musique, ses habitudes, ses épices, ses parfums, ses croyances, ses traditions.» (p.110). Le métissage souligne l'auteure, est le résultat de l'interculturalisme. Dans cette perspective, il faut se faire à l'idée que notre identité, voire celle du Québec, va se transformer au contact de l'autre. Le terme métissage se retrouve dans le domaine de la gastronomie, de la musique, de la littérature, de la mode et du design, «... on le met à toute les sauces, assurément pour sa saveur prétendument épicée» (Laplantine et Nousso, 1994, p.7). De façon générale la notion de métissage, évoque à la fois «... l'union féconde entre hommes et femmes de groupes humains présentant un certain degré de différenciation génétique» (Le petit Larousse, 2003, p. 649) et le mélange de différentes productions culturelles qui résultent de la rencontre de différentes cultures. La notion de métissage provient du domaine de la biologie et fait référence au «... croisement entre animaux de la même espèce, mais de races différentes, destiné à créer, au bout de quelques générations, une race aux caractéristiques intermédiaires.» (*ibid.*).

Le métissage n'a pas toujours été bien vu puisque le terme métis a été longtemps associé au colonialisme pour «... désigner les enfants de sang mêlé, au statut incertain, pris dans une tension entre colonisateur et colonisé.» (Turgeon et Kerbirou, 2002, p.2). Le terme est alors clairement péjoratif parce qu'il représente «... l'expression d'une transgression fondamentale entre l'Occident et son Autre.» (*ibid.*). Le terme métissage qui était auparavant utilisé pour stigmatiser les mélanges ethniques dans les colonies «... se manifeste maintenant à grande échelle dans les déplacements de population des pays anciennement colonisés vers les métropoles devenues multiethniques et multiculturelles.» (p.6). Turgeon et Kerbirou soulignent le paradoxe présent dans la postmodernité qui d'une part, valorise l'ethnicité et qui d'autre part, la refuse et en a peur. Le *mélange culturel* est alors perçu comme étant «... une perte d'authenticité, un amoindrissement de l'identité, une contamination (pathologique) des valeurs culturelles, voire un effacement du sujet.» (p.7). Dans le cadre de la mondialisation, le métissage est également associé à l'uniformisation, à l'homogénéisation et à la standardisation de la culture. Abdalah-Pretceille et Porcher (1996) abondent dans le même sens quand ils soulèvent le paradoxe entre le «polymorphisme culturel» et l'homogénéité culturelle. Pour ces auteurs, «... la culture, les cultures sont actuellement prises dans une tension dont les pôles sont définis, l'un par l'enferment et le repli, l'autre par l'ouverture et le métissage.» (p.66).

On parlera également d'hybridité culturelle pour décrire les identités contemporaines qui sont à la fois multiples et complexes. L'auteure montréalaise Simon (1999), signale que «Le commerce entre les cultures n'est plus de la nature de l'échange mais plutôt de l'interpénétration et de la contamination.» (p.30). Le problème constate

Simon «... c'est de croire que le groupe dominant, la «culture d'accueil», reste stable pendant que les étrangers s'adaptent. (*ibid.*). Pour Simon, ces nouvelles réalités identitaires en émergence sont encore floues et il ne faut conséquemment pas s'étonner qu'il y ait une certaine confusion en ce qui concerne l'utilisation de termes comme hybridité culturelle. Simon, fait également une distinction importante entre le multiculturalisme et l'hybridité culturelle. Le premier, selon l'auteure, conduit à un enfermement culturel sur soi-même et le deuxième se traduit par un mélange de langues, de traditions et de sensibilités.

C. Culture et éducation

Mot-clé, mot-phare, mot-carrefour du vocabulaire de l'éducation, ce terme de «culture» en est aussi l'un des plus équivoques et des plus trompeurs. On reconnaîtra dans son spectre sémantique une tension entre une facette individuelle et une facette collective, un pôle normatif et un pôle descriptif, une accentuation universaliste et une accentuation différentialiste. (Forquin, 1996, p.9)

L'école a été inventée dans le but de faire entrer les élèves dans la culture. De par les contenus qu'elle privilégie et les modes pédagogiques qu'elle met en œuvre, l'école constitue « ... un reflet des valeurs dominantes d'une société et en même temps qu'un lieu de concentration de symptômes qui la lient aux individus.» (Rémigny, 2001, p.14). Il existe un lien intime et organique, soutient Forquin (1996) entre la culture et l'éducation. Toute forme d'éducation, que ce soit au sens large de formation ou de socialisation, ou qu'on se limite au domaine scolaire « ... est toujours l'éducation de quelqu'un par quelqu'un.» (p. 8). L'éducation présume aussi qu'il y a une forme de communication, de transmission, d'« ... acquisition de quelque chose : connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs, qui constituent ce qu'on appelle précisément le «contenu

de l'éducation.» (*ibid.*). De façon traditionnelle, on a toujours attribué à l'école le devoir et la mission de transmettre des savoirs universels. Le problème, on s'en doute, se pose autrement aujourd'hui. La prolifération des connaissances, la diversification des clientèles scolaires et des identités culturelles modifient le paysage scolaire, complexifient le rapport au savoir. En tenant compte de ces nouvelles réalités, on peut supposer qu'il existe un dilemme entre la visée unificatrice de l'école et le pluralisme qui la caractérise.

Les liens entre la culture et l'éducation sont complexes et se laissent appréhender à partir d'une très grande diversité de points de vue. Compte-tenu de l'objet de notre étude nous aborderons le rapport entre la culture et l'éducation sous l'angle de la pédagogie interculturelle. Rappelons que l'interculturel se veut relation et échange réciproque avec l'autre, avec les autres. «Il ne s'agit pas d'annuler les différences culturelles mais de voir comment, dans un échange réciproque, elles agissent, se créent, se transforment et transforment la dynamique interculturelle elle-même.» (Toussaint et al., 2002).

Se référant aux changements éducatifs survenus en France ces dernières années, Abdallah-Preteille (1996), souligne que la pédagogie interculturelle ne doit pas être associée à de nouveaux objectifs qui viendraient s'ajouter aux visées éducatives déjà existantes. Tout au contraire, la pédagogie interculturelle s'inscrit dans le changement de paradigme en éducation qui donne la primauté à l'élève et à ses apprentissages. De ce fait, 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). Il va sans dire que cette constatation s'applique également au nouveau paradigme éducatif québécois ainsi qu'à la nouvelle perspective curriculaire. En somme, on se retrouve dans une vision de la culture dynamique et interactive, qui n'est pas uniquement un objet de connaissance mais avant tout un rapport au monde, à soi et à autrui tel que décrit par Charlot (1997), et exposé au premier chapitre de cette thèse. Dans un monde pluraliste où les certitudes se font rares l'école selon Simard (2002), a la responsabilité de transmettre un héritage culturel et de faire accéder les élèves à la culture actuelle.» (p.50). En conséquence, l'auteur propose que la culture soit à la fois un objet et un rapport.

[...]un ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils perfectibles que les hommes ont élaborés au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à des problèmes, à des intérêts et à des besoins [...] afin de comprendre le monde et de se comprendre eux-mêmes.» (*ibid.*)

Dans cette perspective, souligne l'auteur, et rejoignant, comme on le verra, la pensée de Isabelle Ardouin (1997), «... les disciplines scientifiques, littéraires et artistiques sont autant de réponses à des questions que les hommes se posent sur le monde.» (*ibid.*). Dans un même esprit, la culture (1997) «... est l'ensemble des savoirs construits par les hommes, tout au long de leur histoire, pour tenter de répondre à des questions anthropologiques.» (Meirieu, 1997, p. 92). Or, souligne Meirieu, l'école «... dans un souci d'efficacité de la «transmission», a détaché les réponses (qui sont les connaissances), des questions qui peuvent leur donner sens.» (*ibid.*). Finalement, souligne Simard, une approche culturelle de l'enseignement telle que préconisée dans la présente réforme des programmes de formation devrait inclure ces deux visions de la culture qui

sont complémentaires. Mais pour que les élèves qui forment un groupe hétérogène aient accès à la culture, il faut selon Simard :

[...] mettre au point des médiations pédagogiques appropriées, des stratégies et des dispositifs diversifiés afin de leur faire acquérir des contenus de culture, sans quoi plusieurs d'entre eux resteront à l'extérieur de l'enceinte culturelle qui leur paraîtra bien inutile et sans intérêt.» (p.6)

Dans cette perspective l'enseignement-apprentissage ne peut être séparé des préoccupations, des intérêts et des cultures auxquelles les élèves s'identifient. Pour Belkaïd (2000), l'école plurielle doit construire une culture commune qui n'évacue pas la diversité culturelle. Pour l'auteure, la diversité culturelle «... implique la complexité, le non-sacrifice de parties culturelles au détriment d'autres jugées superflues, saugrenues ou indésirables.» (*ibid.*, p. 207). Belkaïd renchérit à nouveau en affirmant que le travail en contexte scolaire caractérisé par la diversité culturelle implique «... de prendre en compte des aspects« identitaires» multiples et d'autoriser entre elles un jeu, une dynamique.» (p.207).

La «... pédagogie interculturelle n'a pas pour objet d'enseigner les cultures, que ce soit la nôtre ou celle des autres, mais de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle.» (Abdallah-Pretceille, 1996, p.159). Dans cet esprit, le pluriculturalisme de la société est une occasion de reconnaître la dimension culturelle présente dans toute éducation «... et d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre, dans l'apprentissage.» (*ibid.*, p.158). L'enseignant souligne Abdallah-Pretceille ne peut plus s'appuyer, comme c'était le cas auparavant, sur des normes ou des valeurs universelles et doit les prendre en considération en regard, de celles qui agissent et interagissent dans la société et qui se répercutent dans le contexte de la classe. Ceci implique forcément que

«... les connaissances ne peuvent plus être présentées comme des vérités immuables et universelles, alors qu'elles ne sont que des étapes d'une pensée marquée par le temps et l'espace.» (*ibid.*, p.153).

Pour Abdallah-Preteceille, la pédagogie interculturelle ne repose pas sur des contenus ou des connaissances à transmettre mais sur la nécessité de dépasser les représentations et les jugements de valeur face à l'autre. À cet effet, souligne l'auteure, «... son actualisation sur le plan pédagogique se traduira, entre autres, par une éducation de la faculté de décentration.» (*ibid.*, p.155). Ces propos font écho à ceux de Clanet (1998), qui se réfère à la notion de «recadrage»⁸ qui implique le passage pour l'enseignant d'une vision «ethnocentrée» de l'éducation et de la culture à une vision «allocentrée» (p. 475). Ce passage suppose que l'on se déplace d'une vision où notre seul point de référence est notre groupe social, à une vision où l'on appréhende la différence en sortant de notre système de références.

Toutefois, à l'image de l'enseignement des arts dans une perspective multiculturelle, certaines initiatives ou pratiques associées à l'éducation interculturelle en France ont fait l'objet de nombreuses critiques. Ces critiques sont reliées à une conception étroite de la culture, à une trop grande importance accordée à l'ethnicité au détriment d'autres facettes de l'identité culturelle. Camilleri (1988), nous met en garde contre les interprétations douteuses du relativisme culturel qui nous amènent à avoir une vision naïve et romantique des autres cultures et à survaloriser les différences. Il va sans

⁸ Clanet fait ici référence au concept de «recadrage» tel qu'articulé par l'école de Palo Alto et utilisé dans le domaine de la psychothérapie. Le «recadrage» vise à «modifier un contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien et même mieux aux faits de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent change complètement.» Watzlawick et al., 1975, cité par Clanet (1998, p. 491).

dire que cette vision réductrice n'a souvent rien à voir avec les préoccupations des enfants ou des adolescents en ce qu'elles ne sont nullement reliées à leur vie sociale, affective ou encore amoureuse (Henry-Lorcerie, 1988). Le relativisme culturel peut conduire à la folklorisation des cultures et à l'enfermement des individus ou des groupes dans un moule culturel figé (Camilleri, 1988). Dans cette perspective, la culture et les identités culturelles sont présentées «... comme de nouveaux déterminismes.» (p.20). On s'attend alors que l'individu se conforme à son appartenance culturelle tout en négligeant certains aspects tels que l'âge, le sexe, le statut social ou encore la personnalité. Camilleri (*ibid.*), affirme que pour contrer les effets pervers du relativisme culturel, il importe de s'attarder aux ressemblances entre les cultures. De plus, il est nécessaire «... de s'attaquer à la sacralisation induite des cultures qui les immobilise, les réifie, les fait considérer comme un primat intouchable.» (p.576). Il faut donc, précise l'auteur, «... les remettre à leur place en les ramenant, pour ainsi dire, dans le domaine des choses profanes.» (*ibid.*). Soulignons également, que dans une perspective de relativisme culturel, toutes les cultures se valent, ou sont égales (Abou, 1986) et «... tout s'explique, se justifie, tout est normal.» (Abdallah-Preteille, 1996, p.89).

Quoique le relativisme culturel soit une ouverture vers le pluralisme, force est de constater, signale Abdallah-Preteille (*ibid.*), qu'il place les enseignants au centre d'un certain dilemme. D'une part, le respect total des autres cultures est érigé en norme, ce qui implique une acceptation de tout comportement qui pourrait être incompatible avec ses propres convictions ou valeurs. D'autre part, une négation de la diversité a pour effet de rejeter «...toute autre forme de logique, de rationalité et par là même une sorte de condamnation au fixisme [...]» (p.90). Camilleri (1988), nous rappelle avec justesse

l'importance pour les enseignants de ne pas faire de la culture la clé de tous les comportements et de reconnaître les autres aspects du réel qui transforment la culture. Ainsi, il serait nécessaire de prendre en compte certaines dimensions sociales qui nous rappellent que nous n'avons «... jamais affaire concrètement aux cultures, mais à leurs porteurs, c'est-à-dire à des sujets humains dont les caractéristiques dépassent cette dimension et, simultanément, s'intriquent à elle diversement.» (p.580). Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, l'éducation interculturelle au Québec ne peut se concevoir ni prendre forme à l'extérieur du projet de la société québécoise qui implique une forme de réciprocité entre la culture d'accueil et les immigrants. De ce fait, l'école n'a pas à célébrer des cultures particulières mais à établir et «... alimenter sans cesse les circulations entre les cultures, les échanges, les passerelles (qu'on emprunte évidemment dans les deux sens), les connexions, les partages.» (Abdallah-Preteuille, 1996, p.19).

D. La formation des maîtres dans une perspective interculturelle

De l'avis de plusieurs auteurs, la formation des futurs maîtres est le fer de lance du renouvellement des mentalités, des attitudes et des pratiques pédagogiques (Gosh, 1996, 1991; Ouellet, 2002, 1991). Mais à quoi peut ressembler un programme de formation à l'interculturel? Quelles habiletés et quelles compétences les futurs enseignants devraient-ils développer pour aborder le pluralisme scolaire de façon positive et créatrice?

Fernand Ouellet (2002), dans ses écrits plus récents, prend partie pour une éducation interculturelle qui s'articulerait de façon plus étroite à l'éducation à la

citoyenneté. Dans cette optique, l'auteur québécois bien connu pour son implication dans le domaine de l'éducation interculturelle, identifie cinq points de repères théoriques qui devraient faire l'objet d'une connaissance minimale chez les enseignants et leur permettre de situer les défis reliés au pluralisme :

- a) Le premier constitue une démarche de réflexion critique sur la culture et l'identité dans le contexte spécifique de la modernité et de la postmodernité. Pour Ouellet, (1991), cette question devrait occuper une place centrale dans un programme de formation «... si l'on veut que l'école soit en mesure d'aborder le traitement des différences culturelles sans exagérer la place qu'occupe la culture dans la vie des individus et sans non plus la minimiser [...]» (p.257). Une réflexion s'impose également sur les effets pervers du relativisme culturel en vue de le dépasser.
- b) En deuxième lieu, les enseignants devraient être au fait des préjugés, de la discrimination, de l'hétérophobie, du racisme et des problèmes reliés à l'antiracisme qui font obstacle aux relations interculturelles.
- c) En troisième lieu, vient la promotion de l'égalité des chances et l'opposition à toute forme d'exclusion et de marginalisation. Ouellet (1991), identifie deux obstacles principaux à l'égalité des chances pour les élèves provenant des minorités ethnoculturelles, soit : une appréciation négative de la langue maternelle des élèves et le déni de la culture familiale, ainsi que « ... la marginalisation de ces élèves par des interventions éducatives bien intentionnées qui mettent l'accent sur les différences culturelles.» (p.261).

- d) En quatrième lieu, une connaissance de ce que constitue une nation, une communauté, un État, de ce qu'implique le nationalisme, le libéralisme, la démocratie, le pluralisme, la citoyenneté, etc..
- e) Finalement, une connaissance des différents modes d'insertion des immigrants, des politiques concernant l'immigration et l'intégration au Québec et dans l'ensemble des pays occidentaux.

Dans cette ligne de pensée, mais visant davantage une implantation sur le terrain, Lafortune et Gaudet (2000), ont élaboré un programme de formation à l'éducation interculturelle et à l'éducation à la citoyenneté dont nous relèverons ici les principaux éléments de contenu. Ce programme d'intervention est issu d'une recherche-action (Gaudet, Lafortune, 1997), qui s'est déroulée dans huit établissements scolaires et qui a impliqué la participation de 21 enseignants provenant de quinze disciplines différentes. Ce programme offre des pistes intéressantes concernant les connaissances à acquérir et les compétences interculturelles et citoyennes à développer. Ce programme inclut les points de vue de plusieurs chercheurs cités précédemment dans ce chapitre. Le contenu du programme de formation comprend quatre blocs.

- a) Le *premier bloc* vise l'acquisition de connaissances en éducation interculturelle et à la citoyenneté qui font écho aux axes théoriques tels que développés par Ouellet (2002; 1991). Il comprend l'histoire de l'immigration au Québec et au Canada, la connaissance des concepts relatifs à la communication interculturelle (la perception, la communication verbale et non-verbale, les codes culturels qui diffèrent d'une culture à l'autre), le concept d'intégration et les différents modèles

de gestion de la diversité. Les auteures mentionnent également la connaissance de certaines communautés ethniques et culturelles. Des connaissances sur l'ethnocentrisme, les stéréotypes, les préjugés, les droits de la personne, mais aussi sur la provenance d'attitudes, telles que l'intolérance et la xénophobie. Par ailleurs, dans l'esprit des auteures, il ne s'agit pas tant de connaître des faits que d'amorcer une démarche de réflexion sur l'évolution du pluralisme dans la société et ses liens avec le contexte spécifique de l'école. En cela, leur vision se rapproche de celle de Abdallah-Preteille, que nous avons vu précédemment.

- b) *Le deuxième bloc* traite du développement d'habiletés reliées à la communication interculturelle. La qualité des rapports que nous avons les uns avec les autres dans une société pluraliste met en lumière l'importance de la communication interculturelle. Or, le métier d'enseignant en est un de communication et de relation où «... habitués à vivre entre nous, nous devons désormais le faire aussi avec les autres.» (Bourgeault, 1993, p.15). Ce n'est pas parce que les individus savent parler qu'ils savent communiquer socialement, souligne Abdallah-Preteille (1988). Dans un contexte pluraliste, communiquer implique que les gens puissent se comprendre, «... échanger des représentations réciproques.» (Abdallah-Preteille, *ibid.*, p.498). À cet effet, les recherches de Camilleri, (1989), sont particulièrement éclairantes en ce qui a trait aux éléments qui ne favorisent pas la communication entre les individus de cultures différentes. Pour Camilleri, le problème réside dans les représentations plus ou moins éloignées de la réalité qui habitent les partenaires. L'auteur souligne à cet effet que « ... quand un groupe cohabite avec un autre, il est plus exact et plus opérationnel d'affirmer

qu'il cohabite avec l'image qu'il s'en fait.» (p.364). Le problème souligne l'auteur est de corriger cette vision et de l'aligner sur le réel.

Réitérant le propos de nombre d'auteurs tels Cohen-Émerique (1993), Buffet et Willems (1995) et Talor (1990), Lafortune et Gaudet (2000) soulignent qu'une formation interculturelle devrait permettre d'acquérir une «compétence interculturelle» qui se manifeste par trois aspects :

- La connaissance de soi et de sa propre culture, et la prise de conscience de ses propres cadres de référence.
- La communication interculturelle, qui va au-delà de la simple connaissance des cultures, et fait référence, comme nous l'avons vu, à une «... prise de conscience des codes culturels reliés aux langages verbal et non verbal utilisé dans la communication.» (p.16).
- La rencontre interculturelle implique de dresser une forme de compromis et de négociation afin de favoriser une meilleure communication entre deux individus, porteurs de cultures différentes. Une communication où les deux interlocuteurs ne se sentent pas lésés. Cette habileté, soulignent les auteures fait référence au choc culturel. Notons que la notion de choc culturel a été employée par Cohen-Émerique (1985) pour essayer de comprendre le heurt que des individus peuvent ressentir au contact d'une culture qui leur est étrangère.

c) Le *troisième bloc* est consacré au développement d'habiletés reliées à la gestion d'une classe pluriethnique. Les thèmes conducteurs sont associés en premier lieu à la démarche réflexive qui, on l'a vu au premier chapitre, permet à l'enseignant de réinvestir les résultats de sa réflexion dans ses actions. En deuxième lieu, les auteures soulignent l'importance pour les enseignants de connaître leurs élèves et de créer un climat favorisant la communication entre eux. À cet effet, les auteurs suggèrent un certain nombre d'adaptations pédagogiques permettant de mettre en place une pédagogie interculturelle qui donne une importance à la présence des

élèves des minorités ethniques dans la classe, qui favorise la mise en œuvre de modes de gestion appropriés, tels que l'apprentissage coopératif et la diversification du travail en équipe ou l'offre d'aide appropriée. Finalement, les auteurs favorisent l'utilisation de matériel pédagogique, de thèmes et de contenus qui tiennent compte de la diversité culturelle. Pour les auteurs, « ... développer le sentiment d'appartenance de tous les élèves en reconnaissant l'apport des diverses cultures dans l'enseignement est aussi un moyen de sensibiliser les élèves à la pluralité ethnique.» (p.19). Notons que cet aspect est primordial en ce qui nous concerne, puisque l'enseignement des arts plastiques dans une perspective interculturelle est un domaine qui reste à explorer.

- d) *Le quatrième bloc* traite du contenu d'une formation touchant à l'éducation à la citoyenneté et le développement d'habiletés relatives au concept de citoyenneté. Le premier thème conducteur traite de l'éducation à la démocratie et met l'accent, entre autres choses, sur l'acquisition de connaissances sur les règles démocratiques, l'égalité, les droits de la personne, les lois, les charges, la notion d'équité et la discrimination. Les auteures proposent également le développement d'habiletés afin de susciter le droit de parole actif et éclairé, la capacité de prendre la parole, de s'exprimer et d'argumenter, et la capacité de discuter des conflits de façon non violente et de les gérer. Le deuxième thème conducteur, l'éducation au pluralisme, insiste sur l'acquisition de connaissances au sujet de l'immigration, des relations interethniques et des communautés ethniques. Lafortune et Gaudet (2000) proposent aussi le développement d'habiletés reliées à : la capacité de s'ouvrir et de respecter l'autre; la connaissance, la compréhension et le respect des

spécificités culturelles de chacun; l'appriovissement de la différence par l'acquisition de connaissances et l'établissement de contacts interculturels; la contribution à la construction de sa propre identité; la prise en considération de l'altérité comme une source d'enrichissement. Finalement, le troisième thème conducteur fait référence à l'éducation à l'engagement collectif. Les auteures proposent l'acquisition de connaissances au sujet des inégalités, de l'exclusion sociale et une sensibilité aux problèmes mondiaux. Les étudiants ont à développer des valeurs, telles que l'équité, la solidarité, le partage et la responsabilité. Ils ont également à développer un esprit critique dans le respect de l'autre et à s'engager dans une approche locale et mondiale de la société.

E. La personne enseignante au cœur des changements

Multiculturalism compels educators to recognize the narrow boundaries that have shaped the way knowledge is shared in the classroom. It forces us all to recognize our complicity in accepting and perpetuating biases of any kind. Students are eager to break through barriers to knowing. They are willing to surrender to the wonder of re-learning and learning ways of knowing that go against the grain. When we, as educators allow our pedagogy to be radically changed by our recognition of a multicultural world, we can give students the education they desire and deserve. We can teach in ways that transform consciousness, creating a climate of free expression that is the essence of a truly liberal arts education. (bell hooks, 1994).

L'enseignant en situation interculturelle se trouve dans une position centrale où il a à gérer l'hétérogénéité, à «... optimiser la diversité, de la faire passer du négatif au positif, de la transformer en ce qu'elle est fondamentalement, c'est-à-dire un avantage, contrairement à ce qu'elle peut sembler au premier abord.» (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p.26). C'est à travers l'enseignant, souligne Clanet (2000) «... qu'interviennent les changements et que se «métabolisent» les transformations.» (p.224).

Cependant, comme le constate l'auteur, les dispositions personnelles de l'enseignant face à la question de l'interculturel sont généralement peu prises en compte dans les programmes de formation universitaire, et considérées comme allant de soi. Paradoxalement, l'un des problèmes majeurs soulignés dans la littérature concerne justement ce blocage dont font preuve les enseignants face aux changements qu'implique le virage interculturel. Comme le souligne Mc Andrew (2001), plus de vingt ans nous sépare de la publication du Rapport Chancy (1985). Ce rapport, rappelons-le, traitait de la transformation des programmes, du matériel didactique, des instruments d'évaluation, de lutte contre le racisme, de participation et de soutien pour les parents allophones, de la formation initiale et du perfectionnement des maîtres, ainsi que du recrutement de candidats des minorités ethniques dans le domaine de l'enseignement. Depuis, une multitude d'écrits portant sur le sujet ont été publiés, des formations obligatoires ou optionnelles sont offertes dans les universités ainsi que des formations continues sur le terrain. Beaucoup a été fait, souligne Mujawamariya (2002), mais force est de constater qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour contrer les réticences et les résistances des enseignants. Ces résistances se font particulièrement sentir face «... aux tentatives visant à les amener à réviser leurs conceptions et leurs attitudes à l'égard de la diversité ethnoculturelle ainsi qu'à modifier leurs pratiques pédagogiques.» (p. 13).

Au cœur de la démarche éducative, souligne Ghosh (1996), se retrouve l'enseignant qui, avec sa sensibilité et ses habiletés comme professionnel, peut amener les élèves, quel que soient leurs capacités ou origines culturelles, à se développer au maximum. Toutefois, note l'auteure, le contraire est malheureusement tout aussi vrai. D'un mot nous pouvons renvoyer l'élève «... dans les ténèbres nous pouvons aussi, par

plus de lucidité, de rigueur et d'imagination, le faire grandir et grandir avec lui.» (Meirieu, 1991, p.86). Or, les attitudes, les paroles et le regard que les enseignants portent sur leurs élèves, souvent de façon inconsciente, sont parfois lourds de conséquence, comme en témoignent les propos de Ghosh.

School drop-outs rates and the increase in juvenile crimes suggest that society, of which schools are a pivotal part, is producing individuals who are alienated. And teachers, often without realizing it, help extend the cycle of underachievement to unemployment and poverty from generation to generation. Schools are failing to provide equality of opportunity for children if they do not train teachers in achieving this equality. Inadequate training in multicultural problems means inadequate training in educational problems. (Ghosh, 1996, p.84)

Si la personne enseignante est au cœur de tout changement, il apparaît important de s'attarder à ses attitudes qui teintent, qu'on le veuille ou non, la position qu'elle adopte face à l'interculturel. À cet effet, Bourgeault (1993), s'est particulièrement intéressé aux trois formes les plus répandues d'attitudes manifestées par des enseignants face à l'altérité.

- a) La première *la négation, le refus, et le rejet*: consiste à ne pas vouloir admettre la réalité pluraliste du milieu scolaire. Cette attitude serait plus répandue dans les régions du Québec peu ou pas touchées par le phénomène de la diversité culturelle, religieuse et linguistique. Le déni peut cependant se manifester sous d'autres formes plus subtiles : «... celle, par exemple du refus de la différence chez l'autre dont on voit mal, pourtant, comment il peut être autre sans être différent; ou celle, encore, de refus de la légitimité des différences qui font que l'autre est autre.» (p.16). Elle peut consister à «... reconnaître l'existence des autres et leur présence auprès de nous, avec leur(s) différence(s), mais en nier la

légitimité.» (p.17). Une autre forme de déni se manifeste par le rejet qui consiste en une espèce de ras-le-bol où les individus considèrent que c'est aux immigrants de s'adapter même si ça n'est pas à la mode d'afficher un refus de l'autre et de sa différence.

- b) La deuxième, consiste en *la reconnaissance de l'autre, la valorisation des différences et la fascination*. Dans cette catégorie, l'enseignant développe une fascination pour la différence et l'exotisme. Les valeurs et les modes de vie sont d'autant plus idéalisés qu'ils sont éloignés de ceux de l'enseignant, donc moins menaçants. Par ailleurs, nombre d'enseignants adoptent une attitude plus conciliante pour aborder la différence en essayant de comprendre, d'expliquer ou d'excuser certains comportements avant de juger. Ces enseignants tiennent compte des dimensions culturelles, familiales et des conditions souvent difficiles reliées à l'immigration. D'autre part, certains enseignants valorisent la différence en s'assurant qu'elle soit prise en compte dans les événements ou matières scolaires, tandis que d'autres ont tendance à survaloriser la culture de l'autre en se montrant très critiques pour la culture d'ici.
- c) Finalement, la dernière catégorie *acceptation, tolérance, négation* se veut mitoyenne entre les deux précédentes. L'acceptation s'est ici transformée en tolérance même si le terme selon les mots de l'auteur est ambigu.

Devant la lenteur avec laquelle les changements semblent survenir dans le domaine de l'éducation, certains auteurs (Ouellet, 2002; Ghosh, 1996, 1991) s'interrogent sur la façon dont on devrait intégrer la question interculturelle ou

multiculturelle dans les programmes universitaires au Québec. En premier lieu, nous ferons ici mention de pistes de travail qui s'attardent tout particulièrement à la personne enseignante, en premier lieu. Pour Ghosh (1991), professeure à l'Université Mc Gill, les contenus relatifs à cette question devraient imprégner l'ensemble du programme d'étude et non faire l'objet de cours obligatoires. Également, Ghosh soulève un point crucial quant aux limites reliées à la transmission de connaissances et d'habiletés sur les questions touchant le pluralisme du milieu scolaire dans les programmes de formation des maîtres. Pour Ghosh, l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés ne sauraient être signifiantes sans qu'il y ait un engagement affectif et personnel de la part des enseignants. Cet engagement de la personne enseignante, pour l'auteure, se fait à trois niveaux :

- a) Le premier comprend une prise de conscience de soi: «... se comprendre soi-même est le fondement pour comprendre les autres.» (p. 223). Cela implique un processus d'introspection quant aux croyances, attitudes et valeurs d'une personne.
- b) Le deuxième niveau est constitué «... d'une prise de conscience de sa propre culture en comparant les attitudes, les valeurs et la langue de cette culture à une autre culture.» (*ibid.*).
- c) Le troisième consiste en une «... prise de conscience du racisme, du sexisme et de la pauvreté.» (*ibid.*).

- d) Le quatrième en une prise de conscience des différences personnelles «... qui permet que les enseignants soient conscients du caractère unique des élèves tout en ne méprisant pas les comportements particuliers à une culture.» (p. 224).

La connaissance de soi et de sa propre culture est également abordée dans l'étude de Ditisheim (1990), menée au Québec avec des étudiants en enseignement de l'Université de Montréal. Ditisheim considère qu'il faut avant toute chose amener les enseignants à se situer eux-mêmes comme porteurs de culture. Dans cette perspective, Ditisheim a développé l'autoportrait culturel comme outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluriethnique. Dans cet esprit, elle a fondé sa démarche de formation sur trois grands axes qui sont : une meilleure connaissance de soi et de l'autre ainsi que la construction de modèles et de pratiques d'intervention. Sa démarche tient compte du fait que la rencontre avec d'autres cultures peut être insécurisante et menaçante. Le travail d'autoportrait culturel demandé aux étudiants leur permet d'apprécier la diversité de la culture québécoise. Certains prennent conscience de la relativité de leur culture et des différents éléments qui la déterminent. D'autres expriment leur attachement pour ceux qui les ont précédé ou encore prennent conscience de ce qui les différencie de leur milieu d'origine. L'auteure prétend que cette première étape est cruciale pour que les étudiants développent «... une attitude d'ouverture à l'égard des personnes ou des groupes culturellement différents, qu'ils seront amenés à rencontrer» (p. 30).

Belkaïd (2000), apporte une nuance intéressante quant à la connaissance de soi dans le processus d'apprentissage du métier d'enseignant. Les recherches de Belkaïd, à l'Université de Genève, portent sur les contes, les récits de vie et la diversité culturelle

dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement. L'auteure fait référence à la notion «d'intraculturalité» pour désigner une facette intérieure de la dynamique identitaire complexe et parfois contradictoire chez chacun d'entre nous. L'exploration identitaire au sens large du terme permet à l'enseignant de reconnaître en lui la diversité culturelle, de faire le deuil d'une identité unique et de vivre une expérience interculturelle avec lui-même. Cette expérience permet à l'enseignant de se décentrer, de prendre une distance face à lui-même tout en restant près de sa propre expérience.

Le regard que l'on porte sur soi, ce qu'aujourd'hui on appellerait le rapport à soi-même, est à considérer en tout lieu et à tout moment : les sédimentations opérées depuis des millénaires ont marqué notre vision de nous-mêmes et des autres, mais aussi des messages récents et parmi eux, ceux des écoles que nous avons fréquentées et des enseignants et camarades qui y ont été nos compagnons de voyage. Pour penser et rencontrer la pluralité de l'autre, il serait bon de «se penser pluriel» (Perregaux, 1998) et de devenir le «voyant» de ce que nous sommes, d'essayer seul et ensemble de débusquer des routines de fonctionnement pour examiner celles qui entravent nos actions et obstruent la vie. (Belkaïd, 2000, p.209)

Mise à part la place à accorder dans une formation à l'interculturel, à la connaissance de soi et de sa propre culture, Ghosh (1996), soulève un autre aspect qui mérite qu'on s'y arrête. À cet effet, l'auteure constate que le concept même du multiculturalisme (la même chose s'applique, de notre avis, à l'interculturalisme) ébranle les fondements même de l'acte d'enseigner. De ce fait, Ghosh attribue les résistances des enseignants à transformer leur pratique pédagogique en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire, à l'image que les enseignants ont d'eux-mêmes. Pour Ghosh, les enseignants reçoivent le message qu'ils ont pour mission de transmettre à leurs élèves des connaissances, et c'est cette image qui conditionne leur pratique pédagogique. Or, enseigner dans une perspective multiculturelle ou interculturelle amène un changement

de paradigme puisque l'enseignant doit baser sa pratique sur ce que les élèves connaissent déjà, et ainsi construire de nouveaux savoirs et habiletés. À cet effet, note l'auteure afro-américaine bell hooks (1994), on ne saurait 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. En conséquence, plusieurs enseignants sont perturbés par les implications politiques ou sociales d'une éducation multiculturelle. En fait, plus souvent qu'autrement, les enseignants ont peur de perdre le contrôle dans une classe où il n'y a pas qu'une seule façon d'aborder les contenus d'art, mais de multiples façons et avec de multiples références. L'auteure, insiste pour dire, que pour qu'il y ait réellement un changement de perspective dans les programmes de formation des maîtres, il faudra que les formateurs prennent en considération, de façon prioritaire les peurs des étudiants quant à ce changement de paradigme. Finalement, pour que les enseignants prennent réellement conscience de la dimension sociale de la tâche éducative, il faudra, selon Ghosh (2000), que les programmes de formation des maîtres, cessent de présenter l'enseignement dans des termes neutres où les dimensions idéologiques sont absentes voire discréditées.

3. SOMMAIRE ET CONCLUSION

En conclusion de ce chapitre, nous constatons que la prise en compte du regard que la personne enseignante porte sur elle et sur l'autre est essentielle dans un programme de formation interculturelle. De ce fait, il ne s'agit pas seulement d'offrir un cours portant sur l'interculturel, mais d'intégrer cette dimension dans toutes les facettes de la

formation, et surtout de l'aborder sous l'angle de l'enseignant porteur d'une ou de cultures. Comme mentionné au début de ce chapitre, notre conception de l'art est liée à certaines valeurs sociales qui ont également un impact sur la pratique de l'enseignement de l'art. Nous constatons également que la compréhension que nous avons du concept de culture et d'identité culturelle influence la manière dont l'enseignement de l'art s'articule sur le terrain. Les auteurs qui se sont intéressés plus récemment à la culture en éducation mettent en lumière une vision de la culture dynamique et interactive, qui n'est pas uniquement un objet de connaissance mais avant tout un rapport au monde, à soi et à autrui. Outre cet aspect, l'importance accordée à l'élève, qui est au centre du processus d'apprentissage, implique une certaine parenté avec l'éducation interculturelle. Nous remarquons également, avec regret, que les enseignants démontrent toujours certaines réticences face à l'éducation interculturelle, ce qui nous indique que la partie est loin d'être gagnée. Or, pour certains auteurs, les programmes de formation devraient accorder une importance primordiale à la personne enseignante ainsi qu'aux dimensions idéologiques reliées à l'enseignement.

Les repères théoriques présentés dans ce chapitre nous guideront tout au long de l'analyse des données de recherches, dont le but, rappelons-le, est de cerner chez les étudiants stagiaires, les représentations, les attitudes, les valeurs et les croyances des étudiants qui influencent leur pratique d'enseignement en contexte scolaire pluriculturel.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE ET PROTOCOLE DE RECHERCHE

Notre étude s'intéresse à l'étudiant en enseignement des arts visuels et médiatiques qui se destine à enseigner dans un contexte scolaire caractérisé par la diversité culturelle, religieuse et linguistique. Rappelons que cette recherche a pour but, en premier lieu de saisir comment l'étudiant en formation se représente l'enseignement des arts plastiques en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire. Elle vise aussi à cerner comment cette personne vit son expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel. Pour ce faire, nous avons procédé à des entrevues individuelles semi dirigées auprès de trente volontaires, de façon à illustrer la diversité des opinions et des représentations des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques, à la session hiver et automne 2003.

À l'intérieur de ce troisième chapitre, dans un premier temps, nous préciserons, les raisons qui motivent le choix d'une approche qualitative de recherche. Nous décrirons ensuite la démarche de constitution de l'échantillon, et de cueillette des données. Puis, nous expliquerons la démarche d'analyse de contenu qui nous a guidée dans le traitement des données qualitatives, pour ensuite conclure ce chapitre en présentant les limites de cette étude.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

A. Une approche qualitative

Bogdan et Knopp Biklen (1998), identifient cinq éléments qui caractérisent la recherche qualitative. La recherche qualitative **se fait en milieu naturel, que ce soit dans des écoles, dans des familles ou dans des quartiers**. Les chercheurs considèrent que le phénomène peut être mieux compris quand il est observé dans le contexte à l'intérieur duquel il prend place. Le chercheur qualitatif ne va pas sur le terrain uniquement parce qu'il compte trouver des réponses à ses interrogations, « ... il y va aussi pour découvrir des questions, surprenantes par certains aspects, mais souvent plus pertinentes et plus adéquates que celles qu'il se posait au début. ». (Deslauriers et Kérisit, 1997, p.106). Dans ce type de recherche, « ... l'accent est mis sur un *cas* spécifique, un phénomène précis et contextualisé.» (Miles et Huberman, 2003). **L'analyse qualitative est descriptive**. Les données recueillies prennent la forme de mots, d'images plutôt que de chiffres. Les chercheurs accordent une attention à tout indice pouvant contribuer à une plus grande compréhension de l'objet d'étude. Dans cette perspective, les influences du contexte environnant ne sont pas ignorées mais prises en compte (Miles et Huberman (2003). **Les chercheurs en recherche qualitative mettent l'accent sur le processus et non uniquement sur les résultats**. Ce type d'étude s'intéresse aux interactions entre les différents acteurs sociaux et à la façon dont les représentations des individus se forment. **Les chercheurs en recherche qualitative ont tendance à analyser leurs données de façon inductive**. Ils ne cherchent pas à confirmer certaines hypothèses préétablies mais tentent de répondre à une question de recherche. La construction théorique se fait tout au long de l'étape de la collecte des données. **La recherche qualitative est**

fondamentalement préoccupée par le sens. Les chercheurs tentent de considérer l'expérience du point de vue des participants. Dans cet esprit la recherche qualitative est parfois associée à un dialogue entre les chercheurs et leurs sujets. Compte tenu de notre question et de nos objectifs de recherche, nous avons privilégié une approche de recherche qualitative pour les raisons suivantes :

- Elle est descriptive puisqu'elle pose «... la question des mécanismes et des acteurs (le comment et le qui des phénomènes)» (Deslauriers et Kérisit, 1997, p.88).
- Elle se veut un compte-rendu «... des préoccupations des acteurs sociaux, telles qu'elles sont vécues dans le quotidien.» (*ibid.*).
- Elle est «...animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience.» (Savoie-Zajc, 2000, p.172).
- Elle nous permet de comprendre certains phénomènes sociaux à partir de l'expérience personnelle et professionnelle des répondants (Poisson, 1991).
- Elle tient compte de la diversité des réalités auxquelles sont confrontés les étudiants c'est-à-dire «...des objets, des faits, des événements, des comportements, des attitudes, des représentations, des discours, des interactions, etc.» (Gagné et all., 1989).
- Elle prend en considération la subjectivité du chercheur et des étudiants qui ne sont pas considérés à priori comme étant neutres. (Laperrière, 1997).
- Le sens attribué à des situations réelles est perçu «... comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche.» (Savoie-Zajc, 2000, p. 176).
- Elle est davantage préoccupée par la création de sens que par la recherche de vérité (Eisner, 1990).

Comme nous l'avons vu au chapitre I, le fait que nous soyons impliquée dans la formation des étudiants, nous a amenée à vouloir mener une recherche, qui était intimement liée à cette pratique quotidienne. En raison des difficultés que semblent rencontrer plusieurs des stagiaires face à la réalité plurielle du stage, nous avons voulu nous pencher d'abord sur la façon dont ils percevaient cette dimension éducative. La

rencontre individuelle avec des étudiants nous permettait d'obtenir «... des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. » (Van der Maren, 1996, p. 312). Dans cette étude, nous avons tenté de cerner les représentations, les attitudes, les valeurs et les croyances des répondants qui orientent leur pratique d'enseignement en contexte scolaire pluriculturel. Notre recherche porte donc sur leur représentation du concept de la culture et de l'identité culturelle, ainsi que de leur représentation de l'enseignement des arts plastiques dans le milieu scolaire et, plus spécifiquement, en contexte scolaire pluriculturel.

B. Les critères de scientificité

La validité des résultats en recherche qualitative est une préoccupation à laquelle nous avons porté une grande attention. Pour Mucchielli (1996) les chercheurs sont constamment soucieux «... de produire des résultats qui ont une valeur dans la mesure où ils contribuent de façon significative à mieux comprendre une réalité. » (p. 265). Pour être valides, ces résultats doivent refléter la réalité étudiée et non ce que le chercheur veut démontrer. Pour valider les données nécessaires à l'étude, le chercheur doit référer à ses objectifs de départ et en vérifier la concordance en acceptant de soumettre ses données à des experts dans le champ de recherche. Afin d'objectiver nos données de recherche nous avons eu recours à un mode de validation interne et externe.

Validation interne

Pour éviter une trop grande subjectivité le chercheur peut avoir recours à un certain nombre de moyens, tels que le journal de bord, les échanges à l'intérieur de

l'équipe de recherche, ou encore la double codification par un autre chercheur impliqué dans l'étude. En ce qui concerne la présente étude, nous avons en premier lieu tenu un journal de bord tout au long du processus des entrevues, ce qui nous a permis d'être plus consciente de nos biais, mais également de noter nos observations et interrogations face aux attitudes, aux silences, au ton général de l'entrevue, toutes choses qui échappent à la transcription. Le journal de bord contenait aussi un certain nombre de notes théoriques relatives au contenu des entrevues.

Le journal de bord constitue en quelque sorte «la mémoire vive» de la recherche, de telle sorte qu'une fois la phase terrain terminée, le chercheur, en relisant son journal de bord, pourra y retrouver l'atmosphère, les réflexions que cette compréhension grandissante du site ont pu créer chez lui. (Mucchielli, 1996, p.116).

Validation externe

Nous avons soumis la première phase de l'analyse des données, soit le classement en catégories de thèmes récurrents ou jugés importants, à deux chercheurs universitaires de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), non impliqués dans notre étude, pour validation. Cette étape nous a permis de s'assurer que notre classification respectait le sens que les étudiants ont donné aux questions abordées durant l'entrevue. Les chercheurs, à l'aide de six entrevues et de la grille de codification, ont pu vérifier la pertinence et la rigueur de la première étape d'analyse. Dans 90% des cas, nous sommes arrivés aux mêmes conclusions et les chercheurs ont proposé quelques modifications mineures concernant les titres de quelques unes des sous-catégories, ou la double codification.

Projet pilote

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la recherche qualitative tient compte de la subjectivité de la pensée humaine. En ce sens, nous sommes engagée et impliquée à toutes les étapes de notre recherche. Nous sommes consciente que nous abordons cette étude avec des valeurs, des intuitions, un savoir d'expérience et un bagage théorique qui orientent notre regard sur l'objet de l'étude. Cette connaissance de notre sujet de recherche nous vient, comme nous l'avons mentionné précédemment, d'un savoir d'expérience, mais aussi d'une étude préliminaire que nous avons conduite à l'hiver 2000. Cette étude, non publiée, a impliqué cinq étudiantes inscrites au baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques de l'UQÀM, qui en étaient à leur deuxième année de formation et à leur premier stage d'enseignement en contexte scolaire pluriculturel. La collecte des données s'est faite au moyen d'un court questionnaire distribué avant et après le stage. Les résultats de cette étude exploratoire ont mis en évidence un certain nombre de points importants tels que :

- a) La catégorisation des élèves en groupes ethniques uniformes;
- b) Le jugement porté sur l'ensemble d'un groupe à partir des comportements de certains;
- c) La représentation que la diversité ethnoculturelle constitue davantage une menace qu'une richesse;
- d) La réticence à inclure des productions artistiques des autres cultures.

Les opinions exprimées dans le cadre de cette étude préliminaire peuvent être imputables au fait que ces stagiaires en étaient à leur première expérience d'enseignement et se retrouvaient, conséquemment, en situation de plus grande vulnérabilité. Elles peuvent être aussi être attribuables au fait que les répondantes étaient pour la plupart

originaires de l'extérieur de Montréal, donc peu familières avec la réalité multiculturelle montréalaise. De plus, nous pensons que le questionnaire écrit, utilisé comme instrument de collecte des données, ne permettait pas d'approfondir les réponses avec les participantes. Les opinions émises par celles-ci étaient de ce fait tranchées et peu nuancées. Cette étude préliminaire nous a par ailleurs convaincue de l'importance d'approfondir cette question auprès d'un plus grand nombre d'étudiants, et ayant une formation théorique et pratique plus avancée. Enfin, nous voulions aborder l'objet de la recherche à partir d'une vision d'ensemble plus complexe tenant compte à la fois des réalités personnelles et des expériences professionnelles.

2. LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

A. L'échantillon

Se basant sur les écrits de Seidman (1991), Gérald Boutin (2000) met en lumière certaines suggestions qui peuvent guider le chercheur dans le recrutement et la sélection des participants. Ces éléments sont reliés à l'importance de rejoindre les répondants par l'entremise de personnes-clés, d'entrer en contact avec eux d'une façon personnalisée, d'avoir une réserve de candidats potentiels, ceci afin de ne pas dépendre de façon absolue de la disponibilité d'un nombre restreint de personnes, et de procéder à une sélection à partir de critères préétablis. Pour Boutin, ce dernier point est particulièrement important. Ainsi, dans certaines situations, il est parfois difficile pour les chercheurs qui utilisent l'entretien comme outil principal d'investigation, de constituer un échantillon au hasard. À cet effet, Boutin souligne deux aspects que le chercheur doit prendre en considération au moment de sélectionner les sujets.

a) Le volontariat

Le volontariat implique que les répondants qui participent à la recherche le font en toute liberté. Pour Boutin, le bon vouloir de ces personnes constitue en soi un élément d'auto-sélection. Il va sans dire que dans le cadre de notre étude, les participants qui se sont engagés dans notre recherche se sont sentis soit interpellés par l'objet de l'étude, ou ont eu l'impression que leur participation avait une importance pour l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement des arts, ou pour l'amélioration de leur programme de formation. De ce fait, ils ont été plus motivés à donner leur opinion et à s'exprimer sur le sujet.

b) Le nombre de répondants

Pour Boutin, il revient au chercheur de constituer un échantillon représentatif de la population qu'il désire étudier. Boutin souligne, que le nombre de participants peut poser problème. À cet effet, il mentionne que plusieurs auteurs soutiennent que ce n'est pas le nombre de personnes interviewées qui a de l'importance mais la profondeur de l'entrevue. En ce sens, Boutin retient la définition de Seidman (1991), qui propose de fixer des balises à partir des critères suivants :

- Une représentativité suffisante des effectifs d'une population donnée qui implique que le chercheur s'assure que les caractéristiques d'une population donnée soient prises en considération.
- La saturation concernant l'information recueillie durant les entrevues. Ce stade est atteint lorsque le chercheur se rend compte que les données recueillies sont redondantes.

Dans le premier cas, nous avons une préoccupation d'obtenir un échantillon incluant des personnes appartenant aux groupes minoritaires soit les hommes et les

personnes d'une autre origine ethnique, la majorité de nos étudiants étant des femmes québécoises francophones dont l'âge moyen est de 25 ans. Nous aurions souhaité sélectionner une majorité d'étudiants qui avaient eu une réelle exposition à la diversité ethnoculturelle dans leurs stages d'enseignement. Malheureusement, le nombre limité d'étudiants faisant partie de chacun des groupes ne permettait pas une telle distinction. Par conséquent, nous avons accepté tous les étudiants qui terminaient leur stage III et IV. Pour tenir compte de tous ces éléments, le nombre de sujets a été fixé à trente.

En ce qui concerne la saturation, ce phénomène a été à partir de la 23^e entrevue, mais nous avons quand même effectué les autres entrevues. Celles-ci ont été retenues pour fin d'analyse, non parce qu'elles nous fournissaient des informations supplémentaires, mais à cause de leur richesse, de leur contenu, même s'il était parfois répétitif.

B. Le recrutement des répondants

Nous avons d'abord contacté l'agent de stage de la Faculté des arts de l'UQÀM au mois de novembre 2002 pour examiner la liste des étudiants inscrits au stage III et IV à la session hiver 2003. Nous avons privilégié ces étudiants parce que, croyons-nous, ils auraient dépassé les premières étapes du processus d'apprentissage de l'enseignement. Rappelons que l'étudiant dans ses toutes premières expériences d'enseignement est davantage préoccupé par sa propre survie, par la gestion de classe, et par le contrôle du comportement de ses élèves que par ce que ses élèves apprennent (Kowalchuk, 1999; Kagan, 1992). Nous avons ensuite contacté les superviseurs de stage concernés afin de leur expliquer notre étude et leur demander l'autorisation de prendre une trentaine de

minutes au cours de leur deuxième séminaire de préparation au stage pour solliciter les étudiants. Ce bassin de recrutement comprenait soixante et un étudiants.

Lors de la rencontre avec ces étudiants nous avons d'abord présenté la recherche en leur spécifiant ce à quoi l'étude les engageait et le temps qu'il leur faudrait prévoir pour y participer. Nous leur avons mentionné que la participation à cette étude était une occasion de donner leur opinion personnelle sur le sujet et constituait une contribution à l'enrichissement de la vie académique de l'École des arts visuels et médiatiques. Nous leur avons également dit qu'ils pouvaient décider de donner leur nom pour participer à l'entretien de recherche mais qu'ils pouvaient, par la suite, décider de se retirer à tout moment de l'étude.

Les étudiants sollicités pour l'étude n'étaient pas inscrits dans un de nos cours durant la session hiver 2003. De plus, afin de favoriser le volontariat et une plus grande confiance chez les répondants au moment de l'entrevue, nous avons cru important de spécifier que nous étions en congé de perfectionnement, du 1^{er} juin 2003 au 31 mai 2004 et du 1^{er} juin 2005 au 31 mai 2006, ce qui excluait toute possibilité que nous puissions enseigner à ces étudiants à nouveau à l'intérieur de leur programme d'étude. Nous leur avons ensuite remis la lettre (voir appendice A.1) afin qu'ils puissent prendre connaissance des objectifs, du contenu et des modalités de l'étude. Les étudiants étaient ensuite invités à poser des questions d'éclaircissement sur le contenu et la procédure. Un horaire était disponible sur place pour ceux et celles qui désiraient participer à l'étude. Pendant le temps réservé aux inscriptions, nous avons tenté de créer une atmosphère de détente qui favorisait les échanges informels afin que les étudiants qui ne souhaitaient pas participer à l'étude ne se sentent pas mal à l'aise. Nous avons procédé sensiblement de la

même façon à l'automne 2004 mais avec moins d'effort de notre part puisque le bouche-à-oreille avait fait son effet. Nous avons ensuite contacté par courrier électronique tous les volontaires une semaine avant la date de l'entrevue pour nous assurer qu'ils n'avaient pas oublié le rendez-vous et pour vérifier qu'ils étaient toujours prêts à participer. Nous leur avons alors transmis une copie du guide d'entretien pour qu'ils puissent en prendre connaissance. Notons que ce guide d'entretien sera présenté dans la section de ce chapitre consacrée à l'entrevue semi-dirigée.

Une première série d'entrevues s'est déroulée du 17 mars au 15 mai 2003 et une deuxième série du 17 novembre au 20 décembre 2003. Nous avons sollicité 61 étudiants soit 32 étudiants au stage III et 29 étudiants au stage IV. De ce nombre, 39 étudiants ont accepté de participer à l'étude.

La recherche qualitative vise la compréhension et la profondeur. Comme le souligne Mucchielli (1996), il ne s'agit pas tant d'avoir un grand nombre de sujets mais d'obtenir beaucoup de détails. Nous avons opté pour un nombre maximal de trente répondants afin d'obtenir des informations plus diversifiées. Par ailleurs, nous avons accepté un plus grand nombre de participants (39) à cause du désistement qui pouvait survenir surtout en fin de session. Quatre (4) de ces trente-neuf (39) étudiants ont annulé leur rendez-vous pour des raisons de santé ou pour des motifs professionnels (suppléance), ce qui implique que nous avons procédé à trente-cinq (35) entrevues. Nous avons interviewé 21 étudiants à la session hiver 2003 et 14 étudiants à la session automne 2003. Nous avons éliminé de façon aléatoire cinq (5) de ces entrevues afin de respecter le nombre de trente répondants que nous nous étions fixé au départ.

3. L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

A. Les modalités

Nous avons rencontré tous les étudiants à notre bureau à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) situé au pavillon Judith-Jasmin à l'heure et à la date convenue avec les étudiants. Nous avons opté pour ce lieu parce qu'il était connu et facilement accessible aux étudiants, et parce qu'il n'y avait pas d'autres locaux disponibles. Les entrevues ont été enregistrées et ont duré en moyenne de 75 à 90 minutes.

Avant chacune des entrevues, nous avons remis aux participants, un formulaire de consentement à signer (voir appendice A.2). Nous avons de plus rappelé verbalement les objectifs et le contenu de la recherche ainsi que la façon dont l'entrevue allait se dérouler. Un collègue était ensuite invité à contresigner le formulaire d'autorisation en présence de l'étudiant. Le devis a été examiné par un comité d'éthique de la recherche de l'Université Concordia.

Certains étudiants avaient lu attentivement le guide d'entretien avant la rencontre, d'autres avaient pris quelques notes mais la majorité avaient simplement consulté le document. Certains étudiants avaient amené leur portfolio pour nous montrer certains projets réalisés durant le stage et des images photographiques du milieu. Les participants étaient prévenus qu'en tout temps ils pouvaient interrompre l'entrevue ou simplement ne pas répondre à certaines questions jugées plus embarrassantes.

B. Le protocole d'entrevue

L'entretien de recherche correspond à une « ... méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'interviewer et l'interviewé. » (Boutin, 2000, p. 23). La façon de mener l'entrevue est reliée au cadre épistémologique dans lequel s'inscrit la recherche (Mayer et al., 2000) et aux intentions du chercheur (Poisson, 1991 : 74). L'entretien de recherche semi-directif en profondeur s'est avéré le mode de cueillette de données le plus approprié pour répondre à l'objectif que nous nous étions fixé. Paillé (1991) décrit l'entrevue semi-directive comme étant semi-préparée, semi-structurée et semi-dirigée. Dans ce type d'entrevue, le chercheur doit préparer son entrevue de manière ouverte, proposer un ordre dans les questions soulevées et guider la conversation sans l'imposer. Cependant, quoique le chercheur ne veuille pas brimer l'expression du répondant, il va sans dire qu'il va toujours garder à l'esprit sa question et ses objectifs de recherche afin de ne pas s'éloigner inutilement du sujet. En pratique, «... une question assez générale permet d'introduire chacun des thèmes. L'existence de ces thèmes, voire de certaines questions, vient encadrer le contenu de l'entrevue.» (Mayer et al., 2000, p.119).

Le choix des questions et la façon de les articuler se sont avérés des tâches importantes. Dans un premier temps, nous avons consulté quelques collègues du milieu universitaire et experts du domaine pour obtenir leur avis sur la formulation des questions. Dans un deuxième temps, nous avons conduit cinq entrevues préliminaires auprès d'étudiants volontaires qui ne faisaient pas partie de la cohorte visée par l'étude. L'écoute attentive de ces bandes nous a permis d'améliorer notre rôle comme interviewer et d'ajuster les questions. En tout, dix versions du guide d'entrevue ont été nécessaires

avant d'arriver à la grille finale. Le canevas d'entrevue a été élaboré en fonction de nos questions et de nos objectifs de recherche. Nous nous sommes également inspirée de l'autoportrait culturel développé par Ditisheim (1991) pour la partie de l'entrevue portant sur la culture et l'identité culturelle. L'entrevue est divisée en cinq thèmes, soit :

1. L'expérience personnelle de la diversité ethnoculturelle.
2. Le concept de culture et d'identité culturelle.
3. L'enseignement des arts plastiques.
4. L'enseignement de la discipline en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire.
5. L'expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel.

GUIDE D'ENTREVUE

1. L'expérience personnelle de la diversité ethnoculturelle

- 1.1 Pouvez-vous me raconter votre parcours personnel et professionnel?
- 1.2 Mis à part vos stages d'enseignement, pouvez-vous me parler de votre expérience personnelle de la diversité ethnoculturelle?

2. Le concept de culture et d'identité culturelle

- 2.1 Pouvez-vous me donner une définition personnelle de la culture?
- 2.2 Pouvez-vous décrire ce qui caractérise le mieux la culture dans laquelle vous êtes né et dans laquelle vous avez grandi?
- 2.3 Pouvez-vous décrire en quoi votre identité culturelle actuelle est différente du modèle culturel dans lequel vous êtes né et dans lequel vous avez grandi?
- 2.4 Pouvez-vous nommer des personnes, des événements, des rencontres, des changements, des choix, des moments de rupture, etc. qui ont contribué à ce changement?

3. L'enseignement des arts plastiques

- 3.1 Quelle est votre vision personnelle de l'enseignement des arts?
- 3.2 À partir de quelle documentation, aimez-vous préparer vos cours?

4. L'enseignement de la discipline en regard de la réalité plurielle, du milieu scolaire

- 4.1 Les enseignants en arts plastiques devraient-ils réviser leurs contenus de cours en regard de la diversité culturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire? Pourquoi?
- 4.2 Pouvez-vous décrire un cours d'arts plastiques qui prendrait en compte le pluralisme du milieu scolaire?
- 4.3 Pouvez-vous décrire un cours d'arts plastiques qui permettrait aux élèves provenant de différentes communautés culturelles de mieux connaître la culture québécoise?

5. L'expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel.

- 5.1 Pouvez-vous me parler de votre expérience personnelle d'enseignement dans les classes multiculturelles?
- 5.2 Qu'avez-vous appris suite à cette expérience de stage dans des classes multiculturelles?
- 5.3 Avez-vous adapté vos approches pédagogiques et vos contenus de cours au pluralisme du milieu? Comment?
- 5.4 Décrivez comment l'enseignant associé a tenu compte de cette dimension.
- 5.5 Êtes-vous suffisamment préparé pour enseigner les arts dans un contexte scolaire caractérisé par la diversité culturelle, religieuse et linguistique? Que vous manque-t-il?

Nous avons pris soin de mener l'entrevue avec des questions précises tout en adoptant, selon les besoins, une attitude moins directive en vue de permettre au répondant de réfléchir, de poursuivre ou encore d'approfondir une idée quelconque. Nous avons aussi démontré une certaine souplesse en ce qui concerne l'ordre dans lequel les questions étaient posées afin de ne pas interrompre inutilement les répondants qui abordaient spontanément certains sujets avant d'autres. De plus, certaines questions n'ont pas été posées parce que les réponses avaient été déjà données spontanément avant que les thèmes aient été abordés. Finalement, nous avons pris le temps, à la fin de l'entretien

de nous assurer auprès des participants que tous les sujets de l'étude avaient été traités (voir appendice 3).

4. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Toute analyse qualitative selon Paillé et Mucchielli (2003), passe par un processus de réduction des données par l'identification de thèmes récurrents dans le corpus. À la suite de ces entrevues, nous avons procédé à une analyse thématique en nous référant à nos questions et à nos objectifs de recherche. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2003), le chercheur va «... faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle des thèmes.» (p.123). La plupart des auteurs consultés (Paillé et Mucchielli, 2003; Boutin 2000; L'Écuyer, 1987) proposent un processus d'analyse de contenu divisé en un certain nombre d'étapes qui permettent de dégager le sens des témoignages fournis par les répondants. Nous avons retenu ces trois étapes qui favorisent une analyse rigoureuse du matériel :

- A. L'immersion dans les données
- B. L'analyse thématique
- C. La catégorisation et la classification des données de recherche

A. L'immersion dans les données

Dans une première étape le chercheur tente de s'imprégner de ses données c'est-à-dire de lire et de relire le texte attentivement «... et en souligner les passages les plus intéressants ou les plus porteurs d'idées. » (Boutin, 2000). Pour nous imprégner de nos

données, nous avons d'abord, nous-mêmes, transcrit une dizaine d'entrevues. Nous avons ensuite lu à plusieurs reprises, l'ensemble des transcriptions d'entrevues et noté en marge des mots, des phrases qui nous venaient spontanément à l'esprit tout en soulignant à l'aide d'un marqueur les passages qui nous paraissaient particulièrement révélateurs. Cette première étape souligne Boutin (*ibid.*, p.133), est forcément subjective puisque « ... le jugement posé sur l'importance de tel ou tel passage dépend de l'expérience du chercheur, de sa sensibilité aussi bien que de la connaissance qu'il a du sujet.» (*ibid.*). Nous avons choisi le format papier parce qu'il nous permettait d'avoir un contact plus étroit avec notre matériel.

B. L'analyse thématique

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'analyse thématique qui est une façon pour le chercheur de réduire ses données. Les thèmes permettent de répondre à des questions simples mais fondamentales telles que : « ... qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y parle-t-on? » (Paillé et Mucchielli, 2003, p.123). Nous avons procédé à une forme de thématisation en continu telle que définie par Paillé et Mucchielli (2003), et qui consiste «... en une démarche ininterrompue d'attribution des thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique.». Nous avons ensuite regroupé certains thèmes sous une rubrique générale. Pour ce faire, nous avons délaissé temporairement l'ordinateur et avons travaillé sur un support papier d'environ 2.5 mètres qui nous permettait d'avoir une vision globale des thèmes et des recoupements possibles. Nous avons alors huit rubriques (la connaissance de soi, la connaissance de l'autre, les points de rencontre avec l'autre, la relation avec l'autre, les occasions de rencontrer l'autre, l'art et l'autre, les approches et les contenus véhiculés ainsi que les besoins

exprimés dont les sous-thèmes pouvaient se répéter d'une rubrique à l'autre. Nous avons alors eu recours à des dictionnaires et à des encyclopédies afin de cerner certains sujets de façon plus précise, mais aussi de trouver des dénominateurs communs à des thèmes qui se trouvaient dédoublés. Nous sommes alors retournée à nos questions et objectifs de recherche afin de nous centrer davantage sur les thèmes les plus directement reliés à notre recherche et amorcer la construction de l'arbre thématique. Tel que le laisse supposer Paillé et Mucchielli, cette recherche de thèmes nous a permis de questionner notre matériel de recherche. C'est ainsi que la rubrique *La connaissance de l'autre* nous a permis de repérer certaines attitudes et réactions face aux élèves en contexte scolaire pluriculturel.

C. La catégorisation et la classification des données de recherche

Cette dernière étape consiste pour le chercheur à définir un certain nombre de catégories et de sous-catégories qui permettront de classer les informations. Pour nous aider dans cette étape cruciale nous avons fait pour chacun des répondants, une fiche-synthèse comprenant des énoncés plus directement liés aux questions de recherche. Cette étape nous a permis d'avoir une lecture verticale et horizontale des thèmes récurrents abordés par les répondants, et faciliter ainsi la catégorisation et la classification des données de recherche. Nous sommes alors passé de huit rubriques ou catégories à trois soit, le sentiment identitaire de l'étudiant au plan culturel, la vision de l'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel et l'expérience d'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel. Chacune de ces trois catégories comprend des sous-catégories et des sous-thèmes qui correspondent à des sujets abordés par les

participants au moment de l'entrevue. Ces catégories selon L'Écuyer (1987, p. 60) doivent cependant avoir un certain nombre de propriétés :

- Elles sont *exhaustives* et en nombre limité. Les catégories contiennent tous les éléments du matériel à analyser.
- Elles sont *pertinentes*. Les catégories doivent se rapporter directement aux contenus du matériel analysé, aux objectifs de l'analyse et au cadre théorique dans lequel s'inscrit la recherche.
- Elles sont *objectives* et *clairement définies*. Les définitions données se doivent d'être rigoureuses et de reposer sur des critères de différenciation clairement énoncés.
- Elles sont *homogènes*. Les catégories doivent contenir des énoncés qui vont dans le même sens afin d'éviter toute ambiguïté.
- Elles sont *mutuellement exclusives*. Les énoncés ne sont «... classés que dans : ceci pour assurer l'homogénéité, l'objectivité et la clarté des définitions devant conduire à une codification objective et, bien sûr, donner accès aux statistiques sophistiquées.»

L'auteur remet par ailleurs en question la pertinence de cette dernière catégorie.

Selon lui, il faut «... accepter le principe de la double classification lorsqu'un énoncé renferme plus d'un sens clairement exprimé par le sujet lui-même.». (*ibid.*). L'Écuyer nous rappelle que l'analyse de contenu est d'abord une recherche de sens. Cette quête de sens nous a guidée tout au long du processus de catégorisation. Les grandes catégories reflètent les blocs thématiques abordés durant les entrevues et correspondent aux idées qui ont été abordées dans le cadre théorique par des auteurs tels Efland (1995), Mason (1996) Abdallah-Preteuille et Porcher (1996), Ouellet (2002), Ghosh (1996) et Belkaïd (2000). Ces catégories sont également reliées aux questions de recherche telles que nous les avons formulées au chapitre I et qui s'articulent ainsi :

Comment les étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques se représentent-ils l'enseignement de leur discipline en regard de la diversité culturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire?

Comment les étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques se représentent-ils leur expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel?

Ces catégories sont également reliées aux quatre questions secondaires que nous avons retenues pour leur valeur explicative :

- Qui sont les étudiants inscrits dans un baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques? D'où viennent-ils?
- Quelle est leur expérience personnelle de la diversité ethnoculturelle?
- Quelle est leur compréhension du concept de culture et d'identité culturelle?
- Quelle est leur vision de l'enseignement des arts plastiques?

L'analyse thématique, on l'a vu, nous a amenée à découvrir un certain nombre de thèmes importants qui ont été traités par les répondants. Ces thèmes se retrouvent sous forme de sous-catégories. Dans la mesure du possible, nous avons, tenté d'éviter la double codification, mais il arrive parfois que certains contenus se retrouvent dans deux catégories différentes. L'analyse de contenu a permis de dégager les trois grandes catégories et quinze sous catégories qui suivent :

Tableau 5

Catégorie 1 : Le sentiment identitaire de l'étudiant au plan culturel

A. Sous catégorie 1: La définition de la culture

Sous thème 1 : La difficulté à définir sa culture

Sous thème 2 : La culture est associée à l'acquisition de connaissances

B. Sous catégorie 2 : L'héritage culturel

Sous thème 1 : L'absence de rituels

Sous thème 2 : La langue

Sous thème 3 : La transmission de valeurs

Sous thème 4 : La distanciation avec la génération précédente

Sous thème 5 : La famille

Sous thème 6 : La difficulté à s'identifier à quoi que ce soit

Sous thème 7 : L'identification à une culture métissée

C. Sous catégorie 3: Le territoire et l'identité

Sous thème 1 : D'où je viens : une expérience sensorielle

Sous thème 2 : L'enracinement dans la terre qui m'a vu naître

* Cette première catégorie se réfère au thème 2 qui se retrouve dans le guide d'entrevue *La compréhension du concept de culture et d'identité culturelle* et aux questions 2.1, 2.2, 2.3 et 2.4. Les sous thèmes sont classés par ordre d'importance, c'est-à-dire que le sous thème 1 a été abordé par un plus grand nombre de répondants que le sous thème 2 ou 3.

Tableau 6

Catégorie 2 : L'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel

A. Sous catégorie 1 : L'apport spécifique des arts plastiques dans la formation générale des élèves

Sous thème 1 : Les arts plastiques favorisent l'expression de soi

Sous thème 2 : Les arts plastiques développent la créativité et l'imaginaire

Sous thème 3 : Les arts plastiques détendent les élèves

Sous thème 4 : Les arts plastiques renforcent la confiance et l'estime de soi

B. Sous catégorie 2 : L'intention pédagogique

Sous thème 1 : Transmettre des connaissances sur l'art

Sous thème 2 : Partager le plaisir de faire de l'art

Sous thème 3 : Développer la curiosité et l'intérêt pour l'art

C. Sous catégorie 3 : La prise en compte de l'autre dans les planifications de cours

Sous thème 1 : L'ambivalence à modifier les contenus de cours en fonction du pluralisme

Sous thème 2 : Soutien à l'ouverture, l'acceptation et la valorisation de l'élève

Sous thème 3 : S'adapter aux besoins des élèves issus de l'immigration

D. Sous catégorie 4 : Les approches et les contenus privilégiés

Sous thème 1 : Approche qui met en valeur les uns et les autres

Sous thème 2 : Approche qui favorise l'ajout de références autres qu'occidentales

Sous thème 3 : Approche centrée sur l'élève

E. Sous catégorie 5 : La transmission de la culture québécoise

Sous thème 1 : La difficulté à prendre en compte la culture québécoise dans les plans de cours

Sous thème 2 : La peinture traditionnelle

Sous thème 3 : L'art contemporain

Sous thème 4 : L'art autochtone

* Cette deuxième catégorie se réfère au thème 3 qui se retrouve dans le guide d'entrevue *L'enseignement des arts plastiques* et aux questions 3.1 et 3.2 ainsi qu'au thème 4 *L'enseignement de la discipline en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire* et aux questions 4.1, 4.2 et 4.3. Les sous thèmes sont classés par ordre d'importance, c'est-à-dire que le sous thème 1 a été abordé par un plus grand nombre de répondants que le sous thème 2 ou 3.

Tableau 7

Catégorie 3 : L'expérience d'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel

A. Sous catégorie 1 : La connaissance de la culture des élèves

Sous thème 1 : L'origine culturelle des élèves
 Sous thème 2 : L'art non occidental
 Sous thème 3 : L'univers culturel des élèves
 Sous thème 4 : Le parcours migratoire des élèves

B. Sous catégorie 2 : Les attitudes envers les élèves

Sous thème 1 : Les répondants démontrent de l'intérêt
 Sous thème 2 : Les répondants manifestent un détachement face à la diversité ethnoculturelle de l'école
 Sous-thème 3 : Les répondants valorisent la différence

C. Sous catégorie 3 : Les réactions aux élèves

Sous thème 1 : Les répondants vivent un choc culturel
 Sous thème 2 : Les répondants ressentent de l'insécurité
 Sous thème 3 : Les répondants déploient des stratégies d'évitement
 Sous thème 4 : Les répondants se sentent embarrassés

D. Sous catégorie 4 : L'encadrement du stage en milieu scolaire

Sous thème 1 : L'absence de formation
 Sous thème 2 : La formation dispensée
 Sous thème 3 : La réticence du personnel scolaire

E. Sous catégorie 5 : La gestion de classe et les stratégies pédagogiques

Sous thème 1 : Les relations entre les élèves
 Sous thème 2 : Les relations entre les élèves et l'enseignant
 Sous thème 3 : L'adaptation de l'enseignement

F. Sous catégorie 6 : La répercussion d'événements internationaux sur la situation pédagogique

Sous thème 1 : L'impact sur les élèves
 Sous thème 2 : La réponse du stagiaire

G. Sous catégorie 7 : Les besoins exprimés

Sous thème 1 : Connaître l'autre
 Sous thème 2 : Connaître l'art qui vient d'ailleurs
 Sous thème 3 : Apprendre sur le terrain

*Cette deuxième catégorie se réfère au thème 5 qui se retrouve dans le guide d'entrevue *L'expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel* et aux questions 5.1, 5.2, 5.3, 5.4 et 5.5. Les sous thèmes sont classés par ordre d'importance, c'est-à-dire que le sous thème 1 a été abordé par un plus grand nombre de répondants que le sous thème 2 ou 3.

Nous avons ensuite remis aux deux examinateurs externes six entrevues accompagnées de tableaux comprenant le titre de la catégorie et de la sous catégorie. Nous avons pris soin d'identifier pour chaque entrevue les passages correspondants aux catégories et aux sous catégories. À la suite de la validation des données par les deux chercheurs universitaires, non impliqués dans notre étude, nous étions somme toute prête à entamer l'analyse descriptive. Pour faciliter notre travail, nous avons fait pour chaque répondant, une fiche synthèse comprenant les informations relatives à chaque sous catégorie. Celles-ci ont ensuite été regroupées dans des chemises individuelles, ce qui nous permettait de consulter plus facilement notre matériel. Ces fiches synthèse comprennent les informations suivantes :

- Le titre de la catégorie
- Le titre de la sous-catégorie
- Le nom fictif des répondants
- Les données de repérage sur le verbatim concerné ou le verbatim dans sa totalité
- Le mémo de la chercheure (commentaires interprétatifs)

L'analyse de leur contenu nous a permis de dégager les sous thèmes. À titre d'exemple, nous avons reproduit ci-dessous une fiche synthèse de la catégorie 2 et de la sous-catégorie 2 (voir appendice A3).

Tableau 8

FICHE SYNTHÈSE

**CATÉGORIE 2 : L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES EN
CONTEXTE SCOLAIRE PLURICULTUREL**

Sous catégorie 2 : L'intention pédagogique (ce qui est important, ce pourquoi j'enseigne les arts, ce que je veux transmettre : valeurs, connaissances, alphabétisation visuelle, savoir-faire, savoir être, création de conditions favorisant l'apprentissage, favoriser la communication, les connexions, la collaboration et le partage entre les élèves, etc.)

Répondant : Joëlle 20 (nom fictif)

Verbatim :	78-79-80-83-84-88
Mémo de la chercheure :	<p>La répondante veut transmettre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sa passion pour les arts (partager); • Des connaissances en histoire de l'art; • Des savoir-faire; • Une connaissance des cultures; • Une ouverture à différentes formes d'expression artistique. <p>Contrairement aux autres témoignages Joëlle insiste sur l'importance pour elle d'établir un contact humain avec ses élèves (contact social). Sentir que les élèves ont besoin de nous? Sentir que l'on sert à quelque chose?</p> <p>Voir Mason pour l'approche de connaissance des cultures ainsi que Woolcott (1994) et Efland (1995) pour le modèle formaliste. Le choix de l'artiste sert de prétexte à explorer le langage plastique.</p> <p>La répondante construit ses cours à partir de problématiques qui l'intéressent. La transmission (montrer) est centrale.</p> <p>Il est noter que cette répondante est la seule à avoir exprimé clairement qu'elle n'est pas intéressée à enseigner en contexte scolaire pluriculturel. Elle veut retourner vivre et enseigner en banlieue. Par ailleurs même dans une école privée de banlieue l'enseignant formateur lui a demandé d'adapter l'un de ses cours en regard des croyances religieuses des élèves qui ne sont pas toutes les mêmes.</p>

La place du cadre théorique dans l'analyse des données qualitatives est selon Savoie-Zajc (2000), un sujet controversé. Certains, soulignent l'auteure, considèrent qu'il est préférable d'aborder la recherche avec le moins d'influences théoriques possibles, ce qui est qualifié «d'approche naïve» puisque le chercheur ne peut faire fi de ses connaissances. Une position désignée comme «inductive modérée» à laquelle nous souscrivons, reconnaît «... l'influence du cadre théorique, par la définition opérationnelle des concepts étudiés.» (p.188). Finalement, une dernière position nommée «logique inductive délibératoire», «... consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse.» (*ibid.*). En ce qui nous concerne, le cadre théorique a servi de source de référence pour construire le guide d'entrevue et a permis de donner un sens aux témoignages des répondants qui ont participé à cette étude.

5. LA PRÉSENTATION DES RÉPONDANTS

A. Caractéristiques descriptives de l'ensemble des répondants

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons retenu trente répondants pour notre étude. Le tableau qui suit nous offre un portrait général de ces répondants.

Tableau 9**Portrait général des répondants**

Sexe	Femmes	26
	Hommes	4
Âge	21-25	19
	26-30	5
	31-40	3
	> 40	3
Lieu de naissance	Montréal	5
	Ailleurs au Québec	23
	Extérieur du Canada	2
Origine ethnique	Québécoise francophone	28
	Autre	2

Comme en témoigne le tableau ci-dessus, la majorité des participants à l'étude sont des femmes dont l'âge moyen est de 25 ans, et qui sont en grande majorité d'origine québécoise francophone. De plus, la majorité d'entre elles sont nées à l'extérieur de la ville de Montréal. Ce portrait correspond à ce qui est observé dans d'autres programmes de formation à l'enseignement en milieu francophone. La présentation de chaque répondant se retrouve à la fin de cette thèse (voir appendice A 4, A 5, A6). Bien que cette présentation soit sommaire, elle nous apparaît importante en regard de l'objet de l'étude. Elle peut, croyons-nous, aider à mieux situer le contexte sociodémographique dans lequel les étudiants évoluent, ainsi que leur exposition personnelle à la diversité ethnoculturelle. Rappelons que pour sauvegarder l'anonymat de nos répondants, nous les avons désignés par un nom fictif.

6. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Nous ne voudrions pas conclure ce chapitre sans mentionner les limites d'une telle étude. Dans le cadre de cette recherche, il ne nous est pas donné de vérifier si les énoncés correspondent à la réalité. Comme on le sait très bien, il peut y avoir un écart important entre ce qui se dit dans l'intimité d'un bureau et ce qui se fait réellement dans une classe d'art. À cet effet, au début de cette étude, nous avons pensé nous concentrer davantage sur les attitudes en classe et les contenus enseignés par nos stagiaires. Nous avons finalement préféré axer la recherche sur une meilleure connaissance de la personne enseignante en formation. Cette démarche impliquait l'exploration des représentations, des croyances, des expériences personnelles de l'étudiant en formation, et qui a à composer avec la diversité culturelle de ses élèves. Finalement, une des limites importantes de cette recherche tient au caractère possiblement évolutif des représentations émises par les répondants. Celles-ci sont celles d'étudiants en formation et nous présumons que certaines des représentations vont se transformer au cours des prochains mois voire des prochaines années.

PARTIE II

ANALYSE DES DONNÉES

Cette deuxième partie de la thèse est entièrement consacrée à l'analyse des données, et comprend un préambule et trois chapitres correspondant aux catégories identifiées au moment de l'analyse thématique. La première partie de l'analyse est descriptive et contient peu de commentaires ou de renvois aux auteurs auxquels nous nous référons dans le cadre théorique. Ainsi, nous nous sommes efforcée de présenter le plus fidèlement possible les propos recueillis auprès de nos répondants, tout en sachant fort bien que le choix et la façon de présenter les données constituent en soi une première forme d'analyse. Comme nous l'avons vu précédemment, l'étude repose sur le témoignage de trente répondants. A titre indicatif nous avons désigné par un chiffre le nombre de répondants qui ont émis certaines opinions jugées pertinentes pour l'étude. À cet effet, le lecteur notera que nous faisons référence aux chapitres IV et V à trente répondants, et au chapitre VI à vingt-quatre ou à trente répondants. Ceci s'explique en raison du fait que seulement vingt-quatre répondants ont fait un ou plusieurs stages dans des écoles pluriculturelles. Il s'ensuit que certaines questions relatives à l'expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel n'ont pas été abordées par six répondants.

En guise de préambule nous présenterons un portrait général de nos répondants qui nous permet de mieux cerner leur profil. Le chapitre IV est consacré à l'analyse de la catégorie I et traite du sentiment identitaire de l'étudiant au plan culturel. Cette section

plus introspective constitue en quelque sorte un autoportrait culturel où nous traiterons de la compréhension que les répondants ont de leur propre culture, et des sentiments identitaires qui en résultent. Le chapitre V expose les représentations que les étudiants ont de l'enseignement des arts plastiques de façon générale, et de façon plus spécifique de l'adaptation des contenus de cours et des approches pédagogiques en regard de la diversité culturelle, linguistique et religieuse du milieu scolaire. Le chapitre VI présente l'expérience de l'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel telle que se le présente la majorité des répondants (24/30). Tous ces chapitres se terminent par des constats. Dans le chapitre VII, nous formulerons une analyse générale des principaux éléments qui se dégagent des témoignages recueillis tout en répondant aux questions qui ont guidé cette recherche. Nous conclurons en dégageant des perspectives de recherche pour l'avenir.

PRÉAMBULE

Comme nous l'avons vu au chapitre III, la majorité des répondants proviennent de l'extérieur de Montréal. Pour plusieurs répondants, le défi que représente l'engagement dans la profession enseignante commence lorsqu'ils entament leurs études collégiales ou universitaires à Montréal. Ils racontent avec détails comment ils s'attardent devant certaines échoppes qui offrent des produits variés et exotiques et comment ils se plaisent à humer des odeurs épicées jusqu'alors inconnues. Impressionnés par la diversité ethnoculturelle de la ville, ils observent du coin de l'œil les membres des communautés visibles dans les transports en commun, ou encore dans leur quartier. Montréal pour ces répondants est associé à l'effervescence culturelle, à des festivals et à un lieu où l'on trouve de tout. Finalement, vivre à Montréal lorsqu'on vient de régions rurales ou de petites villes, est une façon d'échapper au jugement des voisins et aux mentalités plus étroites.

Malgré la richesse culturelle offerte par la ville aux étudiants, plusieurs avouent avoir vécu une adaptation difficile, avoir souffert de la solitude dans les premiers mois de leur arrivée, et s'être spontanément rapprochés de personnes qui venaient aussi de l'extérieur de Montréal. Ces répondants ont insisté sur l'individualisme, la compétitivité, le snobisme et le manque de chaleur des gens de la ville. Pour eux, il est difficile d'aborder les citadins et d'entrer dans leur intimité. Plusieurs commentaires font également état de heurts ressentis au contact de certaines personnes immigrantes qui :

- Refusent de parler français;
- Manquent de respect pour les femmes;
- Veulent nous imposer leur mode de vie et leur religion;
- Vivent dans des ghettos.

Nous avons noté que bon nombre de nos répondants apprivoisent la diversité ethnoculturelle par le biais de la nourriture qu'ils consomment. À cet effet, nous constatons que dans la plupart des cas le premier contact avec l'autre a lieu, à Montréal, dans des lieux publics comme les restaurants, les épiceries ou les marchés. Enfin, quelques-uns ont l'occasion de rencontrer des personnes d'une autre culture dans le cadre d'un travail de fin de semaine, mais ces rencontres ne débordent que très rarement dans la vie privée. Certains, qui ont eu l'opportunité de rencontrer des étudiants provenant d'une autre culture au collégial, à l'université, disent s'être sentis méfiants, voire envahis par ceux-ci. On mentionnera alors avoir éprouvé un sentiment de peur et un malaise face à certaines croyances religieuses ou comportements culturels. Seulement quatre répondants sur trente ont des contacts réguliers et soutenus avec des personnes venant d'ailleurs. Ces contacts se situent dans le cadre de relations amicales ou amoureuses.

CHAPITRE IV

CULTURE ET IDENTITÉ CULTURELLE

Celui qui décidément ne prend pas racine, activant sans répit son don de passeur, passager lui-même d'une rive à l'autre, d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre, où habite-t-il? Où pose-t-il son sac et son âme le temps de reprendre souffle, d'affûter son œuvre, de méditer, de s'enflammer à nouveau pour lutter contre l'obscur? Il se pourrait que cela soit un « paysage intérieur », plutôt que dans une maison. Paysage intérieur donc, mais incarné. Recomposé, métissé, à l'image du brassage qu'affectionne son habitant. (Françoise Ascal, 2002, p.7)

1. CATÉGORIE 1 : LE SENTIMENT IDENTITAIRE DE L'ÉTUDIANT AU PLAN CULTUREL

La conscience de soi, on l'a vu dans le cadre théorique, est un préalable pour comprendre qui est l'autre. Les représentations que les répondants ont de leur propre culture et de leurs appartenances culturelles nous est apparue comme étant une étape importante et préliminaire de cette étude. La culture et les appartenances culturelles constituent une partie du bagage que les étudiants transportent avec eux lorsqu'ils font leur stage et un filtre à travers lequel ils se représentent l'autre. Conséquemment, nous traiterons dans ce chapitre de la troisième question retenue pour sa valeur explicative, et qui a trait à la compréhension du concept de culture et d'identité culturelle. Pour ce faire, nous avons demandé aux répondants de répondre à la question suivante :

Pouvez-vous me donner une définition personnelle de la culture?

Cette question, comme on peut le voir est complexe, vaste et laisse place à de multiples interprétations. Le tableau qui suit fait état des catégories et des sous-catégories qui ont été dégagées à la suite de l'analyse thématique. Rappelons que les sous catégories comprennent des sous thèmes qui n'ont pas nécessairement été abordés par tous les répondants. Nous avons classé les thèmes par ordre d'importance. À titre d'exemple, le sous thème «la difficulté à définir sa culture» précède le sous thème «la culture est associée à l'acquisition de connaissances», parce qu'il a été abordé par un plus grand nombre de répondants.

Tableau 5

Catégorie 1 : Le sentiment identitaire de l'étudiant au plan culturel

A. Sous catégorie 1: La définition de la culture

Sous thème 1: La difficulté à définir sa culture

Sous thème 2: La culture est associée à l'acquisition de connaissances

B. Sous catégorie 2 : L'héritage culturel

Sous thème 1: L'absence de rituels

Sous thème 2: La langue

Sous thème 3: La transmission de valeurs

Sous thème 4: La distanciation avec la génération précédente

Sous thème 5: La famille

Sous thème 6: La difficulté à s'identifier à quoi que ce soit

Sous thème 7: L'identification à une culture métissée

C. Sous catégorie 3: Le territoire et l'identité

Sous thème 1: D'où je viens : une expérience sensorielle

Sous thème 2: L'enracinement dans la terre qui m'a vu naître

2. ANALYSE DESCRIPTIVE

A. Sous catégorie 1 : La définition de la culture

Sous thème 1 : La difficulté à définir sa culture

Plus de la moitié des répondants (18/30) disent avoir beaucoup de difficulté à définir la culture dans laquelle ils ont été élevés. Certains avouent n'avoir jamais pensé à cette question et avoir manqué de mots pour l'expliquer. L'absence de contacts avec des personnes provenant d'une autre culture, d'occasions de faire des voyages et de recul pour en parler est évoquée pour décrire une telle situation.

Je trouve ça difficile de parler de ma propre culture peut-être parce que je suis trop dedans. Je sens que si j'étais née à l'époque de mes parents à une période où la religion était très importante, j'aurais pu en dire davantage. Mais comme je suis née à Laval, bon diversité...il y avait deux noirs dans mon école...c'est tout. (Fabienne)

Les répondants se représentent les personnes immigrantes comme étant porteuses d'une culture ayant des caractéristiques clairement définies en comparaison des Québécois. On dira alors que les Québécois n'arrivent pas à s'affirmer culturellement parce que le Québec occupe une position minoritaire en Amérique du Nord. On dira aussi que la culture québécoise, est moins affirmée que celle des immigrants, qu'elle ne possède rien de particulier, qu'elle est caractérisée par un mélange de cultures donc indéfinissable comme en témoigne le commentaire suivant :

C'est drôle, on dirait que j'en ai pas beaucoup de culture, tu sais comparé à... j'ai un ami libanais, ils ont des mets typiques, ils ont des fêtes très typiques, la famille se réunit, il y a comme des choses importantes pour eux. Mais chez nous, il me semble que c'était pas trop fort. (Anne-Claire)

La deuxième raison invoquée pour expliquer la difficulté à définir sa culture fait référence aux changements que subit la société québécoise tels que, l'abandon de la pratique religieuse, la perte de valeurs sociales, et le changement dans les relations hommes/ femmes. Par ailleurs, la diversité culturelle, religieuse et linguistique est considérée comme étant le premier facteur qui complexifie la définition que l'on peut donner à la culture québécoise surtout dans un contexte urbain.

Culture, ben je trouve ça dur pour les Québécois un peu de se définir, je sais pas, j'ai... On est francophone dans un milieu anglophone, il y a tellement... aujourd'hui il y a tellement de pluri... c'est pluriethnique je veux dire surtout à Montréal. Si on sort de Montréal, ça l'est pas du tout, mais à Montréal. (Anick)

Le pluriculturalisme de la société québécoise est considéré par un bon nombre de façon positive alors que d'autres y voient une perte. Ces derniers, sont particulièrement perplexes face aux demandes d'accommodement de certains groupes culturels, jugées excessives. On se montrera également réticent face à un certain mouvement dans la société québécoise qui fait la promotion de valeurs inclusives et qui donne lieu à une forme de neutralité. Ces répondants, considèrent qu'à vouloir trop plaire à tout le monde et ménager les susceptibilités on en vient à renier notre propre patrimoine culturel.

J'ai absolument rien contre le multiculturel sauf que c'est une fête qui est supposée d'être pour le pays, t'sais. Si je veux par exemple, je trouve ça... je trouve des fêtes... je trouve ça agréable de voir les fêtes à Montréal. Je me rappelle plus sur quelle rue, la rue est barrée, c'est une fête multiculturelle pour la St-Jean. Parfait, je trouve ça le fun, sauf qu'on a même plus idée de la nôtre, on est en train tellement de la déformer, ça me dérange pas....mais en même temps ça me dérange de voir qu'on ne tient pas à ce qu'on est. (Nicolas)

Sous thème 2 : La culture est associée à l'acquisition de connaissances

Un peu moins de la moitié des répondants (14/30) associent la culture à une curiosité pour l'art et à l'acquisition de connaissances générales dans différents domaines. Un rapprochement est parfois fait entre la culture et la fréquentation de spectacles, de concerts, d'expositions, la connaissance de l'histoire de l'art, de la littérature ou encore la découverte d'artistes qui ont créé des œuvres hors du commun. Ces connaissances sont jugées comme n'étant pas nécessairement utiles dans la vie de tous les jours, mais constituent un enrichissement personnel, contribuant ainsi à faire de l'individu une meilleure personne.

Je pense qu'être cultivé c'est de savoir plusieurs choses dans différents domaines, pas nécessairement approfondir chaque domaine mais au moins avoir une base dans chaque domaine. Même si c'est impossible de tout savoir sur tout, mais tu sais de savoir les bases en droit, les bases en géographie, de savoir les bases en art, en théâtre, en littérature. (Louise)

B. Sous catégorie 2 : L'héritage culturel

Nous avons demandé aux répondants, dans un premier temps, de décrire la culture dans laquelle ils ont grandi. Dans un deuxième temps, nous leur avons demandé de décrire en quoi leur identité culturelle actuelle est différente du modèle culturel dans lequel ils sont nés et dans lequel ils ont grandi. Finalement, nous avons tenté d'identifier les personnes, les événements, les rencontres, les changements, les choix, les moments de rupture, etc., qui ont contribué à ce changement. Rappelons, que les répondants ont également éprouvé de la difficulté à répondre à ces questions et que bon nombre d'entre eux n'arrivent pas à s'identifier à plus d'un élément.

Lorsqu'il est question de décrire la culture dans laquelle ils ont grandi, les répondants font spontanément référence à la langue, à la famille, aux valeurs et aux rituels qui leur ont été transmis. Dans un deuxième temps, les répondants mentionnent deux points de rupture avec la culture dans laquelle ils ont été élevés, soit l'intolérance de la génération précédente et la religion.

Sous thème 1 : L'absence de rituels

De façon générale, les répondants disent venir de familles peu nombreuses, parfois éclatées, où les rituels sont sans importance (22/30). Dans cet esprit, Noël est devenu surtout une fête consacrée à la consommation de biens matériels ou une occasion de prendre des vacances dans le Sud. Par ailleurs, nous avons constaté que certains répondants (8/30) provenant surtout de régions rurales accordent une plus grande importance à la transmission de rituels liés aux changements de saison. Une importance notable est attribuée à l'apprentissage de savoir-faire. Il n'est pas rare d'entendre comment ils ont appris à bricoler, à peindre, à coudre au contact de parents particulièrement créatifs. On peut cependant être surpris que ces expressions d'art populaire qui se manifestent dans la vie de tous les jours, ne soient pas nécessairement associées, comme on peut le constater dans l'extrait qui suit, au domaine de la culture.

Mon père, jouait du violon, c'était un violoneux.. Je regarde ma mère, elle, c'était le dessin, mais ma mère c'était vraiment...c'était une travailleuse. Je viens d'une famille qui m'a appris beaucoup. Ils m'ont appris tout ce qui vient de la terre. Je ne sais pas si on peut rentrer ça là-dedans. Je ne sais pas si ça rentre dans la culture? (Marie-Michèle)

Sous thème 2 : La langue

Spontanément, bon nombre de répondants (18/30) mentionnent la langue française lorsqu'il s'agit de décrire la culture dans laquelle ils ont grandi. À l'instar de ce que Ditisheim (1991) a observé chez ses étudiants, plusieurs répondants ont un fort sentiment d'appartenance pour la nation québécoise et pour la langue française. C'est, pour certains, le premier point mentionné, et, pour d'autres, le seul. On peut supposer que ces répondants, comme le souligne Maalouf (1998), se reconnaissent dans l'une des parties de leur identité qui leur semble la plus menacée.

Je pense que quand on parle de notre culture on ne peut pas mettre de côté notre langue. Je trouve que c'est une belle langue le français. J'aime m'exprimer dans ma langue, j'aime la chanson francophone. C'est une part de mon identité que je ne voudrais pas perdre. C'est quelque chose que je voudrais que mes enfants aient. (Audrey)

Sous thème 3 : La transmission des valeurs

Un certain nombre de répondants (14/30) estiment avoir hérité de valeurs qui les définissent. Mis à part la langue, l'éducation est sans contredit la deuxième valeur jugée la plus importante. Un regard sur le niveau socio-économique des familles des répondants nous indique qu'ils proviennent en bonne partie de la classe moyenne, et leurs parents n'ont pas nécessairement fait d'études universitaires. Il n'est donc pas étonnant que ceux-ci aient valorisé l'éducation, et plus particulièrement l'accès à des études supérieures.

Mon père a toujours dit, moi j'ai investi tout ce que j'avais sur vous. Mon investissement c'est vous et la chose la plus importante qui va jamais m'arriver c'est que mes trois gars aillent à l'université, ça va être parfait. (Guillaume)

L'importance de l'évolution du statut de la femme dans la société québécoise, l'autonomie financière et la liberté d'exercer le métier de son choix se retrouvent notamment dans le discours de quelques jeunes femmes interviewées. Ces répondantes soulignent particulièrement l'insistance de leur mère pour qu'elles se réalisent professionnellement. Les valeurs individuelles et l'indépendance financière, comme on peut le voir dans l'extrait qui suit, occupent également une place de choix.

Ils m'ont poussée à être autonome financièrement comme femme. Pas avoir à demander à qui que ce soit. D'être autonome, libre, de faire ce que j'aime et ce que je veux dans la vie. (Louise)

Certains ont insisté pour nous dire que leurs parents montraient de l'ouverture d'esprit. Contrairement à plusieurs répondants qui ont hérité d'une culture centrée davantage sur le noyau familial, ces derniers ont bénéficié d'une culture qui les a amenés à être plus sensibles et plus ouverts au monde. Cette ouverture vers l'extérieur se traduit par un intérêt pour l'art et la culture mais également par une incitation à ne pas juger ceux qui sont moins bien nantis, une volonté de partager avec les autres et une curiosité pour ce qui est différent.

Mon père est souvent parti à l'étranger. Il nous a habitués, étant jeunes à nous nourrir des voyages qu'il faisait pour son travail. Chaque cadeau avait son histoire qui nous faisait rêver. C'est par ses histoires que j'ai développé une curiosité pour ce qui est différent. (Maude)

Sous thème 4 : La distanciation avec la génération précédente

Un peu moins de la moitié des répondant (12/30) prennent leurs distances face à certaines pratiques ou attitudes de la génération précédente. Certains disent avoir abandonné la pratique religieuse au profit de valeurs humanistes ou universelles.

L'amertume liée aux souvenirs d'enfance où l'on s'est senti forcé d'aller à la messe, la volonté que la vie ne soit pas régie par des dogmes ou des rites ou encore la perception que la religion ne répond plus à leurs besoins, sont quelques-unes des raisons évoquées pour justifier une première distanciation avec la culture dans laquelle ils ont grandi.

La rupture la plus marquée avec la génération précédente se remarque au sujet des attitudes et des comportements racistes des grands-parents et des parents. À cet égard, nombre de répondants ont spontanément comparé leur ouverture d'esprit à celle des générations précédentes dont les propos et les comportements sont jugés répréhensibles :

- Des propos racistes envers les Noirs, les Pakistanais, les Chinois, qui dans la plupart des cas, s'expriment sous forme de blagues;
- Une haine envers les Allemands et les Arabes;
- Le mépris et l'indifférence avec lesquels on traite des employés étrangers;
- Une opposition ouverte à ce qu'eux-mêmes forment un couple avec une personne de couleur;
- Un manque de respect pour les immigrants qui ne pratiquent pas une profession libérale.

En vue d'expliquer ces attitudes, on souligne à maintes reprises que les Québécois se comportent de façon différente selon qu'ils sont entre eux ou avec des personnes d'autres cultures. L'on croit cependant, que les Québécois, dans des situations réelles, sont capables d'ouverture d'esprit en raison de leur grande capacité à s'adapter. Enfin, certains disent avoir de la difficulté à discerner ce qui relève du racisme ou d'une forme d'humour de mauvais goût. À cet égard, on associe le racisme à quelque chose de très grave, tout comme la violence verbale et physique.

Sous thème 5 : La famille

Certains répondants (11/30) font spontanément référence à leur famille lorsqu'il s'agit de parler de la culture dans laquelle ils ont grandi. Ils disent venir de familles typiques dont les deux parents sont québécois francophones et avoir peu de contacts avec des gens d'autres cultures. On juge que la famille québécoise est caractérisée par l'individualisme, en comparaison des familles immigrantes perçues plus unies, solidaires et respectueuses envers les parents. La famille est, pour ces répondants, caractérisée par l'homogénéité culturelle. On décrit également la famille comme une entité tournée vers les besoins de ses membres plutôt que vers les autres.

On a été une famille assez rapprochée, ce qui se passait en dehors de ça c'était un peu moins grave, nos problèmes on les gardait chez nous, on les partageait. Les problèmes des autres, ce qui arrivait dans les autres pays, c'était un peu moins... on n'a jamais eu de discussion philosophique. (Guillaume)

Quatre répondants (4/30) ont mentionné avoir un ancêtre anglais, irlandais ou amérindien. Par ailleurs, seulement trois répondants ont un parent dont la culture d'origine n'est pas québécoise. L'un des répondants considère sa double appartenance culturelle comme une ouverture à d'autres habitudes alimentaires, à des modes de vie différents et à une autre religion. Les deux autres disent avec regret, avoir eu peu de contacts avec la culture de leurs parents et ils ne connaissent le pays de leurs ancêtres que par le récit qu'on en a fait.

Sous thème 6 : La difficulté à s'identifier à quoi que ce soit

La difficulté de traiter des appartenances culturelles actuelles est attribuée au fait que la génération précédente croyait en quelque chose contrairement à la génération

actuelle qui manque de projets collectifs, de temps et de points de repère. Ces répondants (9/30) disent ne plus avoir la notion de ce qu'est la famille et encore moins de ce qu'est la religion. D'autres ont l'impression que la génération précédente leur a peu légué et qu'il est conséquemment difficile de définir à quoi ils peuvent s'identifier. On constate également chez quelques répondants, une méfiance à s'identifier à quoi que ce soit pour les raisons suivantes :

- Les répondants se considèrent citoyens d'un monde caractérisé par l'universalisme et la mondialisation.
- Les répondants se perçoivent d'abord comme des individus exempts de toute influence culturelle.

Il est frappant de voir à quel point ces répondants affirment par-dessus tout vouloir être libres et faire ce qu'ils aiment dans la vie. C'est ainsi qu'ils préfèrent se définir comme des individus sans contraintes, sans influences, sans appartenances et qui agissent non pas comme des acteurs mais comme des témoins du monde environnant.

Je sais que je suis Québécois pi je suis content de l'être mais j'en fais pas une identité à moi. C'est ça mon identité c'est juste être moi-même. Je suis un observateur, tu sais, je suis en dehors pis je regarde ce qui se passe, c'est ça. (Alexandre)

Sous thème 7 : L'identification à une culture métissée

Nous avons été surprise de constater à quel point certains répondants se montrent très prudents, voire méfiants, lorsqu'il s'agit de parler de leurs appartenances culturelles actuelles. Un petit nombre de ces répondants (8/30) semble vouloir se distancier fortement des manifestations culturelles plus traditionnelles de la société québécoise et préférer s'associer à une nouvelle culture, dite métissée. Se définissant en quelque sorte

comme des éponges, ces répondants disent se laisser imprégner par toutes sortes d'influences. Cette identification à la différence et au mélange des genres se traduit par :

- Un intérêt pour la cuisine, la danse et la musique du monde.
- Une ouverture d'esprit;
- Une identification à une culture urbaine underground.

Comme on l'a vu précédemment, très peu de répondants ont un contact soutenu avec des personnes d'une autre culture. Il n'est donc pas étonnant de constater que seule une très petite minorité de répondants aborde la diversité des influences qu'ils ont subies, et son impact sur leur identité culturelle. Par ailleurs, les quelques répondants qui ont eu l'occasion de faire leurs études primaires ou secondaires dans des classes pluriculturelles, de développer des amitiés ou des relations amoureuses avec une personne d'une autre culture, ont pris conscience que :

- Les gens ne vivent pas et ne pensent pas tous comme nous.
- Chaque être humain est composé de multiples facettes qui se transforment au contact des autres.

C. Sous catégorie 3 : Le territoire et l'identité

je suis de lacs et de rivières
 je suis de gibiers et de poissons
 je suis de roches et de poussières
 je ne suis pas des grandes moissons
 je suis de sucre et d'eau d'érable
 de pater noster et de credo
 je suis de onze enfants à table
 je suis de janvier sous zéro

(Le plus beau voyage, Claude Gauthier et Yvan Ouellette)

Sous thème 1 : D'où je viens : une expérience sensorielle

Devant la difficulté d'élaboration sur le thème de la culture et de l'identité culturelle nous nous sommes vue dans l'obligation de poser un certain nombre de questions de poursuite afin d'alimenter la discussion. La question suivante, est celle qui a suscité les commentaires les plus étoffés chez un peu plus de la moitié de nos répondants:

Y a-t-il quelque chose qui est associé à votre culture et auquel vous vous identifiez très fort, qui vous fait vibrer et qui vous prend aux tripes?

Cette question allait, comme nous allons le voir dans les pages qui suivent, ouvrir la porte à une symphonie d'images, de sons, d'odeurs et de sensations, le territoire devenant une métaphore de la culture et des appartenances culturelles. Les répondants (9/30) disent se sentir habités par les odeurs de la terre, imprégnés par la présence de la forêt avoisinante, fascinés par la beauté des champs et de la nature. Pour plusieurs, la culture d'origine est liée aux changements de saison. L'hiver avec ses vagues de froid et ses tempêtes de neige n'a pas seulement un impact sur le paysage mais également sur les habitants. C'est ainsi que les Québécois sont jugés volubiles, chaleureux, portés à aller vers les autres parce qu'ils vivent reclus durant les longs mois d'hiver. On mentionne également :

- La beauté des couleurs d'automne.
- L'effervescence du printemps.
- L'effet magique de la neige qu'on voit tomber la nuit.
- Le silence qui accompagne les longues marches d'hiver.
- Le crépitement de la neige durcie qui craquent sous nos pieds.
- Les odeurs de manteaux de fourrure et de tourtières du temps des Fêtes.

Les odeurs de l'enfance sont aussi reliées à une certaine forme de sécurité. Quitter le nid familial pour étudier en ville c'est se séparer de ses odeurs d'enfance qui nous sécurisent, nous réconfortent et font qu'on se sent chez soi.

Quand je descends dans ma région je m'en rends compte, c'est vraiment respirer l'air de la ville. C'est la première chose que je fais en descendant de l'autobus ou de l'auto, je respire l'air de ma ville. Ça me manque beaucoup depuis que je suis à Montréal. (Nicolas).

Les sons et les goûts ont aussi leur place lorsqu'on parle de la culture d'origine. On pense alors au battement des percussions qui bercent les longues et chaudes journées d'été, à la vibration de l'usine avoisinant la demeure familiale et au goût d'aliments qui nous manquent quand on se retrouve loin de chez soi. En somme on aime retrouver ces saveurs ou ces sons familiers, qualifiés d'agréables, qui rappellent cette atmosphère de l'enfance ou simplement son coin de pays.

Sous thème 2 : L'enracinement dans la terre qui m'a vu naître

Les répondants (8/30) mentionnent l'importance de la nature, des arbres, des parcs, du vent, du grand air et des grands espaces qui leur manquent depuis qu'ils vivent au centre-ville de Montréal. On dit avoir besoin de voir l'horizon et de vivre à proximité de montagnes, de lacs, de rivières ou du fleuve. Certains insistent sur la plus grande accessibilité de la nature dans les régions de l'Estrie, ou de Québec. D'autres disent se sentir bien lorsqu'ils ont devant eux des champs de maïs ou de blé. Quoique l'identité culturelle se transforme au gré des migrations et des rencontres, ces répondants exprimeront clairement cet attachement et ce bien-être que l'on peut ressentir en foulant la terre qui nous a vu naître.

Quand je vais dans ce village-là, je suis une autre femme. Ma personnalité change, oui je sais que c'est là que j'ai mes racines, je suis quelqu'un d'autre. On peut pas expliquer ça mais je suis une autre femme, je suis plus épanouie, plus heureuse. À long terme, je ne peux pas dire, peut-être que je deviendrais ce que je suis maintenant. Mais je puise mes racines dans cette terre. Pour moi les racines c'est la terre, c'est la nature, c'est ça les racines. (Rose)

3. RÉSUMÉ ET DISCUSSION

Ainsi se termine la première phase de l'analyse des données qui décrit le sentiment identitaire de l'étudiant au plan culturel. En nous basant sur les témoignages recueillis, nous tenterons dans la dernière partie de ce chapitre de mettre en lumière ce qui se dégage de ces données qualitatives, qui comme le soulignent Huberman et Miles (2003), se présentent sous forme de mots et non de chiffres. En nous référant à nos questions de recherche, l'analyse de cette première partie des données nous a permis de dégager les six constats qui suivent :

1. Les répondants sont porteurs d'une culture qui est invisible à leurs yeux;
2. Les répondants manquent de mots pour parler de soi et de l'autre;
3. Les répondants associent la culture à l'accumulation de connaissances;
4. Les répondants manquent de points de repère pour se définir;
5. Les répondants s'inscrivent dans une culture en changement;
6. Les répondants s'identifient à un territoire.

Premier constat : Les répondants sont porteurs d'une culture qui est invisible à leurs yeux

On l'a vu dans le cadre théorique, cerner toutes les facettes d'une culture et en parler, est une tâche complexe, pour ne pas dire impossible. Malgré cela, ce qui nous a

étonnée, pour ne pas dire déstabilisée, est de constater la grande difficulté des répondants face aux questions relatives à la culture et à l'identité culturelle. Comme nous l'avons mentionné au chapitre III, nous avons fait parvenir le guide d'entretien par courriel ou par la poste aux répondants une semaine avant l'entrevue. La lecture des questions préalablement à la rencontre aurait, pensions-nous, pour effet de sécuriser les répondants et ainsi leur permettre d'amorcer une réflexion approfondie sur le sujet. Tel ne fût pas le cas, du moins pas en qui concerne ces questions!

Les résultats de notre étude nous indiquent que lorsqu'il s'agit de parler de la culture, plusieurs répondants font spontanément référence à l'ethnicité de l'autre tout en s'excluant eux-mêmes de cette catégorisation. Ces propos ne sont pas sans nous rappeler ceux évoqués par Lorcerie (2003), qui affirme que les membres des groupes majoritaires ont tendance à attribuer l'identité ethnique aux autres, c'est-à-dire aux minoritaires «... eux-mêmes se voyant volontiers sous le signe de l'universel.» (p.11). Par ailleurs, pour nous, ces propos indiquent une forme de survalorisation de la culture de l'autre qui, lui, possède une vraie culture s'actualisant publiquement dans des rites et des traditions partagés par l'ensemble d'une communauté.

L'analyse des témoignages démontre que la grande majorité des répondants ont une faible conscience de la ou des cultures dans lesquelles ils s'inscrivent. Près de la moitié des répondants arrivent difficilement à s'identifier par plus d'un élément. Étonnamment, un nombre minime de répondants se sont identifiés à une profession, à un milieu ou à un groupe d'appartenance quelconque. La culture nous dit Mellouki (2004), «... passe inaperçue, coule dans nos comportements comme le sang dans nos veines.» (p.10). Pour en prendre conscience, il faut sortir de notre milieu habituel, et être

confronté à d'autres façons de voir, de faire et de penser. Or, nous l'avons signalé, la grande majorité des répondants n'ont jamais voyagé, n'ont jamais eu l'occasion de fréquenter des personnes provenant d'un horizon ethnoculturel différent, et viennent de l'extérieur de Montréal. À cet effet, nous avons été fort intéressée par l'utilisation du terme «cocon», pour décrire leur milieu familial considéré comme typique, centré sur ses membres et qui protège de l'extérieur. Il va sans dire, que pour ces répondants, la pauvreté et la multiethnicité de la ville de Montréal constituent les premiers chocs culturels.

En somme, les répondants, qui viennent s'installer à Montréal pour y étudier, sont eux-mêmes des immigrants dans leur propre pays. Tout est à faire, à recommencer, et il leur faut trouver la clé qui leur donnera accès à ce nouvel univers. Pour faire ce passage, dans un premier temps, ils se regroupent avec leurs semblables qui, sans qu'aucun mot ne soit échangé, partagent les mêmes codes culturels et utilisent le même langage. Une réelle interaction et rencontre avec l'autre leur auraient, d'abord, permis de se questionner face à soi et à l'autre, et les auraient sensibilisés à la différence culturelle.

Plus troublant encore, ces résultats nous amènent à réaliser que l'ensemble des répondants ne semblent pas avoir eu l'occasion, au cours de leur formation, de réfléchir à la question de la culture et des appartenances culturelles. Il en ressort que la majorité de ces répondants manquent de points de comparaison pour exprimer ce qui, à leurs yeux, relève de la culture au sens anthropologique du terme. En somme, on peut conclure en disant que la plupart des répondants semble être porteurs d'une culture qui est invisible à leurs yeux.

Deuxième constat : Les répondants manquent de mots pour parler de soi et de l'autre

L'analyse des données nous confronte au fait que la plupart des répondants sont de jeunes adultes en devenir. Leurs identités culturelle, personnelle et professionnelle sont souvent encore mal cernées et beaucoup de choix restent à faire par rapport à ce qu'ils sont et seront. Il n'est donc pas étonnant que ces répondants, qui rappelons-le, ont pour la plupart entre 21 et 25 ans, éprouvent une certaine difficulté à s'exprimer sur des sujets aussi complexes que la culture et l'identité culturelle.

En deuxième lieu, nous avons constaté de nombreuses hésitations lorsqu'il s'agissait de nommer l'autre ou de se référer à des signes ostentatoires. C'est ainsi que durant l'entrevue plusieurs répondants recherchaient notre approbation avant de se risquer à dire un mot dont ils étaient loin d'être certains qu'il fût le bon. Nous avons noté qu'un certain nombre de répondants confondent les termes entre eux et se référeront, à titre d'exemple au mot «islamique» pour désigner une personne de religion musulmane. Une minorité de répondants utilisent des termes désuets ou inappropriés pour nommer l'autre tel que «race» pour décrire une personne provenant d'une autre origine ethnoculturelle ou faisant partie des minorités visibles. En troisième lieu, nous constatons que certains des répondants possèdent une vague idée de ce qu'est le racisme et ce qui n'en est pas. Ils confondent un racisme plus radical avec des manifestations plus pernicieuses et donc plus difficiles à identifier et ne savent pas comment y réagir. En somme, nous constatons la difficulté des répondants à s'exprimer sur ce thème, n'ayant ni les mots, ni les habiletés pour le faire.

Troisième constat : Les répondants associent la culture à l'accumulation de connaissances

Les résultats de l'analyse des données nous indiquent que près de la moitié des répondants se réfèrent à une définition somme toute classique de la culture associée à l'acquisition de connaissances générales et plus spécifiquement au contact de l'individu avec l'art. La culture est parfois associée à de grands artistes du passé qui ont marqué l'histoire de l'art en créant des œuvres hors du commun. Cette conception de la culture, souligne Mc Fee (1995), vient de la tradition élitiste du XIXe siècle, toujours présente dans les sociétés occidentales, et selon laquelle les personnes cultivées partagent des attitudes au sujet d'un certain style de vie, de l'acquisition de connaissances, d'une définition de ce qu'est un art valable. De ce fait, nous constatons que les débats, entourant la culture et l'éducation ne semblent pas avoir encore trouvé d'écho chez les étudiants faisant partie de l'étude. Dans cet esprit, les répondants semblent imprégnés d'une vision inerte de la culture reçue et à transmettre, en opposition à une vision plus dynamique se voulant un rapport au monde, à soi et à autrui.

Quatrième constat : Les répondants manquent de points de repères pour se définir

Nous avons constaté, avec un certain trouble, à quel point certains des témoignages dénotent un vide culturel et une absence de transmission. Des comparaisons sont fréquemment faites avec la génération précédente qui était partie prenante d'un rêve collectif, et dont la croyance religieuse structurait la vie publique et privée. Pour ces répondants, la transmission de traditions, de rituels et de savoirs faire s'arrête avec la génération des grands-parents.

L'analyse des données nous laisse croire également que bon nombre des répondants sont héritiers d'une culture centrée sur des valeurs individualistes, telles le bien-être et la réussite personnelle. À cause de cela, mais aussi sans doute dû au fait qu'ils viennent du domaine des arts, nous avons constaté qu'ils se définissent davantage comme individus, et ont de la difficulté à se représenter comme faisant partie d'une collectivité. Certains témoignages font amplement état du malaise ressenti par certains répondants lorsqu'ils ont côtoyés l'autre dans le cadre rencontres professionnelles ou personnelles. Les représentations de l'autre, on le sait, passent par notre propre filtre culturel. À cet effet, nous constatons que ces répondants ont de la difficulté à accepter ou à comprendre que certains immigrants privilégient le groupe au détriment parfois, des besoins des individus. Nous en concluons que les répondants manquent non seulement de points de comparaison pour se définir mais également de points de repères leur permettant de comprendre d'où ils viennent, qui ils sont, ce à quoi ils tiennent et ce qui constitue leurs différentes appartenances culturelles.

Cinquième constat : Les répondants s'inscrivent dans une culture en changement

Une minorité des répondants ne veulent surtout pas s'identifier à une culture figée qui ne serait pas perméable aux autres influences culturelles. Ces répondants se sentent appartenir à un monde pluraliste, et tiennent à se distancer d'une culture québécoise traditionnelle à laquelle ils ne s'identifient pas. Les réponses dénotent parfois un certain détachement, où il est de bon ton d'appartenir à une culture métissée. Cette dernière est alors définie comme un espace de rencontre entre les cultures qui se traduit presque essentiellement par un intérêt pour la danse, l'alimentation et la musique du monde. Malheureusement, tout en donnant l'impression d'avoir une conscience de la culture qui

soit une entité vivante et changeante, certains des répondants semblent plutôt succomber à un phénomène de mode, amplement diffusé par les médias et la publicité (Laplantine et all., 1994), et qui célèbre les vertus de la cuisine fusion et du mélange des genres, mais dont la portée sociale ou éducative est limitée. Par ailleurs, pour des étudiants qui ne sont pas familiers avec la diversité ethnoculturelle, manger une cuisine différente de celle à laquelle on est habitué, ou bien s'intéresser à la danse ou à la musique latine ou africaine est quand même un premier pas vers une ouverture à l'autre. De plus, le fait de se sentir imprégné par diverses influences culturelles dénote une certaine conscience d'appartenir à un monde où la culture et l'identité culturelle se transforment au contact de l'autre, des autres.

En conclusion, l'analyse de nos données démontre que plusieurs répondants sont méfiants lorsqu'il s'agit de parler de différences culturelles. Ceux-ci se considèrent des citoyens d'un monde où il y a de moins en moins de différences. Les différences culturelles sont perçues négativement et semblent associées à une forme de discrimination ou de folklorisation de la culture.

Sixième constat : Les répondants s'identifient à un territoire

Il est frappant de constater que la difficulté à définir sa culture d'origine s'estompe lorsque plusieurs répondants évoquent leur attachement au territoire. C'est en se remémorant des espaces, des lieux, des odeurs, des saveurs que ces derniers ont le plus de facilité à décrire la culture dans laquelle ils ont grandi. Le territoire, souligne Doyon (2003), est l'une des assises de l'identité et, à cet effet, les répondants en arts visuels et médiatiques se sont montrés plus sensibles à des éléments qui relèvent des sensations, des

émotions, mais également de l'esthétique. Or, c'est souvent en quittant leur région pour venir étudier à Montréal que les participants à cette étude ont constaté à quel point le territoire qui les a vu naître avait de l'importance. Il va sans dire que ces propos sont teintés de nostalgie pour le coin du pays qu'ils ont quitté pour venir étudier à Montréal.

CHAPITRE V

LA POSTURE PÉDAGOGIQUE

[...] what children do in school seems to be irrelevant to their lives, particularly in those schools where children are having the least successful experience. The curriculum has little to do with those things that are pushing on them in their lives. I think we can make the education process relevant by affirming diversity and recognizing that there are different people who have had different experiences and that they express these experiences in different ways. I think it is the responsibility of the school to make subject matter relevant. (Sandford, 1996)

1. CATÉGORIE 2 : LA VISION DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES À L'ÉCOLE

Enseigner les arts plastiques, comme toute autre matière, n'est pas un geste neutre ou anodin. Le choix des contenus transmis, on l'a vu au chapitre II, dépend d'une foule de facteurs. Par ailleurs, ce sont les personnes qui enseignent qui leur donnent une direction et qui, en bout de ligne, font toute la différence. Au moment où l'on met en lumière l'importance du sens en éducation, nous nous sommes interrogée sur la posture pédagogique adoptée par les répondants qui guide leur pratique d'enseignement de l'art. La posture pédagogique étant ici définie comme un ensemble de valeurs, de croyances et d'opinions au sujet du pourquoi et du comment les arts plastiques devraient être enseignés dans le milieu scolaire.

Ce second chapitre consacré à l'analyse des données fait référence aux deux aspects suivants de notre question de recherche :

- La façon dont les répondants se représentent l'enseignement des arts plastiques à l'école.
- La façon dont les répondants se représentent l'enseignement des arts plastiques à l'école en regard du pluralisme du milieu scolaire.

Pour ce faire nous avons abordé les questions suivantes au moment de l'entrevue :

- Quelle est votre vision personnelle de l'enseignement des arts?
- À partir de quelle documentation, aimez-vous préparer vos cours?
- Les enseignants en arts plastiques devraient-ils réviser leurs contenus de cours en regard de la diversité culturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire?
- Pouvez-vous décrire un cours d'arts plastiques qui permettrait aux élèves de différentes communautés culturelles de mieux connaître la culture québécoise?

Il sera donc question dans ce chapitre de la catégorie 2 qui traite des représentations que les participants ont de l'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel.

Tableau 6

Catégorie 2 : L'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel

A. Sous catégorie 1 : L'apport spécifique des arts plastiques dans la formation générale des élèves

Sous thème 1 : Les arts plastiques favorisent l'expression de soi

Sous thème 2 : Les arts plastiques développent la créativité et l'imaginaire

Sous thème 3 : Les arts plastiques détendent les élèves

Sous thème 4 : Les arts plastiques renforcent la confiance et l'estime de soi

B. Sous catégorie 2 : L'intention pédagogique

Sous thème 1 : Transmettre des connaissances sur l'art

Sous thème 2 : Partager le plaisir de faire de l'art

Sous thème 3 : Développer la curiosité et l'intérêt pour l'art

C. Sous catégorie 3 : La prise en compte de l'autre dans les planifications de cours

Sous thème 1 : L'ambivalence à modifier les contenus de cours en fonction du pluralisme

Sous thème 2 : Soutien à l'ouverture, l'acceptation et la valorisation de l'élève

Sous thème 3 : S'adapter aux besoins des élèves issus de l'immigration

D. Sous catégorie 4 : Les approches et les contenus privilégiés

Sous thème 1 : Approche qui met en valeur les uns et les autres

Sous thème 2 : Approche qui favorise l'ajout de références autres qu'occidentales

Sous thème 3 : Approche centrée sur l'élève

E. Sous catégorie 5 : La transmission de la culture québécoise

Sous thème 1 : La difficulté à prendre en compte la culture québécoise dans les plans de cours

Sous thème 2 : La peinture traditionnelle

Sous thème 3 : L'art contemporain

Sous thème 4 : L'art autochtone

2. ANALYSE DESCRIPTIVE

A. Sous catégorie 1 : L'apport spécifique des arts plastiques dans la formation générale des élèves

Pour la majorité des répondants, les arts plastiques ont un caractère unique qui les distinguent des autres matières scolaires, les savoirs se construisant par le Faire. Les répondants soulignent les interactions, dans le cours d'art, entre les apprentissages théoriques et techniques ainsi qu'avec les référents culturels. Beaucoup insistent sur le rôle primordial des arts plastiques dans le développement de la pensée divergente et de «l'équilibre émotivotionnel» des élèves tel que mentionné par Pierre Gosselin (1999), dans un mémoire adressé à la Commission des États Généraux sur l'Éducation. En somme, plus que toute autre matière, les arts plastiques permettent de développer des capacités peu sollicitées dans les autres cours. Toutefois, les points qui suivent reflètent les représentations que bon nombre de répondants se font de l'apport spécifique des arts plastiques dans la formation générale des élèves :

1. Favoriser l'expression de soi;
2. Développer la créativité et l'imaginaire;
3. Accorder un moment de détente;
4. Accroître la confiance et l'estime de soi des élèves.

Sous thème 1 : Les arts plastiques favorisent l'expression de soi

L'enseignement des arts plastiques à l'école devrait favoriser, en premier lieu, l'expression de soi (18/30). Pour plusieurs répondants l'art s'est avéré décisif durant leur adolescence, et ils sont particulièrement sensibles à ce que peuvent vivre les jeunes de cet âge. L'adolescence est considérée comme une période difficile où les jeunes aiment et

ont besoin de parler d'eux dans des projets d'art. Les aspects thérapeutiques de l'art sont relevés à plus d'une reprise pour expliquer le bien-être et le réconfort que le contact avec la matière peut procurer aux élèves.

Je crois beaucoup à l'art thérapie. Je ne pense pas qu'il faut faire des arts plastiques au secondaire en art thérapie mais je pense que c'est une période où ces jeunes-là traversent plein de bouleversements. Quand ils arrivent dans le cours d'arts plastiques, c'est un moment pour eux de jouer avec la matière, d'exprimer ce qu'ils ne sont pas capables de dire en mots. (Audrey)

Les arts plastiques permettent aux élèves d'exprimer en images ce qui ne peut être dit par les mots, favorisent l'authenticité et l'épanouissement de l'individu. De plus, l'aspect expressif des arts plastiques favorise le développement de l'identité personnelle des adolescents, leur permet d'être eux-mêmes, de se laisser aller et de s'abandonner.

Sous thème 2 : Les arts plastiques développent la créativité et l'imaginaire

En deuxième lieu, l'enseignement des arts plastiques est associé au développement de l'imaginaire et de la créativité (15/30). Les élèves d'aujourd'hui vivent dans un monde dominé par la télévision et les jeux vidéo et le cours d'art leur offre une opportunité inégalée de développer une facette d'eux-mêmes qui est peu sollicitée dans les autres cours. «Réaliser des idées farfelues et originales», développer son imaginaire, se dépasser et créer des «images personnelles» sont quelques-unes des raisons évoquées pour justifier l'enseignement des arts plastiques à l'école. Les arts sont susceptibles d'ouvrir plusieurs portes aux élèves et de leur apprendre à explorer sans nécessairement trouver de réponse. Pour plusieurs, la créativité et l'imaginaire sont nécessaires pour bien fonctionner dans la vie et sont hautement prisés dans le milieu du travail.

Pour moi l'enseignement des arts, c'est important jusqu'à la fin du secondaire pour développer l'imagination...c'est super important pour moi parce que c'est quelque chose qui manque à beaucoup de personnes. L'imagination ça peut servir à quelqu'un qui s'en va en ingénierie, l'imagination sert à résoudre des problèmes, à trouver des solutions. (Mélanie)

Sous thème 3 : Les arts plastiques détendent les élèves

Pour un certain nombre de répondants (12/30), l'enseignement des arts plastiques fait référence à une forme de répit, de détente et de réconfort par rapport à un contexte scolaire exigeant et stressant. C'est «un cours pause dans la surcharge d'information que les élèves reçoivent durant la journée.» (Lysanne). Le cours d'art est perçu par plusieurs comme un espace protégé où les élèves peuvent oublier leurs tracas et les problèmes du monde. Loin d'être considéré comme un moment de récréation, ou un cours facile, l'éducation artistique serait plutôt associée à un cours où il n'y a pas beaucoup de théorie et où chacun peut travailler à son rythme. Les élèves n'ont pas à se sentir stressés dans le cours d'art, ils peuvent procéder à une certaine introspection et se libérer des contingences scolaires comme en témoigne le verbatim suivant :

[...] quand j'étais plus jeune, je voyais le cours d'art comme un lieu où je n'avais pas d'opresseur au dessus de la tête. C'est un peu exagéré mais c'était quand même un cours où j'avais des pinceaux, de la couleur et où je me sentais libre. (Charlotte)

Le mode de fonctionnement propre à la classe d'art accentue cette atmosphère de détente. Les élèves peuvent bouger, toucher, parler et échanger entre eux. Des liens se créent et se développent entre les élèves et avec l'enseignant d'art. Plusieurs répondants soulignent le caractère convivial et intimiste qui prévaut dans le cours d'art et qui favorise l'interaction entre les individus.

Sous thème 4 : Les arts plastiques renforcent la confiance et l'estime de soi

Finalement, l'enseignement des arts plastiques amène les élèves à vivre des réussites (10/30). «C'est un cours agréable, où tu peux te rapprocher de l'école autrement et y trouver un intérêt.» (Lysanne). Ce dernier point a été soulevé avec passion par quelques uns des répondants qui avouent avoir eu des difficultés scolaires au primaire ou au secondaire. On comprendra alors que ces répondants, plus que les autres, se montrent empathiques envers ceux et celles qui ont des problèmes d'apprentissage, d'adaptation ou de comportement. L'ensemble de ces répondants souligne avec force que l'art leur a permis de «raccrocher» et de persévérer dans leurs études. Conséquemment, les arts plastiques à l'école contribuent à intéresser les élèves au scolaire, renforcent la confiance et l'estime de soi des élèves.

Les arts plastiques leur apportent plus de satisfaction. Ça leur prouve qu'ils sont bons dans quelque chose. Dans les milieux difficiles où je suis présentement, ils sont pas bons dans grand chose. Ils peuvent arriver en art et être bons là-dedans. Enfin, ils sont contents parce qu'ils ont fait quelque chose avec leurs mains. (Anne-Claire)

B. Sous catégorie 2 : L'intention pédagogique

Cette sous catégorie traite de ce qui compte pour les répondants et de ce qu'ils veulent transmettre à leurs élèves dans leurs cours d'art. L'intention pédagogique peut se référer à la transmission de savoirs théoriques et culturels, de savoir-faire et de savoir-être. De façon générale, l'analyse des données de recherche nous indiquent que les répondants souhaitent transmettre à leurs élèves les aspects suivants :

1. Des connaissances sur l'art
2. Le plaisir de faire de l'art
3. La curiosité et l'intérêt pour l'art

Sous thème 1 : Transmettre des connaissances sur l'art

La majorité des répondants (21/30) expriment spontanément vouloir transmettre, dans leurs cours, des connaissances sur l'art à leurs élèves. Beaucoup disent privilégier dans leur enseignement les courants bien connus de l'art moderne ou contemporains tels le surréalisme, le cubisme, l'expressionnisme abstrait, l'automatisme et le pop art. Les noms de Klint, Kandinsky, Braque, Picasso, Dali, Magritte, Rivera, Khalo, Pollock, Borduas, Riopelle et Warhol sont les plus fréquemment mentionnés. Les répondants choisissent ces artistes parce qu'ils apprécient leur travail, qu'ils sont plus familiers avec ces formes d'art, que ça plaît de façon particulière aux élèves de niveau secondaire ou parce que le travail de ces artistes illustrent bien des notions techniques ou de langage plastique à transmettre aux élèves.

La préparation de mes cours, c'est pas coulé dans le béton. Je commence en me disant «je veux travailler l'argile ou le pochoir». De là, je m'inspire de Riopelle. Mais majoritairement je choisis par rapport au médium, à la technique. Après je viens entourer le reste. (Marie-Michèle)

Les répondants disent également préparer leurs cours à partir de référents variés. Certains feuilletent des revues d'art, naviguent sur internet, s'inspirent des matériaux, choisissent une thématique en fonction de l'âge ou des intérêts des élèves. Robokop, le hip hop ou des films tels *Les Glaneurs et la glaneuse* (Agnès Varda, 1999-2000) ne sont que quelques exemples qui nous ont été donnés par les répondants. Un très petit groupe de répondants se réfèrent à l'actualité ou à des problématiques écologiques, tandis que les autres se laissent davantage séduire par des œuvres d'art qu'elles soient contemporaines ou actuelles. Quelques répondants se réfèrent aux cultures anciennes pour préparer leurs

cours. D'autres privilégient une approche interdisciplinaire en se référant au domaine du théâtre, à l'histoire ou encore à la science.

Par ailleurs, certains répondants prétendent qu'on ne peut pas demander aux élèves des périodes d'attention ou de rétroaction trop fréquentes ni trop longues dans le cours d'art. D'une part, ces répondants affirment que les élèves ont des attentes spécifiques par rapport au cours d'art qui sont reliées au «faire de l'art». D'autre part, plusieurs soulignent leurs propres limites en ce qui a trait à la transmission de contenus culturels.

Je voudrais leur montrer que ce n'est pas juste la création en art mais que c'est aussi l'appréciation des œuvres d'art. Ils ne s'attendent pas à ça en art. Donc il y a une éducation à faire. Je suis beaucoup dans le faire. L'action c'est très important dans mon cours. Je mets mes élèves, au début du cours dans l'action pour ensuite passer peu à peu des petites notions théoriques. Ça serait difficile d'en parler pendant tout un cours parce qu'on n'a pas beaucoup de formation en histoire de l'art. (Daphné)

Quoique la majorité des répondants se dit conscient de l'importance de transmettre des connaissances au sujet de l'histoire de l'art à leurs élèves, plusieurs déclarent ne pas avoir le temps de visiter des expositions. Ces répondant travaillent, étudient à temps plein ou n'ont simplement pas pris l'habitude de le faire. Ceux qui ont des pratiques culturelles plus régulières fréquentent en majorité les grands musées et vont surtout voir les «blockbusters». Ces répondants en profitent parfois pour visiter les collections permanentes d'art européen et canadien.

Je ne visite pas beaucoup les galeries ou les musées. Je le voudrais mais je trouve que c'est dur, la vie d'étudiante. Au Musée des beaux-arts de Montréal je vais voir les grosses expositions où je peux voir le travail de plusieurs artistes. C'est un gros problème dans ma vie. J'aimerais ça en voir plus...j'ai pas d'excuse. Je

devrais en tant que future professeure me donner un coup de pied pour y aller, mais je n'en visite pas assez. (Mélanie)

Un petit nombre de répondants fréquente le Musée d'art contemporain, des centres d'artistes ou des galeries d'art où ils se familiarisent avec les pratiques artistiques plus contemporaines ou actuelles. Enfin, plusieurs nous ont mentionné avoir présenté leur propre travail artistique aux élèves, ce qui, notons-le, est une exigence du stage III.

Sous thème 2 : Partager le plaisir de faire de l'art

Bon nombre des répondants (19/30) disent vouloir transmettre à leurs élèves le plaisir ou le goût de faire de l'art. Ces derniers se considèrent comme des «manuels» et avouent avoir choisi le domaine des arts à cause de la satisfaction reliée à la manipulation et à la transformation des matériaux. Ce bonheur de faire de l'art leur a été communiqué, dans la plupart des cas, par des enseignants en arts plastiques qui mettaient l'accent sur le travail en atelier. Les observations suivantes se dégagent de certains des témoignages :

- Il est gratifiant d'amener quelqu'un à faire quelque chose de ses mains.
- On ne se serait pas vu enseigner une autre matière où il y a davantage de contenu.
- C'est en jouant avec la matière qu'on fait vraiment de l'art.

Des expressions comme «être bien dans sa bulle» et «décrocher du monde» servent à illustrer leur propre satisfaction à faire de l'art lorsqu'ils étaient eux-mêmes à l'école. Certains des répondants retrouvent également, avec satisfaction, au moment des stages cet état de bien-être chez leurs élèves.

[...] moi au secondaire, on me donnait une feuille blanche et un crayon. Je regardais la feuille blanche et j'étais soudainement dans mon monde pendant l'heure et quart qui passait. Quand je vois maintenant les élèves en silence, qu'il

n'y a pas un élève qui parle, on entendrait une mouche voler, je me dis qu'ils sont dans leur monde, qu'ils ne pensent plus à leurs tracas, c'est une porte de sortie, c'est une évasion....c'est évasif, je pourrais résumer ça à ça. (Guillaume)

L'éducation artistique est considérée comme étant un domaine moins restrictif que les autres matières puisque l'enseignant et les élèves bénéficient d'une plus grande marge de manœuvre. Le cours d'art est associé à un laboratoire moins encadré et structuré que les autres cours. Les élèves y ont toute la liberté nécessaire pour explorer et expérimenter puisqu'il n'y a pas vraiment d'attentes face aux résultats.

Sous thème 3 : Développer la curiosité et l'intérêt pour l'art

Donner aux élèves le goût de l'art est un leitmotiv important pour bon nombre des répondants (15/30). Des termes comme «allumer» et «accrocher» sont employés pour décrire les efforts déployés auprès des élèves de niveau secondaire afin de susciter la curiosité et l'intérêt pour l'art. Ces répondants souhaitent séduire les élèves en leur présentant des artistes qui ont innové dans leur domaine et en les amenant à prendre conscience de l'évolution des pratiques artistiques. Dans cette perspective, l'art est considéré comme un langage universel qui peut être apprécié et compris par tout le monde. Un petit nombre de répondants estiment que pour intéresser les élèves, il faut d'abord «toucher des valeurs qui sont signifiantes pour eux, des valeurs auxquelles ils peuvent s'identifier.» (Anick).

Bon nombre de répondants veulent transmettre leur passion et leur amour pour l'art à leurs élèves. Cette passion conduit à privilégier, lorsque l'enseignant formateur est d'accord, des techniques, des procédés, des artistes qui plaisent tout particulièrement aux répondants. Des expressions comme enseigner en partant de ce qui «m'allume» ou qui

me fait «tripper» sont employées pour expliquer l'importance d'enseigner à partir de ce que l'on est et de ce qu'on aime. Cette passion, pour certains, est associée au succès d'un cours, et forcément à l'intérêt que l'on peut susciter chez les élèves.

Le surréalisme est un sujet qui m'a toujours intéressé et que je connais bien. Moi, le seul critère, c'est la passion que j'ai pour quelque chose. Si tu n'as pas de passion pour ce que tu enseignes, ça ne marchera pas. Même si tu as choisi de travailler avec le meilleur artiste, même si tu as la meilleure approche. Non, si tu ne transmets pas avec passion ce que tu fais, ça ne passe pas. (Nicolas)

C. Sous catégorie 3 : La prise en compte de l'autre dans les planifications de cours

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, nous avons demandé aux répondants s'ils pensaient nécessaire de prendre en compte la diversité culturelle, religieuse et linguistique dans leurs contenus de cours. Cette question fait forcément référence aux raisons qui pourraient motiver ou non nos répondants à modifier leur pratique de l'enseignement des arts plastiques en regard de la spécificité du milieu scolaire. L'idée que les répondants se font de la prise en compte de l'autre dans les planifications de cours revêt les formes suivantes :

1. L'ambivalence à modifier les contenus de cours en fonction du pluralisme du milieu scolaire.
2. L'art soutien à l'ouverture, l'acceptation et la valorisation de l'élève.
3. L'adaptation aux besoins des élèves de l'immigration.

Sous thème 1 : L'ambivalence à modifier les contenus de cours en fonction du pluralisme du milieu scolaire

La majorité des répondants (23/30) ont une idée très vague de ce que peut vouloir dire tenir compte du pluralisme du milieu scolaire dans leurs contenus de cours. Certains hésiteront à donner une réponse parce qu'ils n'ont pas les connaissances requises en

histoire de l'art et parce qu'ils n'ont pas d'idée précise de la façon dont peut s'actualiser un cours d'art qui serait plus inclusif.

Je ne sais pas quoi te dire. Je n'ai pas d'exemples concrets de projets qui n'auraient pas fonctionné ou qui auraient fonctionné.... j'ai pas d'images concrètes, j'ai pas d'exemples. (Fabienne)

Un certain nombre de ces répondants se montrent ambivalents (8/30) et d'autres réticents (4/30), parce qu'ils associent cette idée à des clichés et à une certaine folklorisation de la culture. Modifier nos contenus de cours en regard de l'hétérogénéité des classes revient à traiter les enfants immigrants comme des «extra-terrestres». Selon ce point de vue, il ne faut pas faire de différence entre les élèves qui sont a priori tous pareils. De toute façon, clament ces répondants, les élèves vivent dorénavant au Québec et sont habitués aux contenus d'art qui leur sont présentés. À cet effet, certains considèrent qu'il ne faut pas chambarder complètement les contenus des cours d'art, qui sont, de façon générale, très valables. D'autres avouent leur réticence à prendre en compte le pluralisme de l'école dans leur planification de cours parce que les enfants d'immigrants ont beaucoup plus d'occasions de vivre leur culture que les élèves d'origine québécoise francophone. Tenir compte de l'autre dans les contenus de cours est associé pour les uns à des cours qui s'adressent à tous les élèves quelque soit leur origine. Les autres associent cette idée à la conduite de projets spéciaux à l'intention des élèves de la culture dominante.

Dans une classe de Québécois, là tu peux faire des projets en lien avec différentes cultures. On travaille sur les costumes, je vous montre des costumes de tel ou tel pays, qu'est-ce que vous en pensez? Oui, bon là, on crée notre propre costume. Mais je ne vois pas pourquoi il faudrait faire des projets spéciaux parce que c'est une classe multiethnique? (Anne-Claire)

Certains de ces répondants se montrent particulièrement préoccupés par le fait de ne plus être en mesure de présenter des contenus d'art qui leur tiennent à cœur. À titre d'exemple, on emploiera des expressions comme «il ne faut pas capoter avec ça», «c'est très bien d'avoir des références à saveur ethnique mais il ne faut pas virer fou avec ça» pour exprimer son point de vue sur la question. Pour ces répondants, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans leur planification de cours ne doit pas prendre toute la place mais plutôt s'inscrire à des moments bien ciblés de l'année.

Ce serait le fun, au moins tu sais une ou deux fois. Je veux dire quand même c'est une réalité qui est là. Deux fois par année, au moins, faire quelque chose qui est symbolique pour eux. (Vanessa)

Sous thème 2 : L'art soutien à l'ouverture, l'acceptation et la valorisation de l'élève

Le tiers des répondants (10/30) considère qu'il est nécessaire de modifier les contenus de cours parce que l'art favorise l'ouverture, l'acceptation et la valorisation de la différence. Tôt ou tard, tous les jeunes du Québec vont être confrontés à cette réalité et il revient à l'école de les préparer. L'enseignant d'art, dans cette perspective, tente d'élargir les références présentées aux élèves en évitant de privilégier un groupe au détriment de l'autre. Cette approche implique une certaine forme de réciprocité entre les membres de la culture d'accueil et les élèves des différentes communautés culturelles

[...] on a notre culture mais on a aussi devant nous des enfants qui viennent de partout dans le monde. [...] vous êtes ici au Québec et ça, c'est nos traditions, c'est notre histoire mais par contre, il y a aussi vous autres. Et pour ce faire, je pense que c'est nécessaire d'ajuster un peu ses projets en fonction que tout le monde puisse y accéder et non pas un thème tellement spécifique que ça éloigne les cultures et que ça ne touche pas toutes les cultures. Le mot exclure, il faut essayer d'enrayer ça de notre profession. (Maude)

Sous thème 3 : L'adaptation aux besoins des élèves issus de l'immigration

Pour certains (7/30), les enseignants n'ont plus le choix d'adapter leurs approches, leurs attitudes, leurs comportements et leurs contenus de cours à cette facette du milieu scolaire. Sans pouvoir nécessairement expliquer pourquoi il faut le faire ces répondants constatent que cette dimension du milieu scolaire est là pour rester et qu'il faut bien «faire avec»! D'autres, mentionnent que les élèves issus de l'immigration arrivent avec un bagage et des connaissances qui sont différents et qui doivent être pris en compte afin de faciliter leur intégration et leur réussite scolaire. Il revient à l'enseignant de mettre en place des situations d'apprentissage appropriées et qui favorisent cette intégration.

On doit tenir compte de tout ça et j'ai l'impression que ça doit influencer l'enseignement dans le sens qu'on ne peut pas utiliser un seul langage, une seule direction pour essayer de transmettre, de guider, d'informer. On ne peut pas juste utiliser juste un mode de pensée de sa propre culture, de sa vision. On est obligé de varier, d'utiliser différentes approches, différents modes d'esprit dans l'enseignement. (Emmanuelle)

D. Sous catégorie 4 : Les approches et les contenus privilégiés

Dans cette partie nous traitons de la façon dont les répondants se représentent l'idée de tenir compte de l'autre dans des situations d'apprentissage. Une lecture attentive des commentaires nous permet de dégager trois approches :

1. Approche qui met en valeur la culture des uns et des autres
2. Approche qui favorise l'ajout de références artistiques autres qu'occidentales
3. Approche centrée sur l'élève

Sous thème 1 : Approche qui met en valeur la culture des uns et des autres

Un peu plus de la moitié des répondants (16/30) se représentent l'inclusion de la diversité ethnoculturelle dans les contenus de cours comme une occasion de mieux connaître les différentes cultures. Connaître les autres cultures contribue à diminuer les préjugés et favorise une plus grande ouverture d'esprit. La connaissance des autres cultures est associée à l'organisation de fêtes ou de repas multiculturels à l'école, et le but est d'amener les élèves à partager certaines particularités de leur culture. Cette perspective est particulièrement populaire auprès des répondants qui admettent avoir des connaissances minimales ou inexistantes des autres cultures. Les approches suivantes sont proposées afin de mettre en valeur la culture des uns et des autres :

- Les élèves de religion musulmane expliquent à la classe pourquoi elles ont les mains peintes au henné;
- Les élèves choisissent une culture de leur choix et la présentent à leurs pairs;
- Les élèves issus de l'immigration présentent l'art qui existe dans leur pays d'origine;
- Les élèves réalisent un projet d'art à partir d'un artefact connu tel le chandail ou le bâton de hockey pour les québécois;
- Les élèves font des bannières et des écussons qui mettraient en valeur l'origine ethnique de chacun.

Selon ces répondants, un tel type de démarche favorise un rapprochement entre les cultures et constitue une bonne occasion de voir qu'il existe des points communs entre ces dernières. Également, le fait de réaliser que des artistes, ailleurs dans le monde, représentent certains sujets ou traitent la matière de façon différente est perçue comme une ouverture face aux différentes cultures.

Tout est bon pour ouvrir l'esprit [...]. Au fur à mesure il faut essayer d'enlever les préjugés. Ils (les élèves) vont peut-être réfléchir et puis ensuite tout mélanger ça ensemble et faire un travail où tu t'inspires de différentes méthodes, de différentes techniques. Bon on a vu cinq méthodes différentes de travailler, mettons la peinture. Maintenant prenez-en deux et puis faites-moi un travail avec ça. C'est comme nous quand on fait piger un artiste et qu'il faut que tu fasses une peinture à la manière de, là ce serait à la manière asiatique, à la manière arabe, à la manière sud-américaine. (Andréanne)

Sous thème 2 : Approche qui favorise l'ajout de références artistiques autres qu'occidentales

Un peu moins de la moitié de nos répondants (13/30) associent la prise en compte de l'autre à l'ajout de référents artistiques autres qu'occidentaux. Quatre propositions pouvant faire l'objet de cours sont suggérées :

- Les rituels
- Les masques
- La calligraphie
- Les costumes

La première proposition est reliée à l'appropriation de rituels propres à certaines cultures. Dans certains cas, les élèves sont invités à s'appropriier les éléments formels d'un objet pour en concevoir un à leur tour. Les suggestions vont du talisman ou de l'amulette qui protège les élèves de leurs peurs, au bâton de pluie, ou encore au moulin à prières tibétain. Ce type de projet a pour but de mettre en valeur les différences et les similitudes entre les cultures et de sensibiliser les élèves à l'art qui vient d'ailleurs. L'étape de l'appréciation est particulièrement recommandée pour mettre en valeur des formes d'expression artistique autres qu'occidentales qui dérivent de croyances religieuses, de systèmes de pensées et de modes de vie différents.

La deuxième proposition concerne les masques. L'enseignant montre aux élèves le savoir-faire des artistes africains ou amérindiens et du même coup valorise cette culture. On demande ensuite aux élèves de faire leur propre masque «à la manière de». Cette approche est considérée par un des répondants comme une excellente façon de familiariser les élèves aux nouvelles techniques et aux matériaux. Les masques fabriqués pour le théâtre japonais ou chinois sont populaires à cause de l'abondance de détails dans leur ornementation. D'autres proposent d'innover en établissant des liens entre l'art moderne et les masques africains.

Je présenterais des masques africains mais j'essaierais d'être plus originale... parce que c'est tellement exploité souvent les masques africains, moi aussi j'adore les masques africains, mais d'essayer de trouver quelque chose de différent, d'essayer de.... Faire un masque africain par rapport à un artiste, mettons par rapport à Klee. Je demanderais aux élèves de faire un masque africain mais de façon contemporaine, à la manière de Klee par exemple. (Joëlle).

En troisième lieu, certains proposent la calligraphie comme moyen de rendre le curriculum plus inclusif. Il est suggéré de se familiariser avec les sujets représentés et les techniques employées dans la calligraphie chinoise ou japonaise et d'amener les élèves à travailler de la même façon. La calligraphie est considérée (pour un plus petit nombre) comme un point de départ qui favorise l'inclusion de tous les élèves de la classe et la valorisation des élèves qui utilisent un autre alphabet.

Finalement, la quatrième proposition est reliée au costume. L'enseignant fait remarquer aux élèves les différences au niveau des formes mais également la grande variété de motifs qui se retrouvent sur les costumes traditionnels. Le but visé est de faire

connaître des costumes provenant du monde entier et d'enrichir le langage visuel de l'élève qui aura à le réinvestir dans son propre projet.

Sous thème 3 : Approche centrée sur l'élève

Pour éviter de folkloriser la culture, plus du tiers des répondants (11/30) estiment qu'il est préférable d'amener les élèves à réaliser des projets d'arts plastiques dans lesquels ils ont l'opportunité de parler d'eux, de ce qu'ils ont vécu dans leur pays d'origine et de ce qu'ils vivent dans leur pays d'adoption. Un petit nombre de ces répondants ont mentionné l'importance pour les enfants, et plus particulièrement pour les adolescents, de s'accepter et de ne pas avoir honte de leur origine ethnoculturelle. Par ailleurs, un nombre minime de répondants pensent qu'on ne peut pas forcer les élèves à parler de leur culture. Certains élèves connaissent leur culture d'origine uniquement parce qu'on leur a raconté, d'autres n'osent pas s'afficher de peur de faire rire d'eux, tandis que les derniers refusent d'en parler parce qu'ils n'ont aucune idée de leur pays.

D'autres répondants préfèrent présenter aux élèves des thématiques larges qui amènent de toute manière les élèves à parler d'eux. Les répondants privilégient ce qui est commun à toutes les cultures plutôt que ce qui est spécifique. Dans ce type de projets, l'humain, en dehors de son appartenance religieuse et de sa couleur de peau, prime sur le reste. Des projets où les élèves s'échangent un message écrit dans différentes langues ou une correspondance vidéographique, sont perçus comme un moyen de connaître à la fois les personnes et les cultures dont ils sont porteurs.

E. Sous catégorie 5 : La transmission de la culture québécoise

Nous avons demandé aux répondants comment ils envisagent faire connaître la culture québécoise à l'intérieur d'un cours d'art en contexte scolaire pluriculturel. Un nombre minime de répondants ont fait référence aux visites de musée et à la culture populaire comme moyen de transmettre la culture québécoise. Nous avons dégagé cinq thèmes à partir des témoignages recueillis :

1. Difficulté à prendre en compte la culture québécoise dans les plans de cours
2. La peinture traditionnelle
3. L'art contemporain
4. L'art autochtone

Sous thème 1 : La difficulté à prendre en compte la culture québécoise dans les plans de cours

Une douzaine de répondants (12/30) n'ont pu répondre à cette question et après maintes hésitations ont déclaré forfait. Par ailleurs, certains de ces répondants soulignent avec vigueur l'importance mais aussi la difficulté pour les Québécois de transmettre leur culture.

On parle du Québec comme d'une terre d'accueil mais notre problème, les Québécois, c'est qu'on ne s'accueille pas nous-mêmes facilement. Donc il faudrait se connaître, se connaître soi-même. La famille, les valeurs familiales, la solidarité, l'entraide, la conscience sociale. On est riche, on est choyé, mais on est pas beaucoup responsable. Il faudrait peut-être montrer tout ça. On est pas très responsables, on est beaucoup victime ou défaitiste, on est beaucoup... C'est comme si on était né pour un petit pain, c'est comme si on portait le désespoir qu'on a comme Québécois. C'est impossible de changer quoi que ce soit, c'est impossible de réussir. Il y a quelque chose comme ça, qui est lourd au Québec. On a de la misère à prendre notre place, à se tenir debout. Moi je pense qu'il faut la prendre notre place pour être en mesure de mieux accueillir et de cohabiter avec l'autre. (Emmanuelle)

Sous thème 2 : La peinture traditionnelle

Pour un petit nombre de répondants (11/30) la transmission de la culture québécoise est associée à la peinture traditionnelle qui se veut le reflet de notre histoire. Le paysage comme sujet dans la peinture à la fin du XIX siècle et durant la première partie du XXe siècle est particulièrement populaire auprès d'un certain nombre de nos répondants. Des thèmes comme les cabanes à sucre, les changements de saison, les scènes de genre qui évoquent la vie au début de la colonie ou qui montrent des sports d'hiver sont considérés, par ces répondants, comme représentatifs de la culture québécoise rurale. Certains mentionnent de façon toute particulière l'apport de certaines de ces œuvres pour faire apprécier l'hiver aux élèves issus de l'immigration ou les familiariser avec la flore et la faune.

Sous thème 3 : L'art contemporain

Quelques répondants (7/30) ont particulièrement souligné l'importance de se référer à l'art contemporain pour transmettre la culture québécoise en contexte scolaire culturellement diversifié. Certains proposent de sélectionner des artistes dont la démarche témoigne de l'évolution de la société québécoise tels Armand Vaillancourt ou Richard Desjardins. Ces répondants tiennent à se distancier d'auteurs ou d'artistes qui ont véhiculé une certaine vision de la culture québécoise plus traditionnelle ou plus étanche aux influences extérieures.

Moi je trouve qu'on a changé...on ne mange plus du steak, blé d'inde, patates, la corde à linge dehors, «viens souper», l'espèce de Montréal ou de Québec qui est très ..je ne sais pas comment le décrire mais, qui a une couleur particulière. Moi j'aimerais que ces jeunes-là connaissent l'art d'aujourd'hui, disons comme Nicolas Baïer ... (Lysanne)

D'autres choisiront des artistes du Pop Art tel Serge Lemoyne dont les sujets peuvent davantage toucher les adolescents ou encore des grands classiques de la peinture québécoise comme Borduas et Riopelle pour aborder l'abstraction avec les élèves et Dallaire pour l'utilisation de la couleur et de la ligne.

Sous thème 4 : L'art autochtone

Quelques répondants (4/30) ont spontanément mentionné l'art autochtone lorsqu'il est question de transmettre la culture québécoise en contexte scolaire pluriculturel. Les Québécois se sont installés dans un pays où vivaient les Autochtones et il apparaît important pour certains des répondants de sensibiliser les élèves à cette question. Ces répondants proposent de se référer à des œuvres d'art montrant un mode de vie traditionnel où l'on voit les Amérindiens dans leurs campements au moment de la chasse. L'importance de parler de ce qui était, au lieu de ce qui est maintenant, est palpable dans quelques-uns des témoignages comme en témoigne le verbatim suivant.

Moi j'aime mieux me rappeler des Amérindiens, de leur culture d'origine parce que maintenant je trouve que c'est rendu tellement désolant. Il y a encore beaucoup d'artistes amérindiens mais j'essaie de garder cette culture là. Il y en a qui parlent de ce que c'est devenu mais....Armand Vaillancourt parle beaucoup de ça, mais c'est un côté que j'ai pas envie de voir. (Sarah)

Le thème de l'art autochtone est également privilégié à cause des valeurs universelles qu'il véhicule et qui peuvent être facilement transférables à d'autres domaines de notre vie mais également à cause de son esthétique particulière. À cet effet, notons que le nom de l'artiste Ojibwe Norval Morrisseau a été mentionné à plus d'une reprise pour ses figures animales légendaires.

3. RÉSUMÉ ET DISCUSSION

Ainsi s'achève la deuxième phase de l'analyse des données qui décrit en premier lieu les représentations que les répondants ont de l'enseignement des arts plastique et, en deuxième lieu, de l'adaptation des contenus de cours en regard du pluralisme du milieu scolaire. L'analyse des témoignages nous a permis de dégager les cinq constats suivants :

1. Les répondants enseignent comme on leur a enseigné
2. Les répondants enseignent ce qu'on leur a enseigné
3. Les répondants n'ont pas de pratiques culturelles assidues
4. Les répondants se représentent négativement la prise en compte de l'autre dans les planifications de cours
5. Les répondants ne se représentent pas l'art comme une occasion de créer des passerelles entre soi et l'autre

Premier constat : Les répondants enseignent comme on leur a enseigné

L'analyse de nos données de recherche nous indique que les répondants ont peu de barrières et encore moins d'interdits quant aux matériaux, supports, outils, propositions utilisés. Ils manipulent tout aussi bien les techniques et les aspects langagiers de l'image médiatique que des arts plastiques. Leurs sources de référence sont variées et témoignent d'un intérêt pour l'art moderne, l'art contemporain, la science, l'histoire, la culture populaire, et minoritairement, pour les arts des autres cultures. Dans cette perspective, leur pratique de l'enseignement se différencie de celle de la génération précédente de spécialistes en arts plastiques.

Rappelons que la majorité de nos répondants ont fait leurs études primaires et secondaires entre 1985 et 1997. Ces années coïncident avec l'implantation d'un nouveau

programme d'études primaires et secondaires en arts plastiques (MEQ, 1982) et où la tradition basée sur le travail d'atelier cède la place à un enseignement de l'art plus structuré, fondé sur la discipline des arts plastiques. On en a déjà parlé, un nouveau modèle s'élabore lentement et son implantation dépend définitivement d'individus porteurs de changement. Or, il s'avère, que, pour bon nombre de nos répondants, c'est le modèle du travail en atelier qui a primé durant leur formation aux niveaux primaire et secondaire. Il en découle que le FAIRE demeure le centre de référence majeur pour bon nombre de répondants, auquel, souligne-t-on, «il faut bien greffer quelques notions d'art»! De plus, plusieurs des répondants soulignent l'importance des arts plastiques dans leur propre cheminement scolaire, souvent difficile. Dans cette perspective, l'art est perçu comme une libération et une échappatoire d'un système scolaire exigeant, voire hostile.

L'analyse de bon nombre de témoignages dénote un écart entre ce qui est souhaité et ce que les répondants disent faire en classe. Il apparaît que le temps consacré par plusieurs répondants à la présentation de contenus théoriques, aux discussions, aux échanges ou à l'appréciation esthétique avec les élèves, est limité pour deux raisons. D'une part, les répondants disent ne pas avoir les connaissances suffisantes pour animer des discussions sur l'art avec les élèves. Les notions sont données rapidement en début de cours ou glissées en catimini pendant que les élèves travaillent. D'autre part, les répondants doivent s'adapter aux différents milieux scolaires dans lesquels ils font leurs stages. Les élèves 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 établissements scolaires. Décrocher du monde extérieur en faisant de l'art, exprimer des sentiments personnels et développer sa créativité sont sans doute les points

qui sont les plus valorisés par nos répondants et qu'ils souhaitent reproduire avec leurs élèves. En somme, dans la situation d'urgence que constitue le stage, certains reproduisent en partie le modèle d'enseignement des arts plastiques auquel ils ont été exposés durant leur propre formation au primaire ou au secondaire.

Deuxième constat : Les répondants enseignent ce qu'on leur a enseigné

Bon nombre des répondants veulent redonner à leurs élèves ce que l'art leur a apporté. Dans cette perspective, ils se réfèrent, dans leurs cours, à des artistes avec lesquels ils sont familiers. Quoique les répondants ne fassent plus de distinction entre les différentes formes d'expression artistique (art majeur, art mineur), et qu'ils soient également ouverts à l'art contemporain, il demeure que l'art Occidental reste le point de référence central pour planifier les cours. Les aspects formels sont privilégiés et il n'est pas rare que les propositions de création soient d'abord envisagées comme prétexte à enseigner des éléments de langage plastique ou des techniques. Nous avons observé le même phénomène lorsque les répondants se réfèrent à l'art non occidental, à l'art contemporain ou actuel. De plus, les témoignages indiquent clairement que la majorité des répondants sont peu familiers avec les dimensions réflexives et critiques de l'art, qui pourraient les amener à faire des liens avec des problématiques culturelles et sociales.

Les répondants souhaitent principalement transmettre aux élèves leur passion pour l'art, ce qui a pour effet de maintenir l'élève, ses intérêts et ses particularités (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) au second plan. Les témoignages indiquent clairement une grande sensibilité face à certaines problématiques (décrochage, crise d'adolescence, problèmes d'apprentissage) que les répondants ont eux-mêmes

vécues, mais au contraire peu de préoccupations pour les liens à tisser entre l'art et la diversité ethnoculturelle des classes dans lesquelles ils enseignent. Si, comme nous l'avons vu précédemment, nos répondants enseignent comme on leur a enseigné, nous pourrions dire que nos répondants enseignent ce qu'on leur a enseigné en se référant à ce qu'ils aiment.

Troisième constat : Les répondants n'ont pas de pratiques culturelles assidues

Nous avons déjà mentionné, dans le chapitre précédent, que les participants sont de jeunes adultes en devenir. Il va sans dire qu'ils sont également des étudiants en formation qui sont loin d'avoir terminé le développement de leurs compétences disciplinaires. Par ailleurs, nous ne pouvons qu'être étonnée par le manque d'intérêt de nos répondants pour les lieux de diffusion de l'art.

Pour certains une exposition, ne semble pas être perçue comme un ressourcement ou un plaisir, mais comme une corvée dans la surcharge de la vie quotidienne. Comme plusieurs des répondants proviennent ou vivent à l'extérieur de Montréal, ils ne connaissent pas nécessairement les lieux de diffusion, ont d'autres types d'activités lors de leurs congés, n'ont pas le temps de les fréquenter puisque que certains travaillent plusieurs heures par semaine, ou bien se sentent mal à l'aise d'y aller. Nous constatons que, même à la fin de leur formation, plusieurs des répondants ont des pratiques culturelles similaires à la population générale du Québec qui fréquente les musées ou les galeries de façon ponctuelle et occasionnelle. Pour ces répondants, le choix de la profession d'enseignant d'art n'implique pas nécessairement l'identification à un champ référentiel qui est celui de l'art, et sur lequel ils devraient s'appuyer pour renouveler leur

pratique pédagogique. Il va sans dire qu'un tel constat a de quoi nous interroger quant à la place réservée, dans notre programme de formation, aux visites d'exposition et quant à leur rôle dans le développement culturel de nos étudiants? Si les répondants ont tendance à reproduire une façon d'enseigner qui leur est familière et des contenus qui correspondent à leurs intérêts personnels, on pourrait conclure en disant que les lacunes observées dans leurs pratiques culturelles ne font que renforcer cet état de fait.

Quatrième constat : Les répondants se représentent négativement la prise en compte de l'autre dans les planifications de cours

La majorité des répondants se disent ouverts à la diversité culturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire. Par ailleurs, bon nombre d'entre eux se montrent méfiants voire réticents à modifier leurs contenus de cours en regard de la réalité plurielle de l'école d'aujourd'hui. La plupart des répondants, on l'a vu, enseignent à partir de leurs intérêts personnels et de leur passion pour l'art. Prendre en compte le pluralisme du milieu scolaire est considéré pour plusieurs, non comme un enrichissement de la pratique éducative, mais comme une perte, une menace et une obligation à laquelle, semble-t-il, on ne peut se soustraire! À cet effet, on proposera aux élèves, s'il le faut, des activités artistiques ponctuelles et dénuées de sens. Les autres associent l'adaptation des contenus de cours en regard du pluralisme du milieu scolaire, soit à des projets spéciaux, qui marginalisent encore davantage les élèves de l'immigration, ou à des approches stéréotypées. Ces témoignages dénotent, d'une part, que les répondants sont conscients des dangers de telles approches mais aussi qu'ils sont peu familiers avec des projets d'art qui pourraient favoriser la communication, le respect ou la tolérance dans des classes multiculturelles.

Par ailleurs, un regard attentif sur les témoignages recueillis indique, de façon évidente, que la minorité des répondants, qui fréquentent de façon soutenue (amitiés, relations amoureuses) des personnes provenant d'un autre horizon ethnoculturel, ou qui sont eux-mêmes des immigrants, perçoivent l'adaptation des contenus de cours au pluralisme du milieu scolaire de façon différente. Ces derniers se montrent nettement plus favorables et intéressés. Ceci n'a rien d'étonnant quand on sait que la majorité de nos répondants proviennent de l'extérieur de Montréal, n'ont pas eu l'opportunité de voyager et ne se sont que très rarement confrontés, tant dans leur vie personnelle que professionnelle, à la diversité ethnoculturelle. Ils ont l'habitude d'appartenir à la majorité, de partager avec leurs semblables des points de repère qui leur sont familiers et, conséquemment ils peuvent difficilement s'imaginer que d'autres voient le monde sous un autre angle.

Cinquième constat : Les répondants ne se représentent pas l'art comme une occasion de créer des passerelles entre soi et l'autre

De prime abord, nous l'avons compris, les participants à cette étude pensent peu leurs projets d'arts en fonction de l'autre. Ils sont centrés sur leurs intérêts dans le domaine de l'art, ce qui correspond, qu'on le veuille ou non, au message que nous transmettons dans nos programmes de formation depuis plusieurs décennies. Adapter les contenus de cours en fonction du pluralisme du milieu scolaire constitue, pour de nombreux répondants, un saut dans l'inconnu. Ils se sentent déstabilisés et n'ont pas de modèles leur permettant d'en apprécier les retombées éducatives.

La création de passerelles entre soi et l'autre est envisagée par bon nombre comme une réappropriation de principes formels ou de valeurs de la culture des élèves

des différentes communautés culturelles. C'est ainsi que l'on présente des masques ou des costumes afin de mettre en valeur les lignes ou les textures et que l'on se réfère à l'art autochtone lorsqu'il est question de transmettre la culture québécoise dans le cours d'art. Toutefois, une minorité de répondants considère qu'il est possible de tenir compte de l'autre en proposant des thématiques larges ou universelles qui permettent aux élèves de parler d'eux en adoptant le point de vue qui leur convient. Cette perspective met l'accent sur le développement de compétences transversales (MEQ, 2001-2003), en incitant les élèves à construire leur identité personnelle et sociale, à affirmer leur personnalité, à se référer à leur propre expérience tout en respectant celle des autres. Ces pistes plus que prometteuses nous confrontent cependant à une lacune importante dans la formation de nos répondants. D'une part, ils ont l'habitude de se référer à des œuvres d'art presque exclusivement pour leurs qualités formelles et non en fonction des réalités ou des fictions qui y sont représentées. D'autre part, ils ont des connaissances insuffisantes en histoire de l'art et sont conséquemment incapables de nommer ou de penser à des artistes qui ont traité de thématiques universelles. Certains répondants manifestent une bonne volonté à adapter leur enseignement à la présence de l'autre. Cependant, force est de constater que certains témoignages dénotent un manque d'empathie et de connaissance des réalités migratoires et des fluctuations identitaires des élèves ce qui fait que certaines propositions en vue d'adapter les contenus de cours sont carrément inadéquates. Nous en concluons qu'une réflexion individuelle et collective concernant leur propre identité culturelle et celle des élèves issus de l'immigration s'impose.

Un des grands objectifs de l'éducation interculturelle est de favoriser une compréhension des principes sur lesquels repose le contrat social entre la société

d'accueil et les immigrants. Dans cette perspective, la transmission de la culture québécoise s'avère centrale. Or, la difficulté à définir l'identité et les appartenances culturelles, rencontrée par de nombreux répondants, se traduit également lorsqu'il s'agit de transmettre dans le cours d'art la culture québécoise dans un contexte scolaire pluraliste. Ces répondants se réfèrent spontanément à une vision traditionnelle de la culture québécoise, parvenant difficilement, pour la plupart, à identifier ce qu'il y a à transmettre. Comme le souligne pertinemment l'une de nos répondantes, «il est difficile de transmettre la culture québécoise quand on ne se connaît pas soi-même.»! Tout comme c'était le cas pour la culture et l'identité culturelle, nous constatons que les répondants manquent de points d'ancrage et de référence tant au plan disciplinaire qu'identitaire pour alimenter les échanges, les circulations et les connexions entre les cultures (la nôtre et celle des autres) telle que préconisée par Abdallah-Preteille (1996).

CHAPITRE VI

LA TRAVERSÉE DANS L'INCONNU

Les jeunes immigrants ont à inventer en même temps la carte et le territoire, en s'avançant le long de chemins que leurs parents n'ont pas connus, en explorant autrement les lieux qu'habitent, et que protègent, les adultes membres de la société dite d'accueil, et en expérimentant de nouvelles pratiques identitaires face auxquelles d'autres jeunes, les non-immigrants surtout, se sentent parfois étrangers. Tantôt les repères manquent aux jeunes Afro-Antillais, tantôt trop de pistes les sollicitent : plus que les autres jeunes, la jeunesse immigrée vit quotidiennement dans l'ambivalence et l'expérimentation. (Perreault et Bibeau, 2003, p. 256)

1. L'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES EN CONTEXTE SCOLAIRE PLURICULTUREL

Ce troisième chapitre consacré à l'analyse des données fait référence à l'expérience d'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel (voir tableau 7). L'expérience de stage, dont il sera question dans ce chapitre, s'est déroulée, dans la plupart des cas, dans des écoles en majorité ou en partie, composées d'élèves issus de l'immigration provenant des cinq continents, de première et de deuxième génération. Cependant, il est à noter que certains répondants ont fait leur stage dans des écoles qui accueillent en majorité des élèves provenant des Antilles (Haïti, Jamaïque, Trinité-et-Tobago). Ce chapitre se veut une réponse à la deuxième partie de la question de recherche qui se lit comme suit :

Comment les étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques vivent-ils leur stage d'enseignement de leur discipline, en contexte scolaire pluriculturel?

Les témoignages recueillis nous renseignent sur l'état d'esprit des répondants, sur les représentations qu'ils ont du milieu de stage, des élèves, de l'encadrement de l'enseignant formateur et de l'enseignement disciplinaire en contexte scolaire pluriculturel. Les points abordés font également état de certains événements qui se sont déroulés durant le stage et qui ont une importance aux yeux des répondants. Certains faits ou commentaires, émis par les répondants au sujet des élèves et des enseignants formateurs, peuvent paraître choquants ou sévères. Toutefois, il nous est apparu essentiel de rapporter le plus intégralement possible ces propos qui résument la façon dont les répondants se représentent cette expérience. Les questions suivantes ont été abordées au moment de l'entrevue :

- Pouvez-vous me parler de votre expérience personnelle d'enseignement dans les classes multiculturelles?
- Qu'avez-vous appris à la suite de cette expérience de stage dans des classes multiethniques?
- Avez-vous adapté vos approches pédagogiques et vos contenus de cours au pluralisme du milieu? Comment?
- Décrivez comment l'enseignant associé a tenu compte de cette dimension?
- Êtes vous suffisamment préparé pour enseigner les arts dans un contexte scolaire caractérisé par la diversité culturelle, religieuse et linguistique? Que vous manque-t-il?

Tableau 7

Catégorie 3 : L'expérience d'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel

A. Sous catégorie 1 : La connaissance de la culture des élèves

- Sous thème 1 : L'origine culturelle des élèves
 Sous thème 2 : L'art non occidental
 Sous thème 3 : L'univers culturel des élèves
 Sous thème 4 : Le parcours migratoire des élèves
-

B. Sous catégorie 2 : Les attitudes envers les élèves

- Sous thème 1 : Les répondants démontrent de l'intérêt
 Sous thème 2 : Les répondants manifestent un détachement face à la diversité ethnoculturelle de l'école
 Sous thème 3 : Les répondants valorisent la différence
-

C. Sous catégorie 3 : Les réactions aux élèves

- Sous thème 1 : Les répondants vivent un choc culturel
 Sous thème 2 : Les répondants ressentent de l'insécurité
 Sous thème 3 : Les répondants déploient des stratégies d'évitement
 Sous thème 4 : Les répondants se sentent embarrassés
-

D. Sous catégorie 4 : L'encadrement du stage en milieu scolaire

- Sous thème 1 : L'absence de formation
 Sous thème 2 : La formation dispensée
 Sous thème 3 : La réticence du personnel scolaire
-

E. Sous catégorie 5 : La gestion de classe et les stratégies pédagogiques

- Sous thème 1 : Les relations entre les élèves
 Sous thème 2 : Les relations entre les élèves et l'enseignant
 Sous thème 3 : L'adaptation de l'enseignement
-

F. Sous catégorie 6 : La répercussion d'évènements internationaux sur la situation pédagogique

- Sous thème 1 : L'impact sur les élèves
 Sous thème 2 : La réponse du stagiaire
-

G. Sous catégorie 7 : Les besoins exprimés

- Sous thème 1 : Connaître l'autre
 Sous thème 2 : Connaître l'art qui vient d'ailleurs
 Sous thème 3 : Apprendre sur le terrain
-

2. ANALYSE DESCRIPTIVE

A. Sous catégorie 1 : La connaissance de la culture des élèves

Quelque soit le milieu, la connaissance des élèves à qui l'on va enseigner, durant le stage, est essentielle. Par ailleurs, cette connaissance revêt à nos yeux une importance toute spéciale lorsque l'origine ethnoculturelle des élèves est éloignée de celle de la personne enseignante. La connaissance de l'élève au plan culturel, dont il sera question dans les pages qui suivent, fait référence à l'origine ethnoculturelle et à l'univers culturel dans lequel il évolue. Par univers culturel nous entendons une connaissance du parcours migratoire des élèves, de leurs fêtes, de leurs rites, de leurs traditions ou encore des manifestations artistiques propres à leur culture, toutes connaissances qui auraient pu être acquises avant ou durant le stage.

Sous thème 1 : L'origine culturelle des élèves

Plusieurs répondants (16/24) qui ont fait un stage en contexte scolaire pluriculturel, ont une connaissance approximative, et dans certains cas inexistante (9/25) de l'origine culturelle, linguistique et religieuse des élèves auxquels ils ont enseigné. La confusion qui se dégage de quelques-uns des témoignages est éloquente. C'est ainsi que certains auront tendance à assimiler tous les élèves noirs à des Africains, tous les élèves d'origine arabe à des musulmans, tous les Asiatiques à des Chinois et à confondre des élèves Arméniens avec des élèves Sikhs comme en témoigne le verbatim suivant.

Ce sont des élèves Arméniens qui semblaient avoir les mêmes rites, les mêmes croyances et tout ça parce qu'ils portent un petit foulard sur la tête et puis ils ont comme les cheveux en toque. J'ai remarqué que le foulard est plus grand lorsqu'ils sont plus vieux. (Andréanne)

Par ailleurs, la méconnaissance générale de l'origine ethnoculturelle des élèves est plus troublante lorsqu'il s'agit de parler de religion. Plusieurs des répondants invoquent le manque de culture religieuse pour expliquer leur confusion. À cet effet, on dit être baptisé mais ne pas connaître la religion catholique et mélanger les différentes religions les unes avec les autres. Certains déplorent également, ne pas comprendre et ne pas connaître certaines coutumes religieuses pratiquées par leurs élèves.

J'ai constaté que certains élèves, l'après-midi étaient plus fatigués, plus agressifs. Tout en parlant, après l'école avec un de ces jeunes, je lui offre une barre tendre. Il dit non, je ne peux pas manger, je suis en ramadan. Là je me rends compte que mon petit jeune n'a pas mangé depuis sept heures le matin. Mais j'aurais aimé ça, le savoir avant, savoir c'est quoi le ramadan, qu'est-ce que ça implique? J'aurais pu faire plus attention, être plus tolérante, ne pas le faire travailler sur le thème de la bouffe. (Béatrice)

Sous-thème 2 : L'art non occidental

Un peu plus de la moitié des répondants (16/30) disent ne pas être familiers avec des formes d'expression artistique autres qu'occidentales. Ces répondants, pour la plupart, n'ont pas eu l'opportunité de suivre, à l'université ou au cégep, un cours portant sur l'art qui vient d'ailleurs. Le peu de répondants, qui ont suivi un ou des cours traitant de l'art non occidental au cégep, ne s'y sont pas nécessairement intéressés à l'époque. La majorité des répondants, on l'a vu, considèrent que l'art est un langage universel qui peut être compris par tous les élèves. Toutefois, l'expérience de stage aura permis à un petit nombre de répondant de s'interroger quant aux différences et aux similitudes entre l'art Occidental et celui qui vient d'ailleurs. Ces répondants ont constaté que ce ne sont pas tous les élèves qui ont les outils nécessaires, pour décoder les *Images de l'art* qu'on leur présente en classe.

On s'arrête juste à ce qu'on voit. C'est facile quand on regarde une peinture québécoise. On voit la scène facilement, on comprend ce qui s'y passe. On peut même deviner ce que l'on ne voit pas dans l'image! On s'identifie à des choses mais quand on regarde une peinture d'une autre culture, on n'a pas la clé pour comprendre. (Nicolas)

D'autres ont cependant l'impression que l'enseignement des arts plastiques tel que nous le connaissons, est offert dans la plupart des pays du monde. Dans cet esprit, on se dira surpris que les élèves de niveau secondaire, en contexte scolaire pluriculturel, ne connaissent pas un artiste aussi célèbre que Picasso. On constatera également, que certains élèves issus de l'immigration ne semblent pas comprendre les consignes au sujet du travail à faire, qu'ils sont peu avancés en dessin pour leur âge et n'ont, sans doute, jamais vu d'art de leur vie. Un nombre infime de répondants souligne la réticence de certains élèves de religion musulmane en ce qui a trait à la représentation de la figure humaine.

Dans certains cas, on constate un intérêt moindre pour les arts plastiques chez les élèves provenant de certains groupes culturels. Ceci est attribué au fait que ces jeunes sont en situation de survie et ne sont pas en position pour apprécier les arts. D'autres soulignent que les familles immigrantes ne valorisent peut-être pas la création enfantine comme c'est le cas ici. La valorisation de l'art scolaire est associée pour certains répondants à l'intérêt manifesté par leurs propres parents pour leurs dessins et peintures. Ces travaux étaient affichés sur le réfrigérateur, parfois encadrés et dans certains cas conservés avec soin.

C'est pas facile pour eux les arts plastiques. Il faut qu'ils aillent à l'école pour faire de l'argent au plus vite, alors les arts plastiques! C'est toutes sortes de situations comme ça quand tu arrives devant une clientèle qui n'est pas ouverte à ta manière. Quand on est enfant, c'est important de valoriser toutes les petites créations. Je ne connais pas nécessairement toute leur culture mais peut-être que

les parents, c'est pas quelque chose qui est valorisé. Sans nécessairement amener les enfants au musée, moi quand j'étais enfant, je n'ai pas été nécessairement en contact avec les musées mais tous mes petits moments de création étaient valorisés. (Audrey)

Sous-thème 3 : L'univers culturel des élèves

Le cours d'arts plastiques, on l'a vu est considéré, par les répondants, comme un espace facilitant les échanges et la connaissance des élèves. À cet effet, un peu moins de la moitié des répondants (11/24) disent avoir acquis des connaissances minimales et fragmentaires sur les façons de vivre, les codes culturels et les valeurs familiales des élèves auxquels ils ont enseigné. Écouter les conversations des élèves au moment des périodes de récupération le midi, constitue, pour certains répondants des sources d'information précieuses. À titre d'exemple on dit avoir appris que :

- Les élèves issus de l'immigration vivent dans de grandes familles et doivent s'occuper de leurs petits frères et sœurs.
- Les élèves issus de l'immigration sont fréquemment responsables des communications entre le personnel scolaire et les parents.
- Les valeurs familiales et les valeurs transmises à l'école sont parfois différentes;
- Les élèves sont partagés entre le désir d'être comme tout le monde et de rester fidèles à leur culture d'origine.
- Les parents provenant de certains groupes culturels utilisent leur autorité parentale de façon inhabituelle pour des Nord Américains.

Sous thème 4 : Le parcours migratoire des élèves

Quelques-uns des répondants (10/24) fournissent des réponses évasives quant au parcours migratoire des élèves. Mis à part dans les classes d'accueil, la majorité d'entre eux ne savent pas si leurs élèves sont nés ici, et encore moins les raisons qui ont motivé leur départ. Ceux qui se sont posés des questions sur leurs élèves, ou qui ont été

informés par l'enseignant formateur, observent une différence culturelle entre les élèves qui ont immigré récemment et ceux qui sont nés ici, ainsi qu'un sentiment d'identification très fort à leur culture d'origine chez les nouveaux arrivants. Plusieurs répondants disent ne pas lire les journaux de façon régulière et avoir une idée assez vague des conflits qui ont été associés à des vagues migratoires. Malgré ce manque de connaissance du parcours migratoire des élèves, certains se risqueront à proposer à leurs élèves, en majorité Noirs, des projets d'arts qui tiennent compte de la diversité culturelle, linguistique et religieuse. Par ailleurs, comme en témoigne le verbatim suivant, l'approche peut s'avérer plus ou moins heureuse.

J'ai décidé de faire un projet sur les maisons africaines avec mes élèves. Je leur montre les maisons d'un petit village. C'était un projet en argile, Je m'attendais à avoir des réactions de leur part. Non, rien, c'est passé comme une masse d'air! Peut-être que c'est moi qui projette, dans le fond, peut-être que ces élèves, ils sont nés ici. C'est vrai quand on y pense. Mais je m'attendais à avoir une réaction du genre, ah oui, ah moi j'ai déjà vu ça. Rien. (Anick)

B. Sous catégorie 2 : Les attitudes envers les élèves

Dans cette seconde partie, il sera question des attitudes (manières de se comporter) manifestées par les répondants envers les élèves rencontrés durant leur stage. Par attitude, nous entendons la reconnaissance de l'existence de l'autre, qui peut se manifester par de l'empathie, par la valorisation de la différence, par l'acceptation, par la tolérance, la curiosité, l'indifférence, la négation, le rejet, etc.. Les répondants, qui ont fait un stage en contexte scolaire pluriculturel estiment que la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire montréalais est une réalité incontournable. Par ailleurs, la rencontre avec la différence dans le milieu scolaire laisse place à des

attitudes parfois contradictoires qui oscillent entre l'intérêt, l'indifférence et la valorisation de la différence.

Sous-thème 1 : Les répondants démontrent de l'intérêt

La moitié des répondants (12/24), qui ont fait un stage en contexte scolaire pluriculturel, ont démontré de l'intérêt, de la curiosité et parfois de l'empathie pour leurs élèves. Notons toutefois que les idées exprimées et placées sous cette rubrique ont été exprimées chacune par un petit nombre de répondants. Certains disent être curieux et profiter de certains moments pour poser des questions à leurs élèves. Ils s'informent de ce que les élèves mangent, des événements spéciaux qui marquent l'année ou encore des relations hommes/femmes. Pour certains, c'est une occasion d'apprendre et de se faire une idée face à la communauté musulmane envers qui on avoue avoir beaucoup de préjugés.

Je pense qu'on apprend beaucoup avec l'expérience, et puis à force de parler avec les élèves, pas juste de demander des petites questions banales. Mais vraiment demander comment ça se passe chez-vous? Comment ton père agit avec ta mère? Est-ce que ta mère prend beaucoup de décisions dans la famille? (Sophie)

D'autres ont porté une attention spéciale à l'expression graphique des élèves issus de l'immigration. On note une influence arabo-musulmane très claire au niveau de la composition et de l'utilisation de motifs ou encore dans la façon de représenter les personnages et les paysages ainsi que dans la façon d'utiliser la couleur chez certains élèves. On se dit aussi, impressionné par la minutie avec laquelle les élèves d'origine asiatique dessinent et peignent. D'autres se montrent intéressés par des rites ou encore par des façons de se coiffer ou de s'habiller de certains élèves. Ils seront particulièrement

intéressés par les dessins rituels peints au henné dans les mains des jeunes filles musulmanes après le ramadan. Malgré une ambivalence exprimée quant aux manifestations religieuses ostentatoires, la plupart se montrent ouverts et captivés par ces particularités.

Le henné, les décorations pour les fêtes qui suivent le ramadan, je me souviens plus c'est quoi? C'est intéressant de les voir, même s'il n'y en a qui sont contre le voile et leur habillement. Tu vois comment elles sont. Au début, on ne se rend pas compte qu'on a des préjugés. On ne sait pas à quoi s'attendre, comme celles qui portent de longues jupes et le voile, disons qu'on ne les connaît pas. (Diane)

Des répondants affirment que les Latinos sont fiers, que les Haïtiens s'expriment verbalement beaucoup, que les Arabes sont charmeurs, que les Asiatiques dessinent presque tous bien, qu'ils font preuve de plus de réserve et réussissent à l'école. Ces répondants parlent des élèves en disant qu'ils sont beaux, qu'ils ont de beaux accents et en utilisent des qualificatifs comme «cute» et «mignons» pour les décrire. Les répondants constatent parfois avec étonnement le sentiment de fierté que semblent éprouver certains de leurs élèves par rapport à leur origine ethnoculturelle. Cette fierté se traduit par l'insertion de commentaires dans leur langue maternelle et du drapeau de leur pays d'origine dans les projets d'art. Une minorité de répondants se sont montrés sensibles aux difficultés et à l'insécurité manifestées par des élèves qui viennent de pays en guerre et qui ont tendance à se retirer et à ne pas vouloir faire de l'art.

J'ai essayé de leur expliquer que cet art sert à évacuer certaines émotions qui nous habitent et pourquoi ne pas les représenter sur cette feuille et s'en débarrasser une fois pour toutes. Voilà, j'ai représenté tout ce que j'ai vécu de négatif avec la guerre et je me sens maintenant délivré. (François)

Sous-thème 2 : Les répondants manifestent un détachement face à la diversité ethnoculturelle de l'école

Un peu moins de la moitié des répondants (11/24) disent ne pas avoir porté une attention particulière à la diversité ethnoculturelle des élèves à qui ils ont enseigné. Ces répondants disent ne pas avoir pensé à s'informer de l'endroit d'où venaient les élèves, ne pas avoir posé de questions quant à leur compréhension de la langue, ne pas s'être intéressés à l'univers culturel des élèves. On dira avoir abordé les élèves de l'immigration comme les autres et leur avoir posé des questions uniquement quand on avait de la difficulté à prononcer leur nom. Mis à part ces commentaires, nous notons que les diverses facettes de la diversité ethnoculturelle du milieu de stage n'ont suscité aucune question particulière pour ces répondants qui, dans certains cas, se sont davantage attardés aux difficultés à composer avec des adolescents aux prises avec des problèmes spécifiques à leur âge, quelle que soit leur origine ethnoculturelle. Très peu de répondants ont clairement indiqué ne pas être intéressés à enseigner dans un contexte scolaire pluriculturel parce qu'ils ne sont pas attirés par ces élèves, parce qu'ils ne veulent pas enseigner en milieu défavorisé, parce qu'ils préfèrent vivre et enseigner en banlieue.

Les enseignants ne sont pas très curieux. Peut-être qu'ils ne sont pas beaucoup intéressés finalement. Moi même tu sais... c'est sûr, je n'ai jamais voyagé. Je me suis rendu compte de ça dans l'école où j'ai fait mon stage. Je suis pas plus attirée que ça on dirait. Ça vient pas naturellement à moi. (Mélanie)

Sous thème 3 : Les répondants valorisent la différence

Quelques répondants (7/24) ont clairement été impressionnés par les élèves de l'immigration. Les valeurs, les comportements et l'importance accordée à l'éducation

sont parfois enviés. Les répondants estiment également qu'il est plus facile d'enseigner dans les milieux pluriculturels parce que le comportement des élèves issus de l'immigration en classe est meilleur que celui des élèves d'origine québécoise francophone. Ces comportements sont à l'occasion attribués à des modèles familiaux plus autoritaires ou à une emprise de la religion.

Ah l'attitude! Je prends par exemple un de mes élèves que j'ai eu en stage, woh! Tu voyais que cet élève-là avait de l'éducation en arrière de lui, poli comme ça se peut pas et très consciencieux. Tu vois qu'il y a des racines qui sont fortes. J'aurais aimé avoir à cet âge la même force. Moi à cet âge, je me cherchais culturellement. Et les petits Arabes avaient aussi des attitudes. Je le sais pas, peut-être que c'est le milieu familial qui est différent ou plus dur? Peut-être que si tu n'es pas à ton affaire, tu risques une baffa, j'en ai aucune idée? (Nicolas)

C. Sous catégorie 3 : Les réactions aux élèves

Ce troisième thème fait état des réactions positives ou négatives manifestées par les répondants au contact des élèves durant le stage. Les réactions peuvent faire référence à un choc culturel positif ou négatif, à un sentiment de gêne, d'insécurité et d'inquiétude ressenti par les répondants durant leur stage en contexte scolaire pluriculturel. Les réactions manifestées par nos répondants s'articulent autour des points suivants :

- Les répondants vivent un choc culturel.
- Les répondants ressentent de l'insécurité.
- Les répondants déploient des stratégies d'évitement.
- Les répondants se sentent embarrassés.

Sous thème 1 : Les répondants vivent un choc culturel

Un peu plus de la moitié des répondants (14/24) ont fait état de chocs culturels vécus durant leur stage. Un certain nombre de ces heurts se situe dans les rapports

d'autorité avec les garçons de culture arabo-musulmane. On constate à cet effet que la place de la femme dans la société québécoise et dans certaines cultures plus traditionnelles est très différente. Les répondants constatent de plus, que les inégalités entre les hommes et les femmes ont parfois des répercussions en classe puisque ces élèves :

- Démontrent peu de respect pour les enseignantes.
- Ne considèrent pas les enseignantes comme des figures d'autorité crédibles.

Les répondantes réagissent parfois avec colère au fait qu'elles sont ignorées et même intimidées par l'attitude de certains élèves. Elles répondront parfois à cette situation en abordant le sujet directement avec ces élèves mais la majorité dit garder le silence. En vue d'expliquer cette situation, on dira que ces garçons n'ont pas l'habitude de fréquenter des femmes indépendantes et libres. Par là même, on imagine les mères de ces élèves comme voilées et soumises. Ces représentations nous apparaissent cependant atténuées lorsque les répondantes ont l'opportunité de côtoyer, dans leur vie personnelle ou professionnelle, une personne de religion musulmane.

Je sens que certains petits garçons...peut-être Arabes mais pas tous, ont tendance à être un peu sur la limite avec moi, parce que je suis une femme, parce que leur mère est probablement voilée et plus soumise. Ben pas tout le temps parce qu'il y a une prof à l'école qui est voilée et elle n'a pas l'air d'être soumise. (Lysanne)

L'opinion sur le port de signes religieux ostentatoires est partagée. Certains considèrent que nous vivons dans une société libre et que conséquemment les gens peuvent porter ce qu'ils veulent où et quand ils le veulent. D'autres pensent que le fait d'afficher ses convictions religieuses teinte, de façon plus ou moins consciente, l'opinion

qu'on peut se faire de certains élèves. À cet effet, ces répondants trouvent inacceptable que des enfants et des adolescentes aillent à l'école le ventre vide durant le jeûne du ramadan et que des élèves de religion sikhe portent le kirpan à l'école parce que c'est une arme dangereuse. Un petit nombre de répondants réagit très négativement au port du voile islamique. Ces répondants, qui sont majoritairement des femmes, considèrent que les jeunes filles musulmanes sont obligées de porter le voile. De plus, elles disent se sentir mal à l'aise d'avoir des élèves, dans leur classe, qui portent le hijab parce que cela va à l'encontre de leurs propres croyances sur la question.

Je trouve ça dur de vivre avec ça, de voir des enfants entrer dans cette religion-là, au même titre que je trouve ça dur de voir un enfant venir cogner à ma porte pour me vendre son cahier *Réveillez-vous*. Je trouve que c'est utiliser l'enfance, empêcher l'enfant d'avoir une magie, d'avoir quelque chose. (Daphné)

La réticence de certains élèves à parler français heurte plusieurs des répondants. Ces répondants sont perplexes quant à la difficulté de certains immigrants à s'adapter à la société québécoise. On pense que ces élèves doivent respecter la langue française et les us et coutumes du pays où ils vivent. Plusieurs répondants ont vécu des altercations avec des élèves des minorités raciales. Ils se représentent les jeunes Noirs comme ayant des problèmes d'intégration et qui se retrouvent plus souvent qu'autrement dans des gangs de rue. D'autres prétendent que les élèves d'origine Haïtienne reconnaissent difficilement l'autorité du personnel enseignant ne faisant pas partie de leur groupe culturel. On se dira, à cet effet, outré d'avoir été traité de raciste par des élèves Noirs et irrité par l'attitude de ces jeunes, nés au Québec, qui utilisent selon leur bon vouloir l'une ou l'autre de leur identité culturelle (Québécoise et Haïtienne). Les répondants affirment également être heurtés par les élèves qui les intimident, qui ne veulent rien faire et par une situation qu'ils ne comprennent pas.

C'est peut-être une idée que je me fais, mais j'ai l'impression qu'ils lâchent l'école. Quand je dis eux, je parle des minorités visibles, ceux qui ont l'accent ou une autre couleur de peau. Ils sont sûrement nés ici, je n'en suis pas certaine mais... ils n'ont pas trop l'air de bien fonctionner. En secondaire V, j'ai trois Noirs dans le groupe, ces trois Noirs ils ne font rien. Je me dis «coudonc», c'est quoi ça....J'avais pas de préjugés au départ mais je commence quasiment à en avoir. Je me dis pourquoi ils lâchent l'école? Est-ce qu'ils lâchent vraiment l'école? C'est quoi le problème avec eux? (Sophie)

Sous-thème 2 : Les répondants ressentent de l'insécurité

Un peu plus de la moitié des répondants (14/24) ont exprimé de l'insécurité face à un stage en contexte scolaire pluriculturel. Ceux qui ont vécu l'expérience relatent leur manque de connaissances au sujet de la religion des élèves à qui ils sont appelés à enseigner. Cette insécurité est nettement plus présente au moment de proposer des projets d'art aux élèves autour de fêtes comme Noël et Pâques. On dit ignorer, dans bien des cas, si les Hindous ou les Musulmans fêtent Noël, et ne pas savoir quel parti adopter pour ne pas choquer les élèves et brusquer les susceptibilités. Ces répondants se demandent s'ils devraient faire des projets d'art autour de fêtes comme Noël ou Pâques? Ils s'interrogent également sur la façon de le faire.

Au point de vue des arts, qu'est ce qui est à faire? Qu'est-ce qui est mieux de ne pas faire aussi? On a entendu beaucoup parler de la crèche et que ce serait peut-être mieux de laisser tomber le sapin de Noël parce qu'il faut tenir compte de tout le monde. Tenir compte de tout le monde, c'est ça qui est difficile et je ne sais pas comment faire? On ne sait pas trop, ce qu'on a le droit de faire et de ne pas faire? (Alexia)

Certains répondants font également référence à l'insécurité ressentie devant des classes composées en très grande majorité d'élèves d'autres ethnies. Ces répondants racontent avec moult détails comment ils se sont sentis mal à l'aise et démunis face à ces classes qui leur paraissent si différentes, tout en ne sachant rien sur les élèves et leurs

réactions. Doit-on enseigner la même chose à tout le monde? Que faire dans les classes où il y a des élèves d'origines ethnoculturelles différentes? Dans bien des cas, les répondants, se disent conscients qu'ils vont se confronter à la différence au moment de faire leurs stages en contexte scolaire pluriculturel, mais manquent de moyens tant au plan disciplinaire, didactique que psychopédagogique pour y faire face.

On est très conscients qu'on va vivre un choc culturel à n'importe lequel moment de notre vie et tout ça. On nous a dit ça, on nous a donné des exemples, on en a tous vécu à un moment donné mais qu'est ce qu'on fait? C'est quoi les outils, les moyens dans le cadre de l'enseignement des arts dans une école primaire et secondaire? On n'a rien de ça. On a eu un cours très général mais pas de pistes, pas de solutions, ni de références en termes de stratégies. (Emmanuelle)

Sous-thème 3 : Les répondants déploient des stratégies d'évitement

Un petit nombre de répondants (8/24) disent éviter d'aborder certains sujets lorsqu'ils enseignent les arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel. Les répondants disent utiliser ces stratégies pour se protéger eux-mêmes dans des situations où ils considèrent n'avoir ni l'expérience ni les connaissances requises pour y faire face. On évite de présenter aux élèves des thèmes impliquant la présentation d'images de nus. Pour éviter toute réaction provenant des élèves, on sélectionne soigneusement les images de l'art au moment de l'appréciation et on enlève les images jugées offensantes dans les magazines qui servent dans les projets de collage. Même si un grand nombre de répondants ne sont pas familiers avec leur héritage judéo-chrétien, certains prendront garde de ne pas présenter des images à caractère religieux. La peur d'avoir des problèmes avec les élèves et leurs parents constitue la principale raison évoquée pour expliquer ces actions préventives.

Moi je leur fait faire des bustes. J'ai des beaux petits bustes de Jésus, de Marie et de Joseph. Je ne les ai pas amenés comme présentation. Je me suis dit, je cours peut-être la chance d'avoir trop de commentaires sur ça. Je suis sûr qu'il y en a qui vont dire c'est quoi Jésus, c'est quoi ça? C'est juste parce que je ne voulais pas déranger le groupe, si j'avais voulu faire ça, j'ai pas honte de les amener, c'est juste parce que je ne voulais pas déranger le groupe, je ne voulais pas déranger l'activité. (Guillaume)

Sous thème 4 : Les répondants se sentent embarrassés

Un petit nombre de répondants disent s'être sentis gênés (7/24) de poser des questions aux élèves au sujet de leur origine ou de leurs pratiques culturelles. Ces répondants ont peur que cette curiosité ne soit perçue comme une intrusion dans la vie privée, ou comme une forme de discrimination. Ces répondants, disent simplement manquer de mots ou de connaissances pour aborder les élèves.

Souvent quand je prends les présences, je vois qu'il y a des noms qui... disons moins communs. Je me questionne mais on dirait que je n'ose pas. Peut-être que je pourrais leur demander d'où ils viennent? Ça serait peut-être intéressant? Mais j'ose pas parce que mon enseignante elle met tout le monde dans le même moule. Moi toute seule, je ne saurais pas comment aborder ça. Ça serait certainement intéressant mais j'ai peur de faire des gaffes. (Véronique)

D. Sous catégorie 4 : L'encadrement du stage en milieu scolaire

L'une des questions abordées durant l'entrevue portait sur la façon dont le pluriculturalisme avait été traité par les enseignants formateurs avant ou pendant le stage. Celle-ci fait référence à la manière dont les répondants se représentent l'encadrement dispensé par l'enseignant formateur en regard de la diversité ethnoculturelle du milieu de stage. Il traite aussi de la représentation qu'ont certains répondants des attitudes du personnel scolaire face à cette question.

Sous thème 1 : L'absence de formation

Plus de la moitié des répondants (14/24) qui ont fait un ou des stages en contexte scolaire pluriculturel estiment n'avoir reçu aucune préparation sur cette question de la part de l'enseignant formateur avant ou pendant le stage. Certains disent avoir découvert que l'école était multiethnique en feuilletant, par hasard l'agenda de l'école. D'autres diront avoir l'impression que leur enseignant formateur ne connaît pas l'origine ethnique de ses élèves de même que leur appartenance religieuse. Le silence concernant la diversité ethnoculturelle est particulièrement problématique pour les répondants qui sont originaires de l'extérieur de Montréal, et qui ne sont pas familiers avec cette réalité.

Elle ne m'en a pas parlé. Pourtant...moi je pensais qu'ils étaient Québécois. Finalement tu te rends compte qu'il y en avait pas beaucoup de Québécois, Canadiens d'origine française. La seule chose que je me disais, peut-être que le prof aurait pu me le dire, m'informer. Je me suis pas questionnée là-dessus avant mon stage. (Mélanie)

Sous thème 2 : La formation dispensée

Comme nous avons pu le constater, peu d'enseignants formateurs ont dispensé un encadrement spécifique face à la diversité culturelle, religieuse et linguistique de l'école lors de la rencontre au sujet des modalités du stage et durant le stage. Un petit nombre de répondants (7/25) estime avoir reçu un encadrement de la part de leur enseignant formateur. Cette préparation est jugée adéquate uniquement dans la moitié des cas lorsque l'enseignant formateur :

- Suggère de faire des projets plus simples.
- Prévient les stagiaires de ralentir le débit de la voix pour que les élèves comprennent mieux.

- Propose aux stagiaires d'utiliser l'anglais ou l'espagnol afin d'être compris par les élèves en classes d'accueil.
- Dit aux stagiaires de présenter par étapes le travail à faire.
- Préviens les stagiaires que certains élèves d'origine arabe sont réticents à faire de la figuration.
- Fait remarquer aux stagiaires que les élèves d'origine arabe dessinent fréquemment des arabesques ou des motifs plutôt abstraits.
- Informe les stagiaires que les élèves de la classe n'ont reçu aucune formation préalable en art et n'ont pas les mêmes connaissances en histoire de l'art que ceux scolarisés au Québec.

Par ailleurs, cette formation est jugée inadéquate quand l'enseignant formateur met l'accent uniquement sur des points négatifs tels que :

- On retrouve des odeurs nauséabondes dans les classes d'accueil.
- On ne peut plus faire des projets aussi intéressants qu'avant.
- Il faut empêcher les élèves de parler dans leur langue.

Les répondants déplorent qu'on ne leur ait pas donné d'information sur le type de documentation à utiliser dans les classes d'accueil ou qu'on ne leur ait pas dit que les élèves à qui ils enseignaient ne comprenaient pas le français. Certains répondants se sont montrés mal à l'aise de parler des attitudes d'intolérance manifestées par leur enseignant formateur. À cet effet, on dit déplorer la façon dont l'enseignant formateur leur présente cette dimension du stage mais également, le ton employé pour parler des élèves.

Ce qui me dérange, c'est son attitude à lui... c'est ses préjugés... je me dis on est en éducation, c'est parce qu'on croit à un moment donné à la pédagogie, qu'on peut permettre à des enfants d'où qu'ils viennent d'évoluer, peu importe leur famille, peu importe ce qu'ils ont vécu. On va les aider à grandir, ces enfants-là. (Alexia)

Un nombre restreint de répondant ne voient pas pourquoi l'enseignant formateur leur donnerait des informations spécifiques au sujet de la diversité ethnoculturelle de l'école dans laquelle ils vont enseigner. Les principales raisons évoquées sont de trois ordres :

- La dynamique dans la classe d'accueil est différente mais en contrepartie il est plus facile d'y enseigner parce que les groupes sont plus petits, et que les élèves sont plus polis et plus respectueux.
- Les informations relatives aux différences de dynamique entre les groupes d'élèves sont jugées plus importantes.
- L'enseignant formateur n'a pas à donner de l'information sur la question puisque on ne voit pas pourquoi on devrait changer son enseignement lorsqu'on enseigne à des classes pluriculturelles.

Sous thème 3 : La réticence du personnel scolaire

Certains répondants (8/24), ont l'impression que le milieu scolaire est réticent voire hostile face à la diversité ethnoculturelle. Ces impressions découlent d'observations faites en classe, de rapports entre l'enseignant formateur et les élèves et des propos relevés dans la salle des professeurs durant les pauses et à l'heure du lunch.

- On comprend mal que l'enseignant formateur, qui de surcroît enseigne dans des classes d'accueil, ait refusé de suivre une formation en éducation interculturelle.
- On apprécie peu les commentaires disgracieux entendus dans la salle des professeurs au moment du lunch.
- On s'interroge au sujet des mises en garde faites par rapport à certains groupes ethniques mais aussi au sujet des allusions désobligeantes envers les familles défavorisées.
- On se montre sévère face au silence des enseignants face à diversité ethnoculturelle du milieu scolaire, et qui est interprété comme un manque d'intérêt.

Comme nous avons pu le voir au chapitre I, la proportion d'enfants issus de l'immigration ou d'une origine autre que québécoise francophone varie énormément d'une école à l'autre. C'est ainsi que l'une des répondantes fera référence à la résistance des enseignants d'une école de l'est de la ville de Montréal qui ont vu, en l'espace de quelques années, leur école francophone, catholique et blanche devenir pluriculturelle.

Il y a beaucoup d'Haïtiens, des gens du Sri-Lanka, de l'Asie. Il y avait des enseignants qui se sentaient mal, qui étaient fermés, qui n'aimaient pas les différences. J'ai demandé à mon enseignante associée, c'est quoi les différences, parce que moi j'en ressens pas vraiment. Ben par exemple, les Haïtiens prennent beaucoup de place, ils parlent fort, ils sont attroupés dans le corridor, qui entends-tu parler le plus fort? Mais ce sont les Haïtiens! (Emmanuelle)

Une autre répondante prétend avoir trouvé, dans son milieu de stage, un blocage qui lui a fait mal au cœur. Elle se montre sévère face aux projets d'arts proposés dans les classes pluriculturelles qui selon elle, s'adressent à des enfants blancs et occidentaux. Elle mentionne aussi que le milieu scolaire est loin de profiter de la richesse que nous apporte la présence des élèves qui viennent d'ailleurs parce que les enseignants se sentent déstabilisés par cette présence de plus en plus importante.

C'est la peur de l'inconnu, en fait c'est la peur de se sentir démunis. C'est comme quand quelqu'un a peur d'aller au musée parce qu'il ne veut pas paraître bête. Il ne veut pas dire, je ne sais pas ce que c'est ça. Alors il ne va pas au musée. En fait, s'il y va, il va découvrir plein de choses qui vont l'intéresser, c'est la même chose. Ce sont ces professeurs qui ont peur de gratter et qui ont peur d'aller dans des projets intéressants parce qu'ils ont peur d'aller dans l'inconnu et de montrer leur faiblesse. (Rose)

E. Sous catégorie 5 : La gestion de classe et les stratégies pédagogiques

La gestion de classe fait référence à l'utilisation de stratégies pédagogiques visant à créer un climat harmonieux dans la classe ou qui favorise l'intégration des élèves et des

relations de coopération entre ces derniers. La gestion de classe est également liée à l'adaptation de l'enseignement en fonction des élèves concernés et aux actions à prendre pour contrer les tensions interethniques dans la classe. Plus de la moitié des répondants qui ont fait un ou des stages en contexte scolaire pluriculturel ont fait état de difficultés rencontrées dans la gestion de classe ou encore de situations où ils ont dû adapter leur enseignement. Les commentaires sont de trois ordres :

- Les relations entre les élèves.
- Les relations entre les élèves et l'enseignant.
- L'adaptation de l'enseignement.

Sous thème 1 : Les relations entre les élèves

Un peu moins de la moitié des répondants (11/24) fait état de conflits entre les élèves. Dans la plupart des cas, les élèves choisissent où et avec qui ils veulent s'asseoir dans l'atelier d'art et il est courant qu'ils se regroupent par groupes ethniques à l'extérieur et à l'intérieur de l'école. De façon générale, ces répondants ne voient aucun problème à ce que ces élèves établissent peu de rapports entre eux. Ces répondants se montrent réticents à utiliser certaines stratégies propres à la pédagogie de la coopération. D'autres ne croient pas que ce soit le rôle de l'enseignant d'art de s'occuper de cette question ou encore ne voient pas comment ils pourraient encourager la communication entre les élèves.

Les Russes restent avec les Russes, tout ce qui est Musulman ça se tient ensemble, tout ce qui est Europe centrale, ça se tient ensemble. Pis tout ce qui est Noir ça se tient ensemble. Je ne sais vraiment pas ce qu'on peut faire en art. Je me demande si j'ai à intervenir là-dedans parce que déjà, j'ai à leur ouvrir l'esprit par rapport à ma propre culture, par rapport à l'humain... de me mêler de leurs affaires de gang, je ne sais pas si c'est mon affaire. Est-ce que j'ai à me mêler de ça? (Solange)

Par ailleurs, quelques répondants disent avoir été étonnés par les propos de nature raciste échangés entre les élèves, et par la répercussion de certains conflits politiques qui trouvent leur écho dans la salle de classe. Certains de ces répondants disent ne pas trop savoir quoi dire aux élèves compte tenu du fait qu'ils ne sont pas familiers avec la politique étrangère, tandis que d'autres considèrent que l'enseignant doit utiliser son bon sens et mettre des limites. La plupart de ces répondants tentent de régler le problème par des interventions individuelles et disent ne pas savoir comment contrer ce type d'attitude. D'autres insistent sur le rôle primordial de l'enseignant qui est responsable d'entretenir un climat de respect et de tolérance dans sa classe.

Sous thème 2 : Relations entre les élèves et l'enseignant

Un petit nombre de répondants (8/24) font état d'obstacles ou de difficultés dans leurs rapports avec leurs élèves et qui ont un impact quelconque sur la gestion de classe. Certains mentionnent la difficulté de prononcer et de se rappeler de noms qui sont étrangers, ce qui aggrave les problèmes de gestion de classe. Comme nous l'avons mentionné précédemment, certaines étudiantes ont été choquées par l'attitude machiste de certains garçons. Ces répondantes relatent également différents incidents où elles ont eu de la difficulté à se faire écouter, et où elles ont dû intervenir pour rectifier une situation qu'elles jugeaient injuste.

On est en train de ranger, je vois qu'il restait de la peinture par terre et je vois une petite fille qui est à quatre pattes tu sais elle frotte, elle frotte pendant que son coéquipier qui est bien assis sur sa chaise, les bras croisés, la regarde. Là je me suis levée, on dirait que c'était un devoir pour moi d'aller voir l'élève et lui dire ben voyons, qu'est-ce que tu fais là? Pis là, il y a l'élève qui me répond bien aisément, c'est pas moi qui fait ça, c'est les femmes qui nettoient (rire). (Andréanne)

Plusieurs répondants, on l'a vu, jugent inutile d'adapter leur planification de cours à la réalité plurielle de l'école puisque l'art est un langage universel qui peut être apprécié et compris par tous les élèves. De plus, ces répondants diront fréquemment ne pas voir de différences culturelles entre leurs élèves. Par ailleurs, certains auront appris à leurs dépens que le respect de l'autorité peut varier d'un groupe à l'autre. L'expérience d'une répondante qui somme un élève d'origine haïtienne de la regarder dans les yeux est à cet effet éloquente.

Une fois j'ai eu un problème. J'avais grondé un des élèves à propos d'un comportement vraiment déplacé. Je lui avais dit de me regarder dans les yeux quand je lui parlais. Pis finalement j'ai réalisé...il m'a dit chez-moi on regarde pas dans les yeux, il pouvait pas me regarder dans les yeux c'est un signe de confrontation. Moi je lui dit, c'est pour sceller notre entente, je veux que tu me regardes dans les yeux. En tout cas, on s'est mal compris...J'étais tellement mal d'avoir...j'aurais dû savoir ça avant, pi lui, il était encore plus mal que moi. Mais tu sais, j'ai même pas pensé que sa culture pouvait influencer la façon dont il allait se comporter. (Louise)

Sous thème 3 : L'adaptation de l'enseignement

Une minorité de répondants (6/24) fait référence à des problèmes reliés à la communication avec leurs élèves. C'est ainsi qu'on mentionne le manque de compréhension de la langue française, ce qui ralentit le rythme d'enseignement et limite les contenus abordés. Le fait de ne pas partager les mêmes références artistiques que les élèves s'est avéré problématique pour certains répondants. On dira se sentir frustré de ne pas être tout à fait compris lorsqu'on présente un projet d'art, mais aussi de devoir simplifier, écourter et réajuster le contenu de cours. Une frustration quant à la méconnaissance et au manque d'intérêt des élèves face à des artistes québécois est également signalée.

J'avais un projet avec Pellan, je me suis plantée là, ça n'a même pas de bon sens. J'avais déjà fait ce projet-là avec des jeunes au primaire, que j'ai adapté pour le secondaire. Au primaire, Pellan ils le connaissaient. Pellan, écoute ils le connaissait au boutte... on pouvait avoir des conversations sur Pellan, pis je pouvais aller plus loin. Eux autres, ils ne connaissaient pas Pellan, pourtant ils étaient plus vieux mais c'est des nouveaux arrivants. (Solange)

Conséquemment, le stage en milieu pluriculturel est considéré comme plus compliqué ou moins stimulant parce que la présentation du contenu et les explications sur le travail ne vont pas de soi avec les élèves issus de l'immigration. Par ailleurs, certains répondants, invitent les élèves à prendre leur temps pour répondre quand les mots ne viennent pas ou font appel à un camarade pour traduire ou encore font preuve de débrouillardise et d'imagination pour tenter de se faire comprendre. D'autres ont simplement peine à s'imaginer être en mesure d'enseigner à des enfants qui ne parlent pas et ne comprennent pas le français.

Ça ne te rentre pas dans la tête qu'ils ne parlent pas beaucoup le français, je commence, et elle (l'enseignant formateur) dit «ils répondent toujours okay, okay». Moi je pense qu'ils ont tout compris, elle était dans le fond de la classe et elle dit «je pense qu'ils n'ont pas compris», ça fait qu'elle dit «pose-leur des questions». Finalement, je me suis mise à enseigner différemment, c'est que je mimais beaucoup, mon art dramatique est ressorti. Je parlais lentement et je répétais beaucoup, je mettais l'accent sur les mots et je mimais. Je disais que je faisais un show là en avant. (Mélanie)

F. Sous catégorie 6 : La répercussion d'événements internationaux sur la situation pédagogique

On se souviendra que le gouvernement américain du président Georges Bush se préparait à attaquer l'Irak à l'hiver 2003. Cette période a coïncidé avec la première série d'entrevues de recherche. Un certain nombre de répondants (11/24) ont spontanément fait référence à l'impact de cette guerre sur les élèves et sur l'ensemble de la situation

pédagogique. Nous avons jugé opportun de relater ces témoignages, à cause des effets de tels événements dans les écoles pluriculturelles.

Sous thème 1 : L'impact sur les élèves

Quelques répondants (7/24) mentionnent l'état de perturbation dans lequel se retrouvent les élèves provenant du Moyen-Orient. Certains élèves réagissent avec agressivité, à ce qu'ils considèrent comme étant une injustice. Les témoignages font état d'affrontements entre partisans pro-américains et pro-irakiens ou encore à des scènes de révolte où les élèves montent sur les tables de la classe ou donnent des coups dans les casiers en guise de protestation. D'autres élèves sont déprimés, tristes et démotivés face au travail scolaire. Certains réagissent en organisant et en participant à des manifestations parfois spontanées dans le but de protester contre l'invasion américaine en Irak. Ces élèves, soulignent les répondants, se sentent frustrés et inquiets par ce conflit qui les interpelle personnellement.

Je ne dirais pas que c'est parce qu'ils sont Arabes, je dirais que ça vient les chercher plus que.... la plupart ont de la famille là-bas donc c'est pas la même inquiétude que nous. Nous, on regarde la guerre mais on la regarde quand même avec un œil extérieur. Moi je n'ai pas de famille là-bas qui reçoivent des bombes sur la tête. (Alexia)

Sous thème 2 : La réponse des stagiaires

Les répondants, pour qui, l'expérience était nouvelle et difficile ont tenté de consoler ou de parler aux élèves sur une base individuelle, ont proposé des projets visant à promouvoir la paix ou des activités qui favorisent l'expression, par la couleur et le geste. Un seul répondant a proposé un projet de bande dessinée dont le sujet était la guerre en Irak en utilisant des images découpées dans les journaux. Il voulait ainsi

vérifier ce que les élèves connaissaient de ce conflit et favoriser un échange entre eux sur la question. Cette expérience s'est avérée semble-t-il difficile parce que les élèves n'ont pas l'habitude de discuter en groupe de ce type de sujets dans le cours d'art. D'autres emploient une méthode plus directe pour traiter de la guerre en contexte scolaire à faible densité pluriculturelle.

Moi je n'ai pas peur d'aborder ça, la guerre avec mes élèves. Vendredi passé, j'ai fait faire une activité un peu plus rapidement. Je leur ai donné une feuille blanche et j'ai dit la guerre, j'ai dit dessine-moi la guerre tout de suite, «monsieur j'ai pas d'idées», si je te dis guerre tu penses à quoi? Lets go, dessine. J'ai fait un babillard, qui s'intitulait c'est la guerre en dix minutes. Je ne voulais pas que ce soit nécessairement du beau dessin.... Je voulais voir ce qui allait sortir de ça, comment ils allaient traiter ça. Je leur ai pas parlé de la guerre, de toute façon ils en entendent parler partout. (Guillaume).

L'idée de traiter de la paix lorsqu'il s'agit de parler de la guerre ne plaît pas à tous. Dans cet esprit, on nous fait remarquer qu'il ne faut pas avoir peur des mots et laisser la parole aux élèves afin qu'ils puissent exprimer leurs propres sentiments face à une situation qui les confronte. Par ailleurs, toute référence à de la violence gratuite doit être proscrite, et le thème de la guerre doit être abordé de façon large afin de ne pas exclure certains élèves. Les raisons le plus souvent évoquées pour ne pas aborder la guerre en Irak dans le cours d'art sont reliées au manque de compréhension et de connaissance de la politique internationale. Certains se demanderont également s'il revient à l'enseignant d'art de traiter de la guerre.

En art on peut traiter de beaucoup de sujets, je veux dire à toutes les sauces. Mais je n'aurais pas su par où commencer! Est-ce que c'est à nous autres de faire ça? (Solange)

Trois autres répondants (3/24) qui se sont prononcés sur le sujet ont suivi la séquence de cours qu'ils s'étaient fixés avant le début du stage, notant que l'enseignant

formateur n'a pas participé aux activités proposées par les enseignants de l'école visant à soutenir les élèves dans l'organisation de manifestations et de fabrication de banderoles. De plus, certains répondants se montrent perplexes face au réel intérêt des élèves à traiter de sujets comme la guerre même s'ils sont bouleversés par celui-ci.

G. Sous catégorie 7 : Les besoins exprimés

Nous avons demandé aux répondants s'ils considéraient être suffisamment préparés pour enseigner en contexte scolaire pluriculturel. La majorité des répondants se sont prononcés sur le sujet. Ils estiment avoir des besoins reliés à l'enseignement disciplinaire, à la connaissance de l'autre et à la gestion de classe. Un certain nombre de répondants considèrent que les questions soulevées par l'enseignement des arts en contexte scolaire pluriculturel ne trouvent pas leurs réponses à l'université mais sur le terrain.

Sous thème 1 : Connaître l'autre

La moitié des répondants (15/30) accorde une grande importance à l'enrichissement de la connaissance de l'autre par le biais de rencontres avec des personnes immigrantes. Ces répondants souhaitent échanger sur les sujets suivants: les coutumes familiales; les relations entre les parents; le rôle du père, de la mère et des enfants dans la famille; le port du voile islamique; les différentes religions; les problématiques engendrées par la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire; les besoins spécifiques des élèves dans les classes d'accueil; les différentes communautés qui se retrouvent principalement dans le milieu scolaire et l'impact de la diversité ethnoculturelle sur l'enseignement.

Les répondants souhaitent également rencontrer des spécialistes qui œuvrent sur le terrain ou des individus qui sont actifs dans leur communauté. La communication entre individus de cultures parfois très éloignées est aussi mentionnée. On souligne l'importance, pour les stagiaires, de se familiariser avec les codes culturels particulièrement en ce qui concerne les aspects reliés à la gestion de groupe. Il aurait été également souhaitable de pouvoir anticiper à quel point un stage en contexte scolaire pluriculturel peut être déroutant. Certains proposent de se rendre dans des écoles pluriculturelles pour faire de l'observation, en dehors des quatre stages faisant partie du baccalauréat en enseignement. Dans un cas comme dans l'autre, ces répondants croient qu'une meilleure connaissance des valeurs propres à chaque culture ne peut que favoriser une intégration plus harmonieuse des élèves issus de l'immigration.

C'est tout le temps intéressant d'en savoir plus parce que au début, le ramadan et tout ça, je savais pas après tu comprends pourquoi l'élève, il a l'air fatigué.... c'est des réalités importantes à savoir. (Diane)

On mentionne l'importance pour les étudiants de recevoir une formation au sujet des différentes religions en insistant sur le fait que la famille ne leur a transmis aucune connaissance sur la religion chrétienne et qu'en l'occurrence ils n'ont aucun point de référence pour comprendre les autres religions.

Sous thème 2 : Connaître l'art qui vient d'ailleurs

Un peu moins de la moitié des répondants (12/30) souhaite savoir comment l'art s'enseigne ailleurs afin de pouvoir s'ajuster à des réalités qui leur sont tout à fait inconnues. D'autres proposent un certain nombre d'améliorations dans leur programme de formation, ce qui les aiderait à mieux saisir comment les spécialistes en arts plastiques

pourraient adapter leur enseignement au pluralisme du milieu scolaire. Les répondants veulent connaître :

- Des projets d'art qui ont été réalisés en contexte scolaire pluriculturel.
- Le travail d'artistes qui viennent d'ailleurs.
- Des formes d'expression plastique non occidentales.
- L'art contemporain provenant de pays en voie de développement.

Ces répondants, dans l'ensemble, disent ne pas avoir les connaissances nécessaires pour planifier des cours qui se réfèrent à des artistes ou à des formes d'expressions plastiques qui viennent d'ailleurs. Ils n'ont jamais pensé à le faire avant que la question leur soit posée en entrevue. Certains avouent également, qu'ils ne sauraient même pas où chercher de l'information.

Sous thème 3 : Apprendre sur le terrain

Pour le tiers des répondants (10/30) l'apprentissage relié à l'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel ne se fait pas à l'université. Il revient à l'enseignant de se responsabiliser et de faire ses propres recherches. Pour ces répondants, les enseignants ont l'habitude de faire face à l'inattendu et de réagir de façon adéquate. Ils vont conséquemment être amenés à s'informer d'où l'inutilité de recevoir une formation universitaire là-dessus. D'autres considèrent que les enseignants qui œuvrent en contexte scolaire pluriculturel n'ont qu'à se servir de leur bon sens et que l'université ne peut pas préparer les étudiants à toutes les situations qui peuvent se produire dans le milieu scolaire. L'expression «apprendre sur le tas» est à maintes fois employée pour expliquer l'apport de l'expérience dans le développement professionnel des enseignants. Par ailleurs, comme on peut le constater dans le verbatim qui suit, l'université et le milieu

scolaire ne sont pas les seuls endroits où l'on apprend à connaître et à composer avec l'autre.

Mais moi je trouve que c'est en les côtoyant, en parlant avec eux, en étant amis avec eux. Parce que tu sais, on en apprend beaucoup et en même temps c'est plus agréable, c'est moins théorique, c'est rien que pratique. Tu prends conscience de plus de choses par toi-même, et ça reste plus longtemps. (Alexandre)

D'autres répondants (3/30) disent n'avoir aucun besoin spécifique parce qu'ils connaissent des personnes d'une autre culture et conséquemment ne se sentent pas dérangés par le phénomène. Ces répondants affirment qu'il n'y a aucune différence entre enseigner les arts plastiques dans un contexte scolaire pluriculturel ou culturellement homogène puisque l'art est un langage universel. De plus, les étudiants qui se destinent à enseigner en région disent ne pas avoir besoin de formation sur le sujet.

3. RÉSUMÉ ET DISCUSSION

Ainsi s'achève la troisième et dernière partie de l'analyse des données qui relate l'expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel telle que les répondants se la représentent. L'analyse de cette dernière partie des données de recherche nous a amenée à dégager les cinq constats suivants :

1. Les répondants ne reconnaissent pas l'autre.
2. Les répondants vivent un choc culturel.
3. Les répondants manquent de modèles.
4. Les répondants connaissent peu l'art non occidental.
5. Les répondants utilisent peu l'approche réflexive.

Premier constat : Les répondants ne reconnaissent pas l'autre

L'analyse de nos données de recherche nous montre que l'autre est a priori inconnu voire invisible pour plus de la moitié de nos répondants. On ne sait pas d'où il vient, on ne sait pas pourquoi il est là, on ne connaît pas son univers culturel, on ne sait pas ce qu'il peut nous apporter et on n'a jamais pensé qu'il fallait faire quoi que ce soit de différent à cause de sa présence dans la classe. Les étudiants spécialisés en arts visuels et médiatiques voient, dans le cadre de leurs stages, des centaines d'élèves pendant la semaine, et on ne peut s'attendre à ce qu'ils connaissent chacun d'entre eux. Ne pas savoir est une chose, mais ne pas reconnaître, et ne pas demander en est une autre! À cet effet, nous nous sommes rendu compte que bon nombre des répondants ne semblent pas s'informer au sujet de l'origine ethnoculturelle et de l'univers culturel dans lequel ces élèves évoluent, et encore moins de leur parcours migratoire. De façon plus spécifique, ils ne se renseignent pas au sujet des connaissances préalables ou des pré-requis des élèves en ce qui concerne l'art.

L'intégration des immigrants, on l'a vu, est un processus long et il est nécessaire de valoriser la culture de l'élève, particulièrement lorsque ce dernier y fait référence. Par contre, le manque de connaissance de l'autre fait en sorte qu'il est sans doute difficile pour les stagiaires de relever les commentaires de leurs élèves au moment des interactions avec ces derniers. N'ayant aucun point de repère quant aux propos de ces élèves, gênés par leurs lacunes, les stagiaires, comme nous l'avons parfois observé lors de nos visites de stage, les ignorent simplement. En conséquence, ils abordent le pluralisme scolaire comme spectateurs, en se gardant d'accorder une quelconque importance à la dimension culturelle de leurs élèves. C'est ainsi que plusieurs répondants

ont comme premier réflexe d'éviter de parler de tout contenu qui touche de près ou de loin à des sujets jugés sensibles. D'autres, par conviction, atténuent ou se refusent simplement à voir toute différence, et se cantonnent dans une forme d'ethocentrisme qui les amène à enseigner l'art à partir de leurs propres schèmes de référence.

Cependant, l'autre existe aux yeux de quelques-uns des répondants, de par la fascination qu'il exerce. D'une part, ces répondants idéalisent les valeurs et les modes de vie de l'autre en essayant, comme l'a souligné Bourgeault (1993), de comprendre et d'expliquer certaines attitudes ou comportements manifestés par les élèves. C'est ainsi que l'on tentera d'excuser les problèmes d'hygiène dans les classes d'accueil et qu'on se montrera envieux des valeurs reliées au respect de l'autorité, jugées supérieures chez les élèves issus de l'immigration. Dans une autre perspective, les répondants prennent conscience de la différence lorsqu'elle les empêche d'enseigner comme ils le voudraient. Enseigner ce que l'on aime, ce qui nous passionne, on l'a vu, est essentiel pour nombre de répondants, et il en résulte que l'autre est parfois perçu comme un frein à la conduite de projets d'art qui tiennent à cœur aux répondants et qui avaient été planifiés avant le début du stage.

D'autres répondants tendent l'oreille et osent poser des questions à cet autre qui attire, de par sa différence, leur intérêt et leur curiosité. Ces répondants se montrent ouverts à l'altérité et intéressés, tantôt par une façon de dessiner, tantôt par une façon de s'habiller, ou de vivre sa culture. Néanmoins, malgré ces avancées parfois timides mais positives, force est de constater qu'ils ne se représentent pas l'élève de l'immigration comme une ressource à laquelle on peut se référer pour enrichir les contenus de cours. Cette connaissance ou cet intérêt ne modifie en rien l'acte d'enseigner et contribue

presque exclusivement à enrichir les connaissances personnelles des répondants. Finalement, ce premier constat met en valeur l'ouverture et la tolérance proverbiales des Québécois qui font que l'autre, à l'école, ne fait pas problème et est accepté comme un parmi les autres. Il ne faut cependant pas nous laisser berner par cette ouverture qui en réalité est malheureusement peu inclusive au plan pédagogique.

Deuxième constat : Les répondants vivent un choc culturel

L'analyse de nos données de recherche nous indique que la diversité culturelle, religieuse et linguistique se révèle aux yeux de bon nombre des répondants quand elle dérange. De ce fait, nous ne pouvons, passer sous silence l'importance des chocs culturels, dans la plupart des cas négatifs, vécus par bon nombre des répondants au cours de leurs stages. L'acquisition de connaissances au niveau de l'immigration et de certaines communautés culturelles, on l'a vu, est importante pour quiconque enseigne en contexte scolaire pluriculturel (Lafortune et Gaudet, 2002). De ce fait, certains groupes culturels présentent des problématiques particulières en termes de difficultés d'intégration. C'est le cas des élèves provenant de la communauté Afro-antillaise qui sont partagés entre deux visions contradictoires de leur pays d'origine soit celle associée à la violence et à la misère, et l'autre aux racines et à la fierté (Perreault et Bibeau, 2003). La discrimination dont ils sont victimes, les conditions économiques difficiles, et l'échec scolaire, ajoutés à l'ambivalence de ces jeunes, face à leur culture d'origine et à celle de leurs parents, complexifient la relation pédagogique. Or, il apparaît que les répondants, viennent de façon générale de la classe moyenne et de familles qui ont investi, valorisé et encouragé l'éducation de leurs enfants. Ils sont peu familiers avec la pauvreté, avec la façon dont l'autorité est exercée, et encore moins avec les problèmes que vivent les

jeunes de ces communautés. Conséquemment, ils ont tendance à juger certains élèves en fonction de leurs propres paramètres et filtres culturels. Également, la plupart de nos répondantes, on l'a vu, sont des jeunes femmes qui ont hérité des valeurs nationalistes et féministes de leur famille. Elles sont, de ce fait, souvent fortement ébranlées par l'attitude et les comportements machistes de certains garçons, par le port de signes religieux ostentatoires, tel le voile islamique, mais également par la réticence de certains élèves à parler français. Elles sont confrontées dans leurs valeurs personnelles et sociales, et vivent une déstabilisation identitaire à la suite d'un choc culturel.

Troisième constat : Les répondants manquent de modèles

Nous l'avons vu, peu d'enseignants préparent de façon adéquate leurs stagiaires à la diversité culturelle, linguistique et religieuse des groupes classes à qui ils enseignent. Nous devons cependant rappeler que des répondants font leurs stages dans des milieux où la proportion d'élèves issus de l'immigration varie énormément d'une école à l'autre. Il est donc plausible, que certains enseignants formateurs, travaillant dans des écoles à faible proportion d'élèves issus de l'immigration, n'aient pas mentionné spécifiquement cette question aux stagiaires. Néanmoins, nous ne pouvons que déplorer, en premier lieu, l'absence de formation à ce sujet et en deuxième lieu, la façon dont on aborde cette dimension du stage, lorsqu'il y a préparation. Visiblement la présence d'élèves issus de l'immigration dans le milieu scolaire ne semble pas faire l'affaire de tout le monde, au mieux on la mentionne et au pire, on l'ignore. À cet effet, il est attristant que des stagiaires, provenant en grande majorité de l'extérieur de Montréal, et ayant peu ou pas d'expérience avec la réalité plurielle de l'école, soient ainsi exposés à cette dimension du milieu scolaire.

Les propos de certains répondants sont éloquentes quant à l'importance de la présence des minorités visibles et ethnoculturelles parmi le personnel enseignant. On se rappellera ici que quelques-uns des répondants ont bénéficié des conseils d'enseignants et de membres du personnel scolaire, provenant de la communauté antillaise de Montréal, quant aux difficultés rencontrées par les élèves, et quant aux stratégies pédagogiques à déployer. Il va sans dire que l'implication d'enseignants d'origine culturelle diversifiée, dans leur école et dans leur communauté, dynamise le milieu et sensibilise les enseignants aux problématiques particulières des élèves de l'immigration. Avoir l'opportunité de côtoyer des enseignants d'autres origines ethnoculturelles ne peut qu'être bénéfique pour les répondants et remettre en cause certaines de leurs préconceptions au sujet des élèves. Par ailleurs, il nous semble que peu d'enseignants d'art, dans le milieu scolaire francophone, proviennent des minorités culturelles. Les stagiaires sont conséquemment peu exposés à des professionnels qui pourraient les aider à apprivoiser l'autre au quotidien.

Quatrième constat : Les répondants connaissent peu l'art non occidental

Un très petit nombre de répondants ont présenté de l'art non occidental à leurs élèves. Ces derniers ne l'ont pas fait dans un souci de plus grande inclusion du pluralisme dans le curriculum mais bien par attrait pour ses qualités esthétiques et par goût personnel. L'élève est fondamentalement l'élément central de toute situation pédagogique. La démarche éducative d'une minorité de nos répondants, on l'a vu, va dans ce sens. C'est ainsi que certains ont démontré, dans leurs stages, avoir cette préoccupation à l'esprit soit en tentant d'inclure des références afin que les élèves se reconnaissent ou en proposant des thématiques qui leur permettent de s'impliquer à la

fois au plan personnel et culturel. Ces répondants reconnaissent que la religion, la famille ou encore certains conflits comme la guerre en Irak occupent une place primordiale dans la vie de certains élèves. Pour ces répondants, l'enseignant «... a le devoir et la responsabilité de favoriser les échanges et la tolérance.» (Emmanuelle). Sans en être toujours conscients, ces répondants, dressent la table de façon à ce que les élèves, dans leurs projets d'art, traitent de sujets qui leur sont chers. C'est ainsi, qu'ils ont conduit des projets d'art qui donnent la parole aux élèves au sujet de la guerre en Irak, en les invitant à composer des messages de paix. D'autres projets d'art facilitent l'acceptation par l'élève de sa propre culture en favorisant l'articulation harmonieuse entre son passé, son présent et son futur. Donner une voix aux élèves, leur permettant de parler de leurs univers culturels, est une façon, souligne Emmanuelle, de les amener à se comparer et à apprécier les différences et les similitudes présentes dans la classe.

Par ailleurs, la prise en compte de l'autre en éducation est complexe, et la ligne est parfois mince entre une approche adéquate et une qui ne l'est pas. L'expérience vécue par certains répondants, et relatée en première partie de ce chapitre, nous montre les écueils reliés à une approche mécanique de l'enseignement des arts ou à une généralisation de la culture. De plus, nous nous étonnons de voir la réticence de certains des répondants à utiliser des stratégies propres à l'apprentissage coopératif, qui pourtant favorise un rapport aux autres et à la diversité dans des classes multiculturelles. Dans ces classes, les projets d'art de type coopératif favorisent l'intégration des élèves issus de l'immigration et une meilleure connaissance du milieu dans lequel ils vivent. Conséquemment, rappelons ici l'importance primordiale du rôle de l'enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité qui a à faire ressortir les aspects positifs relatifs à l'altérité, et à créer une

dynamique d'échange et de partage dans sa classe. Malheureusement cet aspect est encore très peu présent dans le discours des répondants.

Cinquième constat : Les répondants utilisent peu l'approche réflexive

La démarche réflexive est une composante importante des nouveaux programmes de formation des maîtres. Holborn (1992) considère que l'enseignant en formation a l'opportunité de vivre toute une gamme d'expériences complexes qui lui donnent l'occasion de connaître ses élèves et le domaine dans lequel il s'est engagé, ainsi que de se développer professionnellement. Par ailleurs, souligne l'auteure, il s'avère que la réalité quotidienne de l'enseignement, qui se fait dans une action et une interaction constantes, ne privilégie pas la réflexion sur la situation d'enseignement. À cet effet, l'analyse des données de recherche nous montre que bon nombre des répondants arrivent difficilement à cerner leurs besoins en ce qui a trait à l'enseignement de leur discipline en fonction de la réalité plurielle du milieu scolaire. C'est ainsi que nous constatons que certains des répondants ne peuvent remettre en cause une pratique d'enseignement, qui paraît adéquate à leurs yeux, du fait qu'ils n'en connaissent pas d'autres. Dans cet esprit, on ne peut pas changer ce que l'on ne voit pas, on ne peut pas s'interroger sur ce qu'on ne sait pas. Les besoins exprimés par un peu plus de la moitié des répondants sont reliés à la connaissance des modes de vie et de la religion de l'autre. Ces besoins, pour la plupart, sont le reflet des inquiétudes et des insécurités rencontrées par les répondants sur le terrain, et sont peu reliées à des préoccupations d'ordre disciplinaires. Paradoxalement, les représentations voulant que ces apprentissages se fassent surtout sur le terrain, perdure malgré les critiques énoncées quant au manque de préparation offert par les enseignants formateurs. Cela dit, certains des témoignages font état de la

responsabilité et du rôle primordial du candidat à l'enseignement dans son projet de formation.

CHAPITRE VII

CONCLUSION

Nous voilà rendu au terme de cette thèse, qui tel un voyage, tire à sa fin. Ce périple a été caractérisé tantôt par le doute, les errances mais aussi par l'enthousiasme, les petites satisfactions quotidiennes, et surtout par la conviction que l'objet de notre étude méritait qu'on s'y attarde. La personne enseignante en devenir, c'est à dire l'étudiant en enseignement des arts visuels et médiatiques est au cœur de nos préoccupations. L'enseignement des arts plastiques dans une perspective interculturelle, soulignons-le, interpelle de façon toute particulière, les étudiants comme individus, comme citoyens et comme éducateurs d'art. Les étudiants inscrits dans notre programme de formation ont une histoire qui leur est propre. Ils sont porteurs d'une ou de cultures, de valeurs et de croyances qui orientent, non seulement leur pratique de l'enseignement des arts, mais sans doute aussi l'interprétation de ce qui leur est transmis dans le programme de formation universitaire. Conséquemment, il nous a paru souhaitable de mener une étude qui, en premier lieu, allait tenir compte de l'ensemble de ces facteurs.

Dans le cadre de ce dernier chapitre nous répondrons d'abord aux deux questions principales de recherche qui sont exposées aux chapitres I et III. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les différents constats qui ont été formulés dans les chapitres précédents, consacrés à l'analyse des données. Ces constats, à divers degrés, nous permettent de mieux saisir les points de vue formulés par l'ensemble de nos répondants face à l'objet de recherche, et de les mettre en relation avec certains aspects de notre cadre théorique.

Toutefois, d'entrée de jeu, nous voulons spécifier que nous aborderons ici ces constats en gardant à l'esprit deux aspects. Le premier étant que nos répondants sont des étudiants en formation et qui ont encore peu d'expérience. En effet, la population que nous avons choisi d'étudier est constituée de jeunes adultes en devenir. Leur identité culturelle, personnelle et professionnelle est encore mal définie, et beaucoup de choix leur restent encore à faire. Il n'est donc pas étonnant que ces répondants, qui ont pour la plupart entre 21 et 25 ans, éprouvent une certaine difficulté à s'exprimer sur des sujets aussi complexes que la culture et l'identité culturelle. Les entrevues de recherche ont été conduites à la fin de leur troisième ou quatrième année de formation. Or, nous savons pertinemment que des apprentissages importants se font durant le dernier stage qui comprend 350 heures de présence dans le milieu scolaire, mais aussi durant les premières années d'enseignement. Nous voulons également garder à l'esprit que les entrevues ont été conduites durant une période charnière d'implantation de la présente réforme de l'éducation. Connaître les nouveaux programmes de l'école québécoise est une chose, s'approprier dans sa propre pratique certaines de ses valeurs, en est une autre! À cet effet, au moment où nous écrivons ces lignes nous considérons que nous sommes tous (enseignants universitaires, étudiants et enseignants formateurs) dans une période de transition vers une autre façon de faire et de penser l'enseignement des arts plastiques. Il ne faut surtout pas oublier que nous traitons ici d'humains qui ont à apprivoiser une tâche des plus complexes qui est celle d'enseigner.

Dans la seconde partie de ce dernier chapitre, nous ferons état des limites de cette étude. Nous exposerons également la contribution de cette étude à la compréhension de notre objectif de recherche, soit de cerner les représentations, les attitudes, les valeurs et les croyances des répondants qui ont été exposés à un contexte

scolaire pluriculturel. Une meilleure connaissance de ces différents aspects nous a permis de procéder à un certain nombre de recommandations en vue d'améliorer la formation d'étudiants de premier cycle en enseignement des arts. Finalement, nous terminerons cette thèse en nous penchant sur des perspectives de recherches ultérieures qui nous concernent de façon plus particulière et qui pourraient aussi intéresser d'autres chercheurs.

1. RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

A. Les représentations de l'enseignement des arts plastiques en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire

Comment les étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques se représentent-ils l'enseignement de leur discipline en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire? Comme nous allons le constater, bon nombre des répondants considèrent qu'il n'y a pas nécessairement lieu d'adapter leur enseignement à la réalité plurielle du contexte scolaire pluriculturel, et plusieurs raisons y concourent. Nous nous attarderons ici à six éléments qui nous interpellent tout particulièrement. Le sixième élément fait état de la réflexion d'une minorité de répondants qui se représentent l'enseignement de leur discipline dans une perspective d'ouverture et de changement.

Le premier élément est relié au fait que les répondants conçoivent leurs situations d'enseignement à partir de ce qu'ils aiment et connaissent. Les répondants se représentent principalement leur rôle comme étant celui de transmettre une passion et des connaissances au sujet de l'art mais aussi de susciter chez les élèves le goût de faire de

l'art. Spécifions que nous considérons que la communication de savoir-faire, tout autant que la passion qu'un enseignant peut avoir pour sa discipline, sont essentiels pour susciter de la curiosité et de l'intérêt chez les élèves. Cependant, ces deux éléments sont-ils suffisants pour enseigner dans le contexte scolaire d'aujourd'hui? Cette passion, rappelons-le, est basée sur le plaisir de faire de l'art, sur le travail en atelier (faire et vivre l'art) tel que les répondants l'ont eux-mêmes expérimenté au primaire, au secondaire ou au cégep, ou encore de faire connaître à leurs élèves des artistes et des courants artistiques qu'ils apprécient particulièrement. Dans cette perspective, la culture est perçue comme un ensemble de connaissances que l'on a reçu et que l'on transmet à nouveau à ses élèves. Cette perception rejoint peu la perspective selon laquelle l'enseignant fait vivre la culture dans sa classe, de manière à ce qu'elle reflète les intérêts et les préoccupations des élèves, ainsi que la diversité du milieu.

Nous associons les représentations que bon nombre de nos répondants ont de l'enseignement des arts à deux des approches éducatives décrites par Efland (1995). La première, expressive, est centrée sur la croissance personnelle de l'élève, ainsi que sur les bienfaits thérapeutiques de l'art. Dans cette perspective, l'atelier est perçu comme un îlot qui isole pour un temps les élèves du monde extérieur, et le projet d'art comme un tremplin qui favorise l'expression personnelle ainsi qu'un sentiment d'accomplissement. À cet égard, nous avons été particulièrement sensibles au fait que plusieurs des répondants ont réussi eux-mêmes à survivre au contexte scolaire et à se raccrocher à l'école grâce aux arts plastiques. Ces derniers ont forcément investi ce cours qui leur a permis de s'isoler des contingences scolaires, de s'épanouir et de se réaliser comme individu créateur. En somme, plus que d'autres, ces répondants ont développé une conscience quant au rôle des arts dans la vie des élèves et de façon particulière, pour ceux

qui vivent des difficultés scolaires. Il n'est donc pas surprenant que des étudiants en formation, sans expérience, s'appuient sur les méthodes et les stratégies déployées par leurs éducateurs d'art au primaire ou au secondaire, et qui leur ont été profitables dans leur propre vie. Il faut bien reconnaître que c'est le modèle qu'ils ont vécu, qu'ils ont le plus vu, qui perdure encore, parfois, dans le milieu scolaire et avec lequel, ils sont sans doute, le plus familier. Ce modèle, semblable à celui de l'artiste moderne décrit par Gablik (1997), conçoit l'art comme une expérience esthétique autonome et individuelle, et, de plus, coupée du monde qui l'entoure. Partager avec ses élèves sa passion pour l'art, favoriser leur expression, leur transmettre leurs propres intérêts en art, les amener à aimer l'art constituent les grandes motivations qui les ont incités à s'engager dans la profession enseignante. Si louable soit-elle, cette motivation en vient cependant à limiter la vision, que les répondants ont de leur mission éducative comme enseignant d'art et de façon plus spécifique en regard des défis auxquels l'école d'aujourd'hui doit faire face.

Par ailleurs, les répondants sont aussi influencés par l'enseignement qui leur est dispensé à l'université. C'est ainsi que leur discours dénote une ouverture à différentes formes d'expressions artistiques. Contrairement, à la génération précédente de spécialistes en arts plastiques, les répondants semblent puiser librement leur inspiration à différentes sources qu'elles soient plastiques ou médiatiques, mélanger les genres et les matériaux et être peu habités par les interdits. L'opportunité de participer à des projets

dans le cadre du *Programme de soutien à l'école Montréalaise*⁹ ou encore l'obligation, au stage IV de s'associer à un artiste ou à un étudiant en création et de se référer à l'art d'aujourd'hui élargit visiblement leurs références.

Comme le souligne Efland (1995), un programme d'art postmoderne ne rejetterait pas ou ne remplacerait pas nécessairement des théories et des pratiques prémodernes ou modernes. Tout au contraire, ce type de programme serait ouvert à différents modèles qu'ils soient mimétiques, pragmatiques, expressifs ou formalistes. Visiblement, les répondants sont déjà engagés dans cette voie qui laisse place à différentes théories esthétiques (Efland, 1995), qui intègre les nouvelles technologies de l'image (Clark, 2001) et qui fait appel à des dimensions poétiques et ludiques (Richard et Lemerise, 1998).

Le deuxième élément est relié aux contenus que les répondants veulent communiquer à leurs élèves. L'éducation, comme l'a dit Forquin (1996), implique une forme de transmission d'un contenu comprenant des connaissances, des habiletés, des compétences ou encore des valeurs. Mais en quoi consiste le contenu transmis par les répondants à leurs élèves, et sur quelles valeurs repose-il? Malgré la relative liberté qui semble caractériser la pratique de l'enseignement des arts plastiques des répondants, il apparaît que ces derniers s'appuient, dans leurs stages, en grande partie sur l'art moderne (cubisme, surréalisme, expressionnisme abstrait et automatisme) et sur les pratiques

⁹ Certains étudiants font leur stage dans des écoles qui bénéficient du *programme de soutien de l'école Montréalaise* dont l'objectif est de soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés. Pour ce faire plusieurs mesures sont proposées dont l'accès à des ressources culturelles. Plusieurs de nos stagiaires, dans le cadre de leur stage ont eu l'opportunité, en collaboration, avec leur enseignant-formateur de s'engager dans un projet d'envergure sous une thématique quelconque. Ces projets sont ensuite exposés au Musée d'art contemporain de Montréal et au centre des sciences. Deux répondants nous ont dit avoir découvert l'art contemporain grâce à ce projet.

artistiques contemporaines et actuelles. Ces œuvres sont sélectionnées en raison de leurs qualités formelles et en second lieu pour leur contenu thématique et expressif. Il va sans dire que cette pratique de l'enseignement des arts occulte le message et le contenu de ce que l'oeuvre représente.

La mise en œuvre du nouveau régime pédagogique, où l'on désigne l'art comme un savoir essentiel, et l'obligation pour les élèves de suivre des cours d'art de la première année du primaire à la cinquième du secondaire, mettent plus que jamais en lumière le rôle fondamental de l'art dans la formation des élèves qui sont sous notre responsabilité. Les répondants veulent transmettre le plaisir de faire vivre l'art, soit! Mais, dans ce nouveau contexte, est-ce suffisant? À l'instar d'Ardouin (1997), on se souviendra que faire de l'art n'est pas nécessairement, en soi, éducatif. Pour qu'il le soit, encore faut-il que ceci s'inscrive dans un contexte historique, que les activités proposées soient chargées de sens et «... qu'elles permettent de comprendre des époques, des idées, des hommes.» (p.39). Or, il nous apparaît que plusieurs répondants confondent encore ce qui, dans le domaine des arts plastiques, est éducatif et ce qui ne l'est pas. Rappelons que les répondants qui ont participé à l'étude ont été formés selon un modèle qui privilégie l'épanouissement de l'individu, la créativité et la pratique d'atelier. Ils peuvent plus difficilement se représenter des pratiques éducatives qui accordent autant d'importance aux contenus d'art qu'au travail en atelier. Ils sont insuffisamment formés pour présenter et engager activement leurs élèves dans une démarche d'appréciation esthétique. Cela dit, ils n'ont pas eu de modèles, dans le milieu scolaire, leur permettant d'enseigner comme on leur demande aujourd'hui de le faire. Ils sont imprégnés de certaines idées ou habitudes, que trois ou quatre années de formation universitaire arrivent en partie seulement à faire évoluer. Tel que l'ont constaté Shulman et Sykes (1983), les

programmes de formation à l'enseignement arrivent difficilement à contrebalancer l'impact des expériences préalables qui marquent la vision des étudiants, toutes disciplines confondues. Or, comme l'ont signalé Eubanks (2002) et Graver (1998), les croyances personnelles, au sujet des contenus à communiquer ainsi que sur la façon dont les arts plastiques devraient être enseignés, ont souvent préséance, sur les valeurs véhiculées dans la formation universitaire. De ce fait, les répondants semblent tout autant imprégnés par la formation acquise au primaire, au secondaire ou au collégial que par leur formation universitaire. Il s'en suit, que leur pratique d'enseignement oscille entre ce qu'ils ont vécu dans leurs expériences éducatives antérieures et ce qu'ils apprennent à l'université.

Troisième élément : les répondants se représentent l'enseignement des arts plastiques comme étant centré sur l'individu et peu sur les dimensions culturelles. Rappelons que plusieurs de nos répondants sont ambivalents et quelquefois réticents à l'idée d'adapter leurs contenus de cours à la diversité ethnoculturelle de leurs classes. Ils ne voient pas pourquoi, ni comment ils devraient modifier une pratique de l'enseignement des arts jugée valable. Nous avons identifié deux points qui, de notre avis, influencent les représentations qu'ils ont d'un changement au niveau de leur pratique éducative.

En premier lieu, les répondants sont tributaires d'une conception universaliste de l'art qui teinte négativement leurs représentations de l'adaptation des contenus de cours en fonction du pluralisme du milieu scolaire. On l'a vu, nos répondants ont une connaissance insuffisante de l'art non occidental. Une plus grande connaissance de l'art qui vient d'ailleurs pourrait les amener à prendre conscience de la diversité des traditions

artistiques et ainsi les inciter à refléter davantage la réalité plurielle de l'école. L'art qui vient d'ailleurs est présenté selon une perspective occidentale qui donne lieu à des projets pastiches ou encore à la présentation de costumes ou de masques qui servent de prétexte à l'exploration d'un médium ou d'une technique. Or, comme le souligne Abdallah-Pretceille (1996), l'enseignant ne peut plus s'appuyer, comme c'était le cas auparavant, sur des notions ou des valeurs universelles. En cela, on n'a qu'à penser à la couleur qui prend une signification toute particulière selon les différentes cultures ainsi qu'aux miniatures persanes qui appellent à une éducation non seulement du regard pour le non-initié (Aballah-Pretceille, 1988) mais aussi à une compréhension du contexte socioculturel.

En second lieu, nous croyons que la faible conscience de la culture ou des cultures dans lesquelles nos répondants s'inscrivent teinte la façon dont ils se représentent la prise en compte de l'autre dans leurs contenus d'enseignement. Rappelons, que l'éducation interculturelle repose sur un principe essentiel qui stipule que «... l'Autre est à la fois identique à moi et différent de moi. S'il manque l'un des deux termes, on se trouve inévitablement projeté vers un enseignement de l'exclusion ou de la relégation.» (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p.8). De ce fait, la difficulté pour les uns de se définir et le sentiment pour les autres d'appartenir à une culture métissée les amènent à se méfier d'une telle idée. L'appartenance à une culture métissée est tout à fait concevable, dans la société québécoise qui s'est développée au contact de l'immigration. Cependant, la revendication d'une identité culturelle métissée est inquiétante quand elle sert à cautionner une forme d'uniformisation, de standardisation et d'occultation de la culture. Aussi, à l'instar de Bourgeault (1993), nous identifions, chez certains une forme de rectitude politique qui les amène à nier les différences entre soi et l'autre. Il est alors plus

difficile pour nos répondants de se positionner en tant que pédagogue et enseignant d'art face à une question qui les déstabilise au plan identitaire.

Par ailleurs, les répondants préconisent l'adaptation des plans de cours à la réalité plurielle de l'école, privilégient les approches «contributions» et «cultural», telles que décrites par Mason (1996). La première, rappelons-le, célèbre un aspect d'une culture, et la deuxième intègre des techniques et des thèmes de l'art non occidental, de façon ponctuelle, sans toutefois modifier l'ensemble du curriculum. Ces approches sont perçues par les répondants comme un moyen favorisant une plus grande ouverture et connaissance de la culture de l'autre dans le milieu scolaire. Cependant, nous l'avons vu, il ne s'agit pas seulement de se référer à des manifestations d'art non occidentales pour en copier les formes artistiques, encore faut-il, comme le souligne Chalmers (1996), montrer comment l'art reflète les croyances qu'un groupe culturel donne à ses actions. Dans cette perspective, les enseignants ont à investiguer les raisons qui motivent les différents groupes culturels à faire de l'art, à identifier les valeurs véhiculées dans ces objets, à travers le temps et différents lieux, et à reconnaître les différentes fonctions de ces manifestations artistiques. Nous avons aussi constaté que d'autres se réapproprient les dimensions religieuses ou magiques associées à des objets culturels. À cet effet, l'appropriation d'une autre culture est manifeste lorsque quelques-uns des répondants se réfèrent à l'art autochtone, comme privilégiant, en contexte scolaire pluriculturel, une meilleure connaissance de la culture québécoise.

Comme l'a souligné Pagé (1993), le courant de la connaissance des cultures peut laisser place à un certain nombre de dérives. L'une d'entre elles, explicitée par Camilleri (1988), est de promouvoir une vision naïve et romantique des autres cultures et de

survaloriser les différences. Rappelons que cette vision de la culture n'a souvent rien à voir avec le stade d'évolution des peuples présentés, ni avec les préoccupations des enfants ou des adolescents qui se retrouvent dans les classes. Au Québec, nous l'avons dit, l'éducation interculturelle implique une réciprocité entre la culture d'accueil et celle des immigrants. De ce fait, l'école, et plus spécifiquement les enseignants n'ont pas à célébrer les cultures particulières mais à alimenter les liens, les échanges, les circulations, les connexions, les passerelles entre les élèves de cultures différentes (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996). Néanmoins, malgré les critiques formulées face à de telles approches, il demeure qu'elles constituent pour nos répondants un premier pas vers l'autre et une ouverture vers l'art qui nous vient d'ailleurs.

Quatrième élément : les répondants se représentent l'enseignement des arts plastiques comme étant centré sur l'individu et peu sur les dimensions sociales. Ils sont peu familiers avec des questions sociales traitées par les artistes et ne peuvent conséquemment pas faire de lien entre ces problématiques et leur pratique éducative. Ils ont été peu en contact avec des modèles qui leur permettraient d'envisager leur pratique pédagogique dans une culture artistique actuelle qui, comme le soulignent Richard et Lemerise (1998), «... sensibilise la jeunes génération tant à l'art qu'à plusieurs grands questionnements contemporains.» (p.345). Ils ne se représentent pas l'enseignement de leur discipline comme étant un moyen de mettre les élèves en contact avec des formes d'art qui les amènent non seulement à faire et à vivre l'art, mais aussi à réfléchir et à développer leur sens critique. C'est ainsi que les répondants vont s'appuyer abondamment sur des artistes comme Picasso dans leur enseignement, mais arrivent difficilement à se référer à des œuvres comme *Guernica* (1937) ou *La Guerre et la Paix* (1952) lorsqu'ils ont à composer, dans leur stage, avec le déclenchement de la guerre en

Irak. Le rôle de l'enseignant d'art, souligne Albers (1999), n'est pas de former des élèves à accepter et à reproduire les iniquités sociales présentes dans la société, et qui se retrouvent dans la classe, mais à les conscientiser par l'art à ces phénomènes. L'enseignant, souligne l'auteur, se doit aussi d'établir des liens entre l'art qui forcément est porteur des valeurs d'une époque et la culture de ses élèves.

Le cinquième élément concerne leur conception de l'enseignement de l'art dans laquelle l'élève tient une place secondaire. Il va sans dire que pour les raisons évoquées au début de ce chapitre, nos répondants sont encore peu imprégnés par l'esprit de la présente réforme de l'éducation qui, rappelons-le, place l'élève et ses apprentissages au cœur de la démarche éducative, au même titre que la pédagogie interculturelle. Nous avons tous accueilli positivement la réforme des programmes d'enseignement, qui a fait passer le baccalauréat de trois ans à quatre ans et le nombre d'heures de stage de 200 à 700 (MEQ, 1998). Ce temps allait permettre aux étudiants de développer, de façon plus satisfaisante, les habiletés et les compétences requises pour enseigner les arts plastiques au primaire ou au secondaire, et de se centrer davantage, au terme de leur formation, sur l'approfondissement de certains aspects de la tâche éducative. Sept ans plus tard, nous constatons que nos programmes sont de plus en plus chargés, et que l'horaire condensé, selon lequel les étudiants suivent de façon intensive leurs cours de didactique et de psychopédagogie, ne leur permet pas d'intégrer les savoirs théoriques à la pratique sur le terrain. Ce tourbillon, dans lequel les étudiants se retrouvent dès leur deuxième année de formation, contribue, de notre avis, à creuser le fossé entre l'acte d'enseigner, les contenus d'art et les élèves concernés, qui, rappelons-le, devraient se retrouver au cœur de la démarche pédagogique. L'erreur du modernisme en enseignement de l'art, souligne Lemerise (2000), a été de perdre de vue l'enfant, au profit de considérations notionnelles

ou techniques. N'est-ce pas le danger qui nous guette avec cette présente réforme? De nouvelles visées, de nouveaux mots, des compétences au lieu des objectifs, mais qui risquent peu de changer les pratiques une fois la porte de l'atelier d'art fermée?

Comme le soulignent les rédacteurs du Programme de formation en enseignement secondaire (MEQ, 2004), notre champ disciplinaire ne peut plus être approché de façon isolée. «Il doit être abordé dans une perspective systémique qui permet d'établir des liens avec les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres domaines d'apprentissage.» (p.372). Les témoignages des répondants dénotent qu'ils se sont encore peu réappropriés les éléments du programme au primaire ou au secondaire qui leur aurait permis d'intégrer, dans leur enseignement des valeurs telles l'ouverture et le respect envers la diversité. Ils se sont également peu référés à des contenus favorisant une meilleure connaissance de soi et de l'autre, une acceptation de soi et un accueil de l'autre et une appartenance à une collectivité. Or, on le constate, l'enseignant d'art du XXI^e siècle ne peut rester à l'écart du monde dans lequel il vit. Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique la littérature plus récente dans le domaine de l'éducation artistique met l'accent sur la création de liens entre l'enseignement des arts et l'expérience des élèves. Ces auteurs, se font les tenants d'approches pédagogiques qui se veulent plus humaines et qui respectent et utilisent la réalité, l'histoire et les perspectives des élèves comme partie intégrante du curriculum scolaire. Malheureusement, les témoignages de plusieurs de nos répondants dénotent une pratique de l'enseignement de l'art, qui fait peu référence à ce qui peut être signifiant pour les élèves. Au lieu d'entrer par une porte, où l'art peut avoir une certaine résonance quant aux préoccupations des élèves, les répondants continuent d'explorer ce qui, somme toute, reste au niveau des propriétés formelles et non du contenu.

Le sixième élément fait état d'une vision de l'enseignement des arts plastiques dans une perspective interculturelle et citoyenne. Une minorité des répondants se représentent l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle et citoyenne. Ces points de vue traitent du rôle des arts pour favoriser une meilleure communication entre des élèves de cultures éloignées, et de projets rassembleurs pouvant amener les élèves à vivre ensemble dans une plus grande harmonie et un plus grand respect des différences. Il va sans dire que cette vision rejoint en tout point l'esprit de la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) qui tente de créer un équilibre entre les valeurs collectives de la société québécoise et la diversité ethnoculturelle. L'intégration à la société d'accueil, on l'a vu, est un processus long et complexe. Pour le MEQ (1998), les enseignants d'art, toutes disciplines confondues, doivent s'adapter à cette réalité, et démontrer une ouverture en favorisant l'accueil et l'intégration de ces élèves dans le curriculum. Sensibles à cette dimension humaine et éducative, cette minorité de répondants a souligné les difficultés identitaires que rencontrent leurs élèves. Selon eux, l'enseignant d'art se doit de bien connaître et comprendre ses élèves et en proposer des thématiques qui leur permettent de faire le pont entre la culture d'origine et la culture de la société d'accueil. Ces répondants explorent, à notre avis, un autre versant de l'expression de soi en y intégrant une perspective curriculaire culturelle et sociale. Dans cette perspective, parler de soi est une façon d'amener l'élève à s'accepter dans ses multiples références identitaires. Ces propos s'inscrivent également dans le nouveau paradigme éducatif québécois où l'enseignant se doit de proposer à ses élèves des situations d'enseignement/apprentissage significatives puisque reliées à leurs intérêts et à leur réalité. Engager les élèves activement dans un projet d'art est alors associé à la capacité de susciter leur intérêt et de faire en sorte que chacun d'entre eux se sentent

touchés et concernés par les sujets abordés dans le cours d'art. Quoique ces témoignages soient minoritaires, ils reflètent une autre façon de penser et d'aborder l'enseignement des arts en contexte scolaire pluriculturel. Nous constatons avec plaisir qu'il existe, parmi nos répondants, une pensée qui inscrit l'enseignement dans une perspective interculturelle et citoyenne qui peut avoir une influence sur l'ensemble du groupe.

B. Les représentations que les étudiants ont de leur expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel

Comment les étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques se représentent-ils leur expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel? La majorité des répondants se représentent assez positivement cette expérience de stage malgré les quelques surprises ou difficultés rencontrées. Néanmoins, nous avons identifié trois éléments qui nous éclairent quant aux représentations qu'ont les répondants de leur stage dans une école multiculturelle.

Le premier est relié au fait que nos répondants font leurs stages dans des milieux socioculturels qui leur sont complètement étrangers. La plupart viennent de régions du Québec ou de banlieues qui sont homogènes au plan culturel. Ils ne sont pas familiers avec la différence, que ce soit au niveau de la couleur de peau, de la religion, des habitudes de vie, des valeurs et des modèles familiaux. Leur contact avec cette dimension, somme toute encore urbaine, est récent, et a lieu principalement dans la sphère publique (restaurants, épiceries, quartier chinois, etc.). Ils arrivent donc dans leur milieu de stage pleins de bonne volonté, et avec des projets d'art à proposer à leurs élèves, mais en sachant fort peu de choses au sujet des défis qui les attendent, dans un contexte où se côtoient des élèves des quatre coins du monde, et qui, dans certains cas, ne comprennent pas la langue d'enseignement. L'un des thèmes, en pédagogie

interculturelle, et identifié par Lafortune et Gaudet (2000) dans la gestion d'une classe pluriculturelle, concerne la connaissance de l'origine ethnique, régionale et culturelle des élèves. La fréquentation de l'école montréalaise, par des élèves issus de cultures très diversifiées, fait en sorte, qu'il est impossible, à qui que ce soit de les connaître toutes en profondeur. Mais comment des stagiaires peuvent-ils mieux connaître leurs élèves au plan culturel? Les répondants peuvent recevoir des informations de l'enseignant formateur, et de la direction de l'établissement scolaire. Ils peuvent se renseigner en observant et en écoutant leurs élèves en posant des questions aux collègues, à l'enseignant formateur ou encore aux élèves eux-mêmes. Ils peuvent proposer à leurs élèves, un projet d'art où ceux-ci parlent d'eux et de leur environnement culturel. Ceci étant dit, l'analyse de nos données nous a montré que pour certains des répondants l'attention portée ou les gestes à poser en regard de la diversité ethnoculturelle du milieu de stage n'est pas aussi simple qu'on pourrait le croire.

L'analyse des différentes formes d'attitudes manifestées par les enseignants face à la réalité plurielle du milieu scolaire, et décrites par Bourgeault (1993), nous aide à mieux comprendre, du moins en partie, les comportements de nos propres répondants face aux élèves. En effet, nous constatons que plusieurs des répondants ont manifesté peu d'attention à cette dimension du stage. D'une part, ils admettent que la diversité ethnoculturelle du milieu scolaire est là pour rester, mais, d'autre part, ils ne la voient pas par peur de se tromper et de montrer leur méconnaissance de l'univers culturel des élèves. Afin d'éviter le jugement de l'autre, les mésententes ou les quiproquos, certains choisissent de composer avec le milieu en occultant toute différence culturelle. Tout individu, souligne Cohen-Emerique (1977), éprouve des difficultés à percevoir les différences culturelles chez les groupes minoritaires et plusieurs raisons y concourent.

L'auteur fait ici référence à la peur de l'étranger et de l'étrange, aux préjugés, à l'ethnocentrisme, à l'amoindrissement des différences dans l'appréhension d'une autre culture, et aux attitudes de dévalorisation, de discrimination et même de racisme qui constituent des «... filtres et des écrans cognitifs et affectifs, faisant obstacle au développement d'une ouverture à la culture de l'autre, à la reconnaissance et à la tolérance des différences.» (p.280). Nous attribuons la difficulté à percevoir les différences culturelles chez les élèves en partie au fait que la majorité de nos répondants n'ont jamais eu l'occasion de voyager. Ils n'ont conséquemment pas eu l'opportunité d'être dépayés ou de se comparer au plan culturel. Tels des spectateurs, nos répondants regardent de l'extérieur une scène qui reste à investir. Par ailleurs, ce qui nous apparaît comme une forme d'occultation des différences culturelles peut également s'interpréter comme une conception ouverte de la nation québécoise où le NOUS est inclusif.

La méconnaissance du milieu de stage, et de façon plus spécifique, des élèves, a généré un certain nombre de chocs culturels, positifs dans certains cas, mais négatifs dans la plupart. Comme le signale Abdallah-Preteuille (1988), ce n'est pas parce que les individus savent parler qu'ils savent communiquer socialement. Communiquer implique que les gens puissent se comprendre en échangeant leurs perceptions réciproques d'une même réalité. C'est ainsi, que les répondants appréhendent l'autre à partir de leurs propres schémas culturels en ce qui concerne le rôle des femmes dans la société, la liberté, la religion, le modèle familial, mais sans toutefois en être conscients. L'enseignant est porteur d'une ou de cultures qui, comme le souligne Hannoun (1987), sont en quelque sorte un tremplin qui nous projettent vers les autres. Toutefois, comme nous l'avons vu, les répondants ont une faible conscience de leur culture et de leurs appartenances culturelles, et sont, de ce fait, porteurs d'une culture qui est souvent

invisible à leurs yeux. Développer une compétence à la communication interculturelle, soulignent Toussaint et Fortier (2002), se caractérise par la capacité de s'ajuster en modifiant ses propres critères et ses propres points de repère. Or, il est bon de le rappeler, que c'est la «... connaissance approfondie de sa propre culture qui permet d'effectuer cette transformation et d'accroître ainsi sa capacité d'analyse de la communication.» (*ibid.* p.5).

Le deuxième élément est relié au manque de rapport avec l'autre. Cette relation d'échange, entre l'enseignant et ses élèves, que nous croyons primordiale, particulièrement dans un contexte scolaire pluriculturel, est souvent absente du discours des répondants. La peur de se faire traiter de raciste, la gêne de montrer qu'on ne connaît pas, la méconnaissance de l'univers culturel de l'autre, l'ambiguïté et l'ambivalence quant à leur propre culture et leurs appartenances culturelles finissent par occulter le culturel. Les répondants, on l'a vu, enseignent à partir de ce qu'ils connaissent et de ce les fait vibrer. Ils ont été peu ou pas en contact avec des modèles d'enseignement de l'art dans une perspective interculturelle et ne voient pas pourquoi ni comment ils pourraient tenir compte de cette dimension. La vision négative que plusieurs répondants ont de la prise en compte de l'autre dans les contenus de cours est par ailleurs compréhensible, et dénote une certaine conscience des effets pervers d'interventions éducatives qui accorderaient trop d'importance aux différences culturelles. Par contre, occulter complètement les différences empêche les répondants d'être ouverts et perméables à la présence de l'autre, dans l'élaboration des situations d'enseignement/apprentissage et dans la vie de la classe.

Adapter son enseignement en fonction du pluralisme du milieu scolaire on l'a vu implique un examen de la complexité de la culture afin d'éviter, comme le souligne Hicks (1994), d'interpréter et d'entretenir une vision idyllique et irréaliste de l'autre. Il va sans dire que cette vision réductrice de la culture fait fi du contexte présent dans lequel vivent les élèves issus de l'immigration. Ouellet (2002), soutient que pour traiter des différences culturelles, sans exagérer la place de la culture dans la vie des individus, et sans non plus la minimiser, il importe que les programmes de formation mettent l'accent sur une réflexion critique sur la culture et l'identité culturelle, dans le contexte spécifique des sociétés contemporaines. Des projets d'arts qui accorderaient une importance démesurée à la culture dans la vie des élèves, ou qui ne tiendraient pas compte des changements identitaires qu'implique l'immigration, auraient pour impact, on en convient avec Ouellet, de marginaliser les élèves, et iraient sans doute à l'encontre des bonnes intentions des enseignants.

L'immigration, est un phénomène complexe, heureux et libérateur pour certains, douloureux pour d'autres. Les élèves qui se retrouvent aujourd'hui dans les classes proviennent de milieux socio-économiques diversifiés, et leurs familles n'ont pas toutes immigré pour les mêmes raisons, ni dans les mêmes conditions. Certains de ces élèves sont nés au Québec, et d'autres sont nés à l'étranger ou ont transité par d'autres pays avant de s'établir ici. L'école demande à ces élèves de s'adapter rapidement à une nouvelle langue, à de nouvelles façons de faire, à un nouveau contexte scolaire, voire à une autre façon de vivre le quotidien. Cette adaptation, nous l'avons vu, implique un effort des élèves mais également de la part des enseignants. Or, comme le souligne Mellouki (2004), il ne s'agit pas seulement de se dire ouvert et de reconnaître l'autre de façon théorique, mais encore faut-il être capable de le démontrer dans ses actions.

Visiblement, bon nombre des jeunes répondants qui ont participé à l'étude semblent être capables de gérer les aspects humains propres à la présence d'enfants de l'immigration, dans leurs classes, mais sont peu conscients du rôle de l'art dans leur intégration. Comme nous l'avons mentionné à maintes reprises, la réalité plurielle de la société, et qui se répercute dans le contexte de la classe, ne peut plus se satisfaire d'une vision «ethnocentrée» de l'éducation et de la culture. L'enseignant devra au plan pédagogique, développer sa faculté de «décentration», c'est-à-dire, «... introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre, dans l'apprentissage.» (Abdallah-Preteille, 1996, p.159). Il va sans dire que les résultats de notre étude mettent en lumière que l'art comme moyen d'aller vers l'autre et de le toucher, est encore à apprivoiser pour l'ensemble des répondants.

Enfin, **le troisième élément** concerne le rôle des enseignants formateurs quant à l'accueil des stagiaires dans un contexte scolaire pluriculturel. La collaboration des enseignants formateurs avec qui nous travaillons parfois, depuis de nombreuses années nous est indispensable. Ils sont non seulement des collaborateurs précieux mais des partenaires qui, comme le soulignent Gérard Boutin et Louise Camaraire¹⁰, partagent avec les stagiaires les «secrets du métier» et les guident progressivement vers leur autonomie professionnelle.

Par ailleurs, les enseignants qui reçoivent nos stagiaires ne sont visiblement pas tous sensibles ou dirions-nous conscients de l'importance de préparer les stagiaires à la

¹⁰ Gérard Boutin est directeur du Bureau de la formation pratique de l'UQÀM. Louise Camaraire est professeure invitée à la Faculté de l'éducation de l'UQÀM et adjointe de M. Boutin. Le Bureau de la formation pratique de l'UQÀM existe depuis 1999 et assure la coordination entre les différents programmes de formation à l'enseignement sur le plan de la formation pratique. Un de leur mandat est de dispenser une formation spécifique à l'accompagnement des étudiants au moment de leur stage. Les propos relatés sont extraits du *Programme d'activités de soutien aux enseignantes, enseignants associés* conçu par Gérard Boutin et Louise Camaraire.

diversité culturelle, linguistique et religieuse de leurs classes. La perception négative, que certains des répondants ont eu de leur encadrement, est en grande partie reliée au silence ou à ce qui est interprété comme un manque d'intérêt de la part de l'enseignant formateur pour les élèves de l'immigration. Il va sans dire que cette attitude est peu propice à ce que les stagiaires abordent, avec leur enseignant formateur, la question de la diversité ethnoculturelle des classes auxquelles ils auront à enseigner. Il est certain, que bon nombre des enseignants-formateurs ont été formés à une autre époque, mais également dans un autre état d'esprit, et inconsciemment perpétuent, chez les stagiaires, la croyance que la prise en compte de la réalité plurielle du milieu scolaire est peu importante et ne relève pas du professeur d'art. À cet effet, nous constatons que le rôle de l'enseignant formateur doit être précisé et renforcé en regard des nouvelles exigences de la formation des maîtres.

Aussi, qu'on le veuille ou non, les résistances et les réticences observées chez les enseignants dans le milieu scolaire, et relatées par Mujawamariya (2002) et Hohl (1997), perdurent et sont également le lot des enseignants spécialisés en arts plastiques. Le problème, souligne Mujawamariya (2002), est que, contrairement à la population scolaire qui se diversifie, le personnel reste, quant à lui, relativement homogène au plan culturel. De plus, nous constatons, à l'instar de l'auteure, que «... les candidats typiques pour la formation à l'enseignement demeurent des étudiants blancs issus des classes moyennes souvent dépourvus de toute expérience de décentration culturelle et même de connaissances relatives à des cultures différentes de la leur.» (p.14). En somme, les témoignages recueillis nous indiquent qu'un des problèmes avec lequel nous devons composer est que les enseignants sont habitués de vivre entre eux, mais qu'ils doivent

désormais le faire avec les autres (Bourgeault, 1993). N'est-ce pas un peu la même chose pour bon nombre des étudiants?

Les propos des répondants nous indiquent également que bon nombre des enseignants formateurs enseignent dans des milieux pluriculturels depuis longtemps. Ils s'y sont habitués et ne réalisent tout simplement pas que les stagiaires qu'ils reçoivent ont à apprivoiser un univers culturel qui leur est peu familier. À l'instar de Boutin et Camaraire, nous constatons que l'accompagnement des stagiaires ne va pas de soi et met en lumière l'importance d'échanger avec nos partenaires quant à meilleure façon de préparer les étudiants à cette question.

2. LIMITES DE L'ÉTUDE

L'étude que nous avons menée nous a confrontée à trois limites méthodologiques qui doivent être ici signalées. La **première limite**, concerne la population étudiée, soit des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques de l'UQÀM. Cette population, comme nous l'avons vu au chapitre III, affiche des caractéristiques qui lui sont propres. De ce fait, certains des résultats de notre étude peuvent être attribuables au contexte spécifique de l'UQÀM ou de la société québécoise francophone et peu généralisables à des programmes de formation similaires au Canada, en Europe ou aux États-Unis. Par ailleurs, la réflexion suscitée par l'étude peut certainement être utile aux enseignants impliqués dans la formation des candidats à l'enseignement de l'art toutes origines confondues.

La deuxième limite se rapporte au type de méthodologie que nous avons privilégiée. Nous avons pris toutes les précautions nécessaires pour que les répondants qui participaient à l'étude se sentent libres d'exprimer leurs opinions quant aux différents sujets abordés durant l'entrevue de recherche. Ces précautions, pour minimiser un biais de divulgation, ont déjà été explicitées au chapitre III consacré à la méthodologie de recherche. Plus spécifiquement, nous nous sommes assurée, qu'au moment de l'entrevue, nous n'avions aucun lien d'enseignement avec aucun de ces répondants. Le fait que nous étions en congé de perfectionnement à l'automne 2003 et à l'hiver 2004 garantissait également que nous n'aurions aucun de ces étudiants dans nos cours à notre retour. Malgré ces précautions, nous ne pouvons mesurer si les répondants ont éprouvé un malaise quant à la divulgation d'informations sensibles ou d'opinions jugées politiquement incorrectes. Par ailleurs, nous devons souligner, que les répondants, en grande majorité, ont semblé tout à fait à l'aise durant l'entrevue. Plusieurs, ont mentionné avoir apprécié pouvoir réfléchir et donner leur opinion au sujet de l'objet de la recherche.

Enfin, **la troisième limite** est reliée à notre propre subjectivité comme chercheure. Nous avons privilégié une approche où nous avons procédé personnellement à toutes les entrevues de recherche. Afin d'éviter une trop grande subjectivité, nous avons soumis à des experts non impliqués dans la recherche, la première phase de l'analyse des données comprenant le classement des thèmes récurrents. Durant la phase de l'analyse descriptive, nous nous sommes efforcée de présenter le plus fidèlement possible les propos recueillis auprès des répondants. Néanmoins, nous sommes consciente que le choix des thèmes et la façon de présenter les données constituent en soi un regard que le chercheur pose sur l'objet de son étude.

3. CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE ET RECOMMANDATIONS

Nous sommes consciente que nous n'avons pas fait le tour du sujet qui nous préoccupe et, en cela, cette recherche correspond à la fin d'une étape et au début d'une autre. Par ailleurs, cette étude a contribué à mettre en lumière les représentations qui habitent les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques en regard de l'enseignement de leur discipline, et de leur expérience en contexte scolaire pluriculturel. Telle une photo, cette étude cerne un moment dans le parcours de formation de ces répondants dont les représentations peuvent encore évoluer, en fonction du contexte dans lequel ils font leur stage, mais également en regard des milieux où ils vont enseigner. Cependant, pour nous, ce cliché revêt une importance toute particulière, car il nous permet d'entrevoir la formation des futurs enseignants en arts visuels et médiatiques sous différents angles mais également d'une perspective plus large s'inscrivant dans l'ensemble d'un programme de formation à l'enseignement de l'art.

Au Québec, peu de recherches portent sur la formation des candidats à l'enseignement de l'art. Aucune étude québécoise, à notre connaissance, n'a été effectuée sur le sujet qui nous préoccupe et nous ne pouvons pas toujours transposer les études étrangères à notre contexte. Les études consultées, dans le domaine de l'enseignement des arts, comme nous l'avons souligné au début de cette thèse, font plus souvent référence aux moyens pris par des enseignants dans le but de prendre en compte la diversité ethnoculturelle qu'aux raisons qui les découragent ou qui les empêchent de le faire. À cet effet, nous considérons que notre étude apporte un regard différent, parce qu'elle aborde la formation des candidats à l'enseignement de l'art en partant du point de

l'acteur principal soit l'étudiant. De ce point de vue notre recherche soulève un questionnement au sujet du rôle de l'étudiant dans son projet de formation.

La singularité de notre étude réside aussi dans le fait que nous avons appréhendé la future personne enseignante dans toute sa globalité, en tenant compte de ses caractéristiques sociodémographiques, de son expérience personnelle de la diversité culturelle, religieuse et linguistique et de ses croyances au sujet de l'enseignement de l'art. En ce sens, notre étude nous permet de mieux comprendre certaines malaises ou malaises observés lors de nos visites de stage et évoqués dans le chapitre consacré à la problématique. Elle nous permet également d'appréhender la vision que les répondants partagent au sujet de l'enseignement des arts en contexte pluriculturel, mais surtout sur les raisons qui les empêchent d'adapter leur pratique d'enseignement à la diversité culturelle, religieuse et linguistique du milieu scolaire. En cela, cette recherche aura le mérite de nous avoir fait aussi prendre conscience de la façon dont les répondants se représentent comme transmetteur d'une culture qui, dans bien des cas, est complètement déconnectée de l'expérience des élèves qui sont sous leur responsabilité.

Au plan théorique cette recherche nous a permis d'établir des liens plus étroits entre la pédagogie interculturelle et l'enseignement des arts dans le cadre du changement de paradigme en éducation. Les écrits de Ouellet (2002), Abdallah-Preteille et Porcher (1996), Ghosh (1996) et hooks (1994) ont été particulièrement marquants en ce sens qu'ils nous ont fait prendre conscience qu'une perspective interculturelle en enseignement des arts plastiques ébranle les fondements même de l'acte d'enseigner. Comme nous l'avons mentionné au chapitre I, il existe un écart important entre les visées ministérielles au sujet de l'interculturel et leur application sur le terrain. Cette résistance

au changement, particulièrement chez les enseignants est attribuable pour Ghosh (1996), à la perception que ces derniers ont d'eux-mêmes comme transmetteurs de connaissances. Cette vision du rôle de l'enseignant, il va sans dire, influence leur pratique pédagogique.

Au plan méthodologique, l'une des forces de l'étude que nous avons menée réside dans le recours aux témoignages verbaux des principaux acteurs. Ce mode de cueillette des données nous a permis d'avoir accès de façon directe aux préoccupations, aux opinions, aux croyances, aux perceptions et aux attitudes des répondants. En cela, nous croyons que notre étude éclaire un certain nombre de zones d'ombres dans la formation des candidats de l'enseignement de l'art qui vont au-delà de l'interculturel.

Cela étant dit, cette étude nous confronte à ce qui est possible ou non de faire dans le cadre d'une formation échelonnée sur quatre ans! Évitions ici de nous leurrer! On ne peut pas tout faire! On ne peut pas tout enseigner! On ne peut pas ajouter dans notre programme déjà fort bien rempli, un cours sur l'art non occidental, un cours sur l'art contemporain, un cours de didactique portant sur l'appréciation esthétique et un cours sur l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle. De ce fait, il nous semble préférable de privilégier une approche de formation à l'interculturel qui se tisse par le croisement de l'art d'ici et d'ailleurs, d'hier à d'aujourd'hui en regard des élèves concernés. Une approche où l'interculturel passe par un engagement personnel de la part de l'étudiant mais aussi par cette volonté de rendre les projets d'art signifiants pour les élèves. Apprivoiser le métier d'éducateur d'art commence à l'université mais ne se termine pas avec l'obtention d'un baccalauréat. Trois partenaires sont étroitement liés dans ce parcours de formation, soit l'étudiant, l'enseignant universitaire et l'enseignant formateur. De ce fait, au terme de cette étude, nous proposerons trois pistes de réflexion,

susceptibles d'améliorer le programme de formation en enseignement des arts visuels et médiatiques mais qui tiennent compte des limites institutionnelles auxquelles nous sommes confrontée ainsi que des différents partenaires impliqués.

A. Favoriser l'intégration de la théorie et de la pratique : des liens à créer entre le contenu, l'élève et le contexte.

La première piste est reliée au manque d'intégration des savoirs théoriques et pratiques. Les étudiants en enseignement de l'art, nous l'avons dit, se retrouvent dans un tourbillon de cours et de stages intensifs peu propices à la réflexion et à l'intégration des différents savoirs. À la fin de leur formation universitaire, la plupart des étudiants sont capables de concevoir et de piloter des situations d'enseignement/apprentissage, de gérer une classe et de composer avec les différents aspects humains propres à l'enseignement. Par ailleurs, ils sont encore incapables, pour la plupart, de proposer des situations d'enseignement/apprentissage qui soient signifiantes pour les élèves, et qui s'appuient sur de bonnes connaissances de l'art. De ce fait, il nous apparaît nécessaire à la fin du programme de formation, de réserver un espace où les étudiants peuvent confronter les visées de l'enseignement des arts plastiques à l'école et leurs valeurs éducatives en regard des élèves auxquels ils ont à enseigner. En somme, il s'agirait de prévoir un cours préparatoire au stage IV, qui se voudrait l'approfondissement de l'action éducative mais reliée au contexte dans lequel les étudiants auront à faire leur dernier stage. Il va sans dire qu'une telle démarche s'avère nécessaire pour que les étudiants prennent conscience que leur pratique éducative s'articule autour de quatre axes fondamentaux qui sont de notre avis indissociables.

Une meilleure connaissance de soi et de ses appartenances culturelles

Le premier axe se réfère aux étudiants, comme porteur d'une ou de cultures, et qui ont à enseigner à des élèves d'horizons culturels différents du leur. On l'a vu, la connaissance et la conscience de soi sont les assises pour comprendre et aller vers l'autre. Or, si on veut qu'il y ait un engagement personnel, et que les étudiants se sentent concernés par la diversité de leur groupe classe, il faut de notre avis, les engager dans une démarche qui leur permet ce que Belkaïd (2000) a appelé «... devenir le «voyant» de ce que nous sommes, d'essayer seul et ensemble de débusquer des routines de fonctionnement pour examiner celles qui entravent nos actions et obstruent la vue.» (p.209). À cet effet, l'attachement manifesté au cours des entrevues, pour la terre qui les a vu naître, pourrait constituer un point de départ prometteur, dans la formation d'étudiants, qui sont eux-mêmes des immigrants, et qui peuvent en comprendre tout le sens. À la fois sujet de création et objet de réflexion, le territoire et l'identité constituent, selon nous, des passerelles entre leur propre culture et celle de l'autre, en les sensibilisant aux lieux, aux espaces et au territoire d'élèves venus d'ailleurs.

Une réflexion sur ses propres valeurs éducatives

Ce deuxième axe est relié au fait que la personne enseignante est habitée par une conception de l'art qui ne correspond pas nécessairement à certaines valeurs véhiculées dans le programme de formation. Dans cet esprit, il convient d'amener les étudiants à prendre conscience de leurs propres valeurs en éducation en regard des jeunes, qui se retrouvent dans leurs classes et qui sont parfois héritiers de traditions artistiques différentes des nôtres et possèdent une histoire qui leur est propre. De notre avis, avant toute chose, il faut intervenir au niveau des représentations que des étudiants ont de

l'enseignement de leur discipline et du rapport qu'ils doivent forcément créer avec les élèves concernés. Comme le souligne Graver (1998), toute formation en enseignement de l'art doit aller au-delà du développement de certaines habiletés et de la transmission de connaissances. Pour ce faire, il faudra questionner les idées que les étudiants se font de l'art et de l'enseignement des arts, les amener à prendre conscience de leurs biais et de leurs valeurs éducatives afin que celles-ci soient confrontées à celles qui sont véhiculées dans le programme de formation. Malheureusement, comme formateur universitaire, nous prenons souvent pour acquis que ce que nous disons, enseignons et communiquons aux étudiants, a nécessairement une résonance pour eux et va automatiquement modifier leur pratique éducative.

Le développement d'habiletés pour présenter et animer des discussions au sujet de l'art

Le troisième axe fait référence à l'importance pour les étudiants de mettre les élèves en contact avec des œuvres d'artistes d'autres époques et d'autres origines afin d'élargir leur horizon culturel. Comment des étudiants de premier cycle peuvent-ils engager leurs élèves dans une démarche d'appréciation esthétique s'ils ne sont pas familiers avec les différents modèles leur permettant de présenter l'art contemporain, ou encore l'art non occidental à leurs élèves? Comment des étudiants peuvent-ils engager activement leurs élèves dans des discussions sur l'art s'ils ne savent pas comment animer et questionner les élèves au sujet des œuvres ou des objets culturels présentés? Comment présenter des Poupées Ashanti du Ghana, s'ils ne sont pas sensibilisés à des approches qui permettent de contextualiser ces objets?

L'ajout de la compétence 3 *Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques* nous oblige,

comme formateur universitaire, à accorder à cette dimension une importance qu'elle n'a pas eu jusqu'à ce jour. Les étudiants doivent être amenés à découvrir et à comprendre les œuvres d'art, les objets culturels ou les images médiatiques à partir de différentes perspectives, qu'elles soient artistiques, culturelles ou sociales. Les référents culturels peuvent être ici le point de départ pour aborder des thématiques telles les célébrations, les rituels, les sentiments ou les valeurs, telles la justice, ou le respect, qui se retrouvent dans toutes les cultures. Ils sont également le point de départ pour traiter de l'environnement, de l'identité personnelle ou de groupe, de la citoyenneté, de la liberté, de la paix, de la migration, de la sécurité, autant de sujets susceptibles d'avoir une résonance pour les élèves, particulièrement au niveau secondaire.

Or, il nous apparaît que si l'on veut aller au delà d'une approche de l'enseignement de l'art qui s'articule principalement autour du travail d'atelier, il faut offrir aux étudiants les outils nécessaires leur permettant de parler, de présenter et d'engager leurs élèves dans une réflexion et une discussion sur l'art. L'ouverture à l'autre dans le curriculum passe par l'élargissement des référents culturels, soit! Mais elle passe également par une formation où les étudiants conçoivent l'art non comme uniquement un savoir faire mais comme un savoir penser, réfléchir et devenir, et le travail des artistes comme un enrichissement de notre expérience du monde.

Des ponts que nos étudiants doivent établir entre eux et leurs élèves

Le quatrième axe concerne l'importance pour les étudiants de développer des ponts entre eux et leurs élèves. Une première étape, selon nous, est d'amener les étudiants, dans le cadre d'une démarche individuelle et collective, à développer des situations d'enseignement/apprentissage à partir du contexte dans lequel ils vont faire

leur stage de probation. Dans cet esprit, l'étudiant est invité à développer des avenues de création individuelles et collectives où se conjuguent différents aspects de la démarche éducative. Les défis éducatifs auxquels le milieu de stage doit faire face, la spécificité des élèves, ainsi que des contenus d'art s'articulent en vue de créer des situations d'enseignement/apprentissage significatives qui favorisent les échanges, l'interaction et les rapports entre tous les différents partenaires. Ce projet devra s'alimenter à des contenus d'art qui se réfèrent à une culture et à des questionnements contemporains, à une meilleure connaissance des élèves et du contexte socioculturel et économique dans lequel ils évoluent. Une telle approche aurait le mérite, selon nous, de permettre aux étudiants d'approfondir leur connaissance de l'art, de varier leurs référents culturels, de diversifier la façon dont ils les abordent et de favoriser leur transposition pédagogique, sur le terrain, en regard des élèves à qui ils ont à enseigner.

B. Une plus grande conscience du rôle de chacun des partenaires impliqués dans la formation pratique

La deuxième piste se réfère aux mesures à prendre pour sensibiliser à cette question nos partenaires dans la formation à l'enseignement de l'art. C'est pour nous le point le plus difficile et sur lequel nous avons le moins d'emprise particulièrement en ce qui concerne les enseignants formateurs. Ces derniers ne saisissent pas toujours leur rôle dans le nouveau baccalauréat échelonné sur quatre ans. Certains ont suivi plusieurs sessions de formation au sujet des différents enjeux de la réforme de l'éducation ainsi que sur le Programme de formation de l'école québécoise (2001-2004), d'autres peu. Les changements apportés par cette réforme constituent un tournant majeur en éducation dont la majorité des enseignants aux prises avec un quotidien lourd commencent à peine à saisir l'impact sur leur pratique d'enseignement. De plus, les sessions de formation

offertes par le Bureau de la formation pratique de l'UQÀM, leur permettant d'améliorer leurs stratégies d'accompagnement des stagiaires nous semblent peu suivies par les enseignants en arts plastiques. Cependant, il serait souhaitable de rencontrer tous les enseignants qui reçoivent nos stagiaires afin d'échanger nos visions respectives au sujet de l'accompagnement des stagiaires mais aussi des compétences que ces derniers doivent développer, particulièrement lorsqu'il s'agit du stage IV. Il va sans dire qu'il est primordial de sensibiliser nos partenaires quant à leur rôle de guide qui pourrait faciliter le passage des étudiants qui sont peu ou pas du tout familiers avec la dimension plurielle de leur milieu de stage. Cependant, cette dernière piste, on en conviendra, est plus difficile à mettre en place, et nos efforts doivent surtout converger à mieux préparer la relève.

Se heurter à la différence est un premier pas dans la reconnaissance de cet autre si semblable et si différent de moi. De ce fait, une attention particulière devrait être accordée, dans les séminaires de stage, à l'importance pour les stagiaires de poser un certain nombre de questions à leurs enseignants formateurs au sujet de l'origine ethnoculturelle, du contexte socio-économique et du parcours migratoire des élèves à qui ils vont enseigner. Nous croyons également qu'il serait opportun de sensibiliser les collègues superviseurs de stage à la méthode d'analyse d'incidents critiques telle qu'utilisée par Cohen-Emerique et Hohl (2002) avec des praticiens en situations interculturelles. Cette méthode permet aux professionnels de se dégager du choc culturel et d'atteindre une plus grande compréhension de la différence. Actuellement, nous croyons que les répondants font état des heurts vécus au moment de leurs stages dans les différents séminaires à l'université. Par ailleurs, les discussions entourant les chocs culturels sont, de notre avis, insuffisantes. Il importe de permettre aux stagiaires de

modifier et de dépasser l'image qu'ils se font de l'altérité, afin de pouvoir à nouveau recouvrer, comme le souligne Cohen-Emerique et Hohl, leur capacité d'interagir positivement avec leurs élèves. De ce fait, il est essentiel de pouvoir faire en sorte que ces chocs culturels soient abordés de manière plus formatrice pour les stagiaires et aillent au-delà de la simple anecdote.

C. Une plus grande responsabilisation des étudiants dans leur projet de formation

Enfin, finalement la troisième piste nous amène à traiter du rôle de l'étudiant comme acteur principal de son propre projet de formation. Depuis quelques années l'idée de pratique réflexive a fait son chemin dans le monde de l'éducation sous l'égide d'auteurs tels Donald Schön (1994). Ce sujet que nous n'avons pas traité dans notre cadre théorique mérite à ce point-ci qu'on s'y attarde. Pour Marc Boutet (2003), professeur au Département d'enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke, l'idée de l'enseignant réflexif, présente dans les programmes de formation à l'enseignement, présume que la formation initiale «... soit posée dans une perspective de continuité plutôt que de rupture.» (p.17). En somme, pour l'auteur, il s'agirait plutôt de penser la formation en termes de transformations tangibles et à long terme. Dans cette perspective, il s'agit davantage de responsabiliser les étudiants quant à leur propre projet de formation qui, de notre avis, ne saurait se limiter au cadre universitaire. Être enseignant d'art c'est à la fois : s'engager personnellement quant à ses pratiques culturelles et ses implications en regard de l'enseignement, développer une conscience que les réalités rencontrées sur le terrain ne peuvent être dissociées de la pratique éducative, questionner sa pratique d'enseignement en regard de l'impact sur l'intérêt, l'implication et l'apprentissage des élèves, et enfin s'intéresser à l'actualité, lire, se

nourrir de voyages et de dépaysements. En somme, enseigner c'est adopter, comme pédagogue, une posture d'engagement, d'ouverture et de recherche sur les façons de rendre les arts plastiques signifiants pour les élèves, et susciter leur désir de s'y investir. Cette responsabilisation, quant au projet de formation, commence à l'université et se poursuit tout au long de la carrière de l'enseignant. Mis à part ce qui est offert à l'université, chacun des étudiants a la responsabilité de développer sa pratique de l'enseignement des arts en regard des transformations dans les pratiques artistiques, des innovations pédagogiques, de ce qui se passe dans le monde et des nouvelles problématiques rencontrées sur le terrain.

L'enseignant réflexif, signale Boutet (2003), dialogue avec la situation d'enseignement/apprentissage, est à l'affût des diverses dimensions du contexte dans lequel il intervient, il est attentif aux élèves et à ce qu'ils sont ainsi qu'à «... ce qu'ils apportent dans la situation éducative. L'enseignant réflexif n'impose pas aux enfants et aux situations qu'il partage avec eux ses seuls critères de sens; il construit du sens à partir des interprétations qu'eux aussi apportent dans l'environnement d'apprentissage.» (p.23).

4. RECHERCHES ULTÉRIEURES

La recherche que nous avons menée s'est avérée révélatrice quant aux croyances et aux valeurs partagées par les répondants au sujet de l'enseignement des arts plastiques à l'école. Elle nous a également permis de mieux cerner leur perception face à l'enseignement de leur discipline et leur expérience de stage dans des écoles pluriculturelles. Ceci étant dit, cette étude soulève d'autres questions pouvant faire l'objet

de recherches ultérieures. Certaines de ces pistes de recherches sont de l'ordre du développement pédagogique et sont étroitement liées à notre propre pratique comme enseignante universitaire. D'autres perspectives de recherches énoncées pourraient éventuellement intéresser d'autres chercheurs.

La première piste de recherche fait suite à la présente étude et comporterait une part d'observation sur le terrain. L'étude que nous terminons a soulevé des interrogations sur la concordance entre ce qui est dit en entrevue et ce qui se fait réellement en classe. Plusieurs répondants ont mentionné avoir apprécié participer à l'entrevue parce que cette dernière leur a permis de réfléchir à des aspects nouveaux pour eux, tels que l'adaptation de l'enseignement en fonction des élèves concernés. De ce fait, dans une étude ultérieure, il serait souhaitable de compléter l'entrevue individuelle par des observations dans la classe et par des entrevues de groupe. Une telle approche permettrait aux étudiants de développer une plus grande conscience de leur pratique éducative en la confrontant à nos observations et aux commentaires de leurs pairs. Elle nous permettrait également comme chercheure de considérer les témoignages des répondants à la lumière de faits ou d'incidents qui se produisent durant le stage, et à la manière dont ils y ont fait face.

La deuxième piste de recherche se veut également la suite de cette étude par laquelle nous avons identifié un certain nombre de lacunes dans la formation des répondants. Les répondants, dont une partie sont des finissants, s'appuient durant leur stage sur ce qu'ils aiment et connaissent le mieux en art. La question reliée à l'adaptation de planifications de cours en regard du contexte scolaire est perçue négativement. L'approche de l'enseignement de l'art, adoptée par ces répondants, est formaliste et peu axée sur des contenus qui pourraient avoir une certaine résonance pour les élèves. Ils sont

peu ouverts aux manifestations artistiques non occidentales et les intègrent peu dans leur enseignement. Comment vont évoluer ces répondants qui ont participé à l'étude et dont certains enseignent aujourd'hui dans des écoles multiculturelles de la région montréalaise? Une étude de suivi auprès des mêmes répondants quelques années après l'entrée dans la profession permettrait de répondre aux questions suivantes : Comment se représentent-ils l'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel après quelques années de pratique? Comment ces enseignants débutants ont-ils comblé leurs lacunes? Quelles stratégies, ces enseignants débutants ont-ils déployé pour développer et enrichir leur pratique de l'enseignement des arts plastiques? Se réfèrent-ils, dans leur enseignement, au domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*? Si oui, Comment? Quelle place la compétence 3, *Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques* occupe-t-elle dans leur enseignement? Ont-ils intégré l'élève et sa spécificité dans le développement de situations d'enseignement?

La troisième piste de recherche consiste à développer avec des étudiants finissants des projets d'art qui s'inscrivent dans une optique interculturelle et citoyenne. Cette piste de recherche est reliée à la proposition que nous avons faite précédemment quant à la création d'un cours précédant le stage IV. Durant ce cours, les étudiants seraient invités à approfondir et à enrichir leur pratique éducative qui devrait s'articuler autour de manifestations artistiques ouvertes sur le monde et sa diversité, autour des élèves et de leur spécificité, ainsi que du contexte scolaire dans lequel se déroule le stage. Comme nous l'avons déjà mentionné les étudiants manquent de modèles leur permettant d'apprécier les retombées éducatives de projets d'art qui se réfèrent à des manifestations artistiques autres qu'Occidentales, à des projets impliquant des artistes québécois

d'origines diverses, ou encore à des projets rassembleurs qui favorisent la communication, le respect et le dialogue entre les élèves. Une telle recherche permettrait de saisir les obstacles rencontrés et les défis à surmonter par les étudiants dans le développement et dans la transposition pédagogique en classe de tels projets.

La quatrième piste de recherche consiste à développer des approches favorisant un plus grand engagement de l'étudiant dans son programme de formation. L'idée même du projet implique «Un ensemble d'opérations qui vise la réalisation d'un but que l'on se propose d'atteindre dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé.» (Legendre, 2005, p.1098). Le projet de formation devrait comporter différentes étapes qui amènent l'étudiant à s'ancrer dans le présent et à se projeter dans l'avenir. L'identification des apprentissages et des attitudes à développer, des savoirs à acquérir, à l'intérieur et à l'extérieur de cadre universitaire, des actions à prendre dans sa propre vie, pour développer sa création artistique et enrichir ses pratiques culturelles, sont de l'ordre des objectifs à se fixer et des défis à relever. La prise en charge par l'étudiant de son projet de formation exige que ce dernier soit réflexif. À cet effet, il est nécessaire d'évaluer l'impact réel de différents outils développés au cours des années et visant à favoriser une plus grande autonomie, réflexion et prise de conscience de la responsabilité de l'étudiant face à ses apprentissages. L'utilisation du journal de bord au moment du stage est pratique courante dans notre programme de formation. La rédaction de cette réflexion sur l'action au jour le jour est encadrée par un certain nombre de questions qui évoluent selon que le stagiaire est en deuxième, troisième ou quatrième année. Malheureusement cette expérience individuelle, apparaît, en ce qui nous concerne, peu concluante et les récits se font souvent plus descriptifs que réflexifs.

Nous croyons que le moment est venu d'engager avec nos collègues un échange quant au recours à la réflexivité au moment des stages. Une démarche en solitaire de réflexion est-elle suffisante, voire efficace? Une démarche en solitaire convient-elle à tous les étudiants? Quelles sont nos pratiques dans les séminaires de stage? Quels liens sont établis entre la présentation de projets d'art et la démarche réflexive? Ne devrions-nous pas à, l'instar de Boutet (2003), avoir recours aussi à une approche de la réflexivité collective? Cette approche expérimentée par l'auteur avec ses propres étudiants permet à ces derniers d'exprimer ce qu'il désigne comme étant «leurs théories-de-l'action» et favorisent une plus grande ouverture à d'autres points de vue concernant une même situation. Nous pensons qu'une telle approche existe partiellement dans nos séminaires de stage mais qu'elle doit être approfondie et envisagée au-delà de l'action auprès des élèves et de la qualité des projets d'art réalisés. En somme il s'agit, en premier lieu, de faire le bilan de nos pratiques, en second lieu d'évaluer l'impact des outils et stratégies employées visant à rendre le candidat à l'enseignement de l'art réflexif et, en troisième lieu, d'explorer de nouvelles avenues propices à générer des changements à court et à long terme dans la prise charge par l'étudiant de son projet de formation.

La cinquième piste de recherche consiste à développer des collaborations avec différents acteurs du milieu scolaire. L'idée même de l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle est relativement récente au Québec francophone, et reste à être investie par les enseignants d'art. Ces derniers sont souvent isolés dans leurs écoles voire dans leur commission scolaire, et ont tout à gagner à échanger sur leur pratique avec leurs pairs. Il nous semblerait prometteur d'explorer différentes stratégies avec des enseignants formateurs soucieux d'enrichir et d'arrimer leur pratique d'enseignement aux visées et valeurs véhiculées dans le Programme de formation de l'école québécoise (2001-2004).

Ce type de développement pédagogique peut se faire dans le cadre de formations d'appoint à l'université, ou en lien avec les conseillers pédagogiques des différentes commissions scolaires. Un tel projet de développement pédagogique dans le milieu scolaire contribuerait à actualiser les pratiques d'un bon nombre des enseignants formateurs avec qui nous collaborons. L'impact de ces actions sur la qualité de l'encadrement des étudiants stagiaires pourrait être évalué.

Enfin, **la sixième piste de recherche** consiste à répertorier les différents projets en enseignement des arts réalisés au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, et susceptibles d'enrichir notre connaissance de l'enseignement des arts plastiques dans une perspective interculturelle. À cet effet, nous savons que des projets ont été réalisés dans des écoles ou à l'extérieur du contexte scolaire, dans les banlieues parisiennes et marseillaises. Il nous apparaît également important de documenter certains projets réalisés dans des écoles de la région de Montréal par des spécialistes en arts plastiques. Ces projets n'ont pas été publicisés et c'est parfois au hasard d'une visite de stage que nous les découvrons dans les couloirs d'une école. Ces projets n'ont pas fait nécessairement l'objet d'articles dans les revues spécialisées, ou de communication dans les congrès. De plus, certains jeunes enseignants, oeuvrant en contexte scolaire pluriculturel, démontrent dans leur enseignement une ouverture sur le monde et les manifestations artistiques qui s'y pratiquent. Ils sont attentifs à leurs élèves et leur proposent des situations d'enseignement/apprentissage susceptibles d'être significatives pour eux. Leurs projets méritent d'être rendus disponibles aux enseignants ainsi qu'aux étudiants. Par ailleurs, il nous apparaît important que l'évaluation de l'impact réel de ces projets soit évalué.

5. EN GUISE DE CONCLUSION

Nous espérons que cette étude suscite un certain nombre de changements dans notre programme de formation, permettant aux étudiants, qui seront les enseignants d'art de demain d'être mieux préparés à enseigner dans un contexte scolaire culturellement diversifié. Nous souhaitons également que cette recherche suscite un plus grand intérêt, dans le milieu scolaire et universitaire, pour l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle, et qu'elle stimule l'élaboration de projets pédagogiques et de recherches dans ce domaine.

En ce qui nous concerne, l'intérêt que nous avons pour la formation des enseignants d'art dans une perspective interculturelle, demeure et cette question reste ouverte à développer plus en détail et à explorer. Au-delà, des recommandations que nous avons énoncées antérieurement, nous croyons que la pédagogie interculturelle doit susciter chez les étudiants de la curiosité et le désir de changer. Comme le souligne avec justesse Abdallah-Preteille (1996), « Il ne s'agit pas de former à une pédagogie interculturelle, mais d'utiliser la pédagogie interculturelle comme un des leviers possibles de l'action éducative. » (p. 161). Nous devons créer les conditions pour que les étudiants soient en mesure de se placer en posture pédagogique d'ouverture à l'autre, et à des réalités qui leur sont moins familières. Pour ce faire, il nous faudra d'abord être attentif à leur silence devant certains contenus, qui pour nous, paraissent souvent de l'ordre des évidences. Il nous faudra aussi les amener à concevoir leur programme de formation, non comme une fin en soi, mais comme un projet à long terme qui ne se termine pas avec l'obtention du baccalauréat. Un projet de formation qui est le leur et dans lequel ils ont les acteurs principaux. Cette étude nous l'a bien confirmé, on ne peut faire abstraction de

ce que nos étudiants sont et de ce qu'ils croient au sujet de questions aussi cruciales que l'art, la culture ou encore la pédagogie interculturelle. On ne peut également faire abstraction des expériences antérieures des étudiants qu'il s'agisse de leur exposition ou manque d'exposition à l'autre ou encore à leur formation en enseignement des arts plastiques.

C'est en prenant en compte leurs interrogations, leurs doutes, leurs malaises, leurs désaccords, leur manque de confiance, ce qui, dans la pratique quotidienne, nous échappe parfois, que peut s'amorcer un changement de regard, d'attitude qui leur permette de dépasser leurs appréhensions premières. L'engagement des étudiants dans une démarche de formation où s'articule étroitement l'art, la pédagogie et l'autre est primordiale, au-delà, des contraintes de temps, d'espace ou d'horaires. Pour ce faire, il faudra, de notre avis, placer les étudiants au cœur de la démarche de formation en favorisant leur autonomie et la prise en charge de leur projet de formation, en suscitant leurs questions et non seulement en prétendant leur donner des réponses. Si les étudiants ont à s'adapter à un contexte scolaire marqué par la diversité et le changement, nous avons également à reconsidérer notre propre posture pédagogique comme formateur universitaire. Exiger de étudiants qu'ils placent l'élève, ses apprentissages, ses intérêts, ses expériences au centre de la démarche éducative nous interpelle conséquemment quant aux approches que nous privilégions dans notre propre pratique d'enseignement.

Cela dit, nous sommes convaincue que l'enseignement des arts plastiques dans une perspective interculturelle, passe par la création de projets d'arts qui soient signifiants pour les élèves, toutes origines confondues. Nous croyons qu'il ne revient ni à l'école ni à l'enseignant de décider comment l'élève doit vivre sa culture. Cependant, il

revient à l'enseignant d'art de créer les conditions qui facilitent l'intégration de cet élève dans la classe mais aussi dans la société québécoise. Rappelons que plusieurs de ces élèves ont quitté un pays, des odeurs, des saveurs, une langue, et ont parfois laissé derrière eux certains membres de leur famille. De ce fait, nous croyons qu'il revient à l'enseignant d'art de créer cet espace artistique qui permet aux élèves (qui le souhaitent) de se raconter, et de faire des liens entre le passé, le présent et le futur, entre la culture d'adoption et la culture d'origine, en somme de permettre à ces élèves d'intégrer leur double identité. Il revient également à l'enseignant de proposer des projets d'art rassembleurs, qui favorisent un sentiment d'appartenance à la société d'accueil, l'acceptation, le partage, le respect, la tolérance et les liens entre les élèves dans la classe. Les arts, plus que toute autre matière, nous en sommes convaincue, peuvent amener les élèves à se questionner et à réfléchir sur le monde dans lequel ils vivent, et à prendre conscience que la diversité et la différence sont des richesses à découvrir, apprécier et connaître.

Par ailleurs, on l'a vu au chapitre I, la réforme de l'éducation en cours constitue un tournant majeur dans nos façons de faire et de penser l'enseignement des arts, mais elle comporte certains écueils. La responsabilité accrue de l'enseignant/passeur culturel, qui porte sur ses épaules une culture à transmettre, à dynamiser et à faire vivre dans sa classe, a de quoi nous inquiéter! En effet, le manque de ressources didactiques dont pourraient bénéficier les jeunes enseignants débutants et l'absence de guides pédagogiques comporte certainement un danger. Sur quoi vont s'appuyer les jeunes enseignants d'art pour nourrir et renouveler les situations d'enseignement/apprentissage? De plus, les lignes directrices énoncées par les rédacteurs de la Politique d'éducation interculturelle et d'intégration scolaire (MEQ, 1998) concernant l'enseignement des arts

sont plutôt générales et peu aidantes pour tout éducateur d'art soucieux d'adapter sa pratique de l'enseignement des arts en regard de la réalité plurielle du milieu scolaire. Il en va de même avec les programmes de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001-2003), qui favorisent des liens avec les domaines généraux de formation tels *Vivre-ensemble et citoyenneté* mais qui offrent peu d'indices sur les façons de le faire. Avec la meilleure volonté du monde, les répondants, même les plus conscients et les plus ouverts aux changements, risquent d'appuyer leur pratique sur ce qu'ils connaissent le plus, et qui leur est le plus familier.

Un des grands défis, auxquels nous serons confrontée, est d'amener les étudiants à prendre conscience qu'enseigner ne s'apprend pas uniquement dans l'action mais aussi dans la réflexion. Il va sans dire que sensibiliser les étudiants à décliner le JE sous le mode du NOUS, les amener à conjuguer l'art non seulement au singulier mais au pluriel, et les engager dans une réflexion quant à leur responsabilité éducative, comme enseignant d'art, s'imposent comme une nécessité. Ceci exige que nous puissions, dans notre programme de formation, susciter cette curiosité et cette ouverture qui font voir aux étudiants l'art comme un tremplin pour rencontrer l'autre, toute inconnue et déstabilisante que puisse paraître cette expérience à leurs yeux.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preitceille, Martine. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos, 219 p.
- Abdallah-Preitceille, Martine et Louis Porcher. 1996. *Éducation et communication Interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France, 192 p.
- Abdallah-Preitceille, Martine. 1989. «L'école face au défi du pluralisme». In *Choc des cultures*, sous la dir. de Margalit Cohen-Émerique, p.225-245. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Abdallah-Preitceille, Martine. 1988. «Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle». In *Pluralisme et École Jalons pour une approche critique de la formation internationale*, sous la dir. de Fernand Ouellet, p. 495-509. Québec : Institut Québécois de recherche sur la culture.
- Abou, Selim. 1986. *L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'aculturation*. Paris : Anthropos, 235 p.
- Adejumo, Christopher O. 2002. «Considering Multicultural Art Education». *Art Education*, vol. 55, no. 2, p.33-39.
- Albers, Peggy. 1999. «Art Education and the Possibility of Social Change». *Art Education*, vol. 52, no.4, p. 6-11.
- Allard, Emmanuelle. 2002. «L'enseignement des arts plastiques dans les classes d'accueil au primaire : portrait de quatre cas de la région de Montréal». Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 121 p.
- Alter-Müri, Simone. 2004. «Teaching about War and Political Art in the New Millennium». *Art Education*, vol. 57, no.1, p.15-20.
- Altet, Marguerite. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ament, Elizabeth. 1998. «Using Feminist Perspective in Art Education». *Art Education*, vol. 51, no. 5, p. 57-61.
- Anderson, Tom. 1995. «Toward a Cross-Cultural Approach to Art Criticism». *Studies in Art Education*, vol. 36, no 4, p. 198-209.
- Ardouin, Isabelle. 1997. *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF, 126 p.

- Armstrong, Carmen. 1990. «Teaching Art in a Multicultural/Multiethnic Society». In *Art Culture and Ethnicity*, sous la dir. de Bernard Young, p.97-114. Reston (Virginia): National Art Education Association.
- Ballengee-Morris. Christine et Patricia Stuhr. 2001. «Multicultural Art and Visual Cultural Education in a changing world». *Art Education*, vol. 54, no.4, p.6-13.
- Banks, James. 2001. *Multicultural Education Issues & Perspectives*, 4^e éd. New-York : Wiley Education, 360 p.
- Belkaïd, Malika. 2000. «La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité». In *Raisons éducatives Pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation*, sous la dir. de Pierre R. Dasen et Christiane Perregaux, p. 205-222. Genève : De Boeck Université.
- Berthelot, Jocelyn. 1997. *Un Québec pour tous ses citoyens : les défis actuels d'une démocratie pluraliste*. Montréal : Conseil des relations interculturelles, 91 p.
- Berthelot, Jocelyn. 1990. *Apprendre à vivre ensemble Immigration, société et éducation*, 2^e éd. Montréal : Éditions Saint-Martin, 187 p.
- Bibeau, Gilles. 2002. «Accueillir «l'Autre». In *Traité de la culture* sous la dir. de Denise Lemieux, p.219-240. Sainte-Foy (Qc): Les éditions de l'IQRC.
- Binette, Murielle. 1992. «Des indices de deuil dans un projet artistique et dans un projet pédagogique en arts plastiques auprès des adolescents réfugiés d'une classe d'accueil». Mémoire de maîtrise, Montréal (Qc): Université du Québec à Montréal, 121 p.
- Bissoondath, Neil. 1995. *Le Marché aux illusions La méprise du multiculturalisme*. Montréal : Boréal Libier, 242 p.
- Bogdan, Robert C. et Sari Knopp Bikler. 1992. *Qualitative Research for Education An Introduction to theory an Method*. Boston: Allyn Bacon, 276 p.
- Bolduc, Micheline. 1994. «Mise en situation pluriculturelle dans le cadre d'un cours d'arts plastiques au niveau secondaire». Mémoire de maîtrise, Montréal (Qc): Université du Québec à Montréal, 164p.
- Bolin, Paul E. 1999. «Teaching Art as if the World Mattered. *Art Education*, vol.52, no.4, p.4-5.
- Boutin, Gérald. 2003. *La formation des enseignants en Question Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal : Éditions Nouvelles, 214 p.

- Boutin, Gérald. 2003. «La formation des enseignants au centre des réformes, quelques points névralgiques». In *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, sous la dir. de Gérald Boutin, p.191-209. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boutin, Gérald. 2000. *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 169 p.
- Boutin, Gérald et Louise Julien. 2000. *L'obsession des compétences Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles, 107 p.
- Bourgeault, Guy. 1993. «Entre nous...et avec les autres. À propos de quelques modèles de rapports interculturels chez les enseignants». *Repères essais en éducation*, no15, p.15-25.
- Camilleri, Carmel. 1988. «Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle». In *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, sous la dir. de Fernand Ouellet et Michel Pagé, p.565-594. Montréal: (Qc) Institut québécois de recherche sur la culture.
- Cahan, Susan. et Zoya Kocur. 1996. *Contemporary Art in Multicultural Education*, New-York: New Museum of Contemporary Art, 392 p.
- Carignan, Nicole. 1996. «Éducation musicale et éducation interculturelle : la représentation du musicien». *Les cahiers de l'A.R.M.U.Q.*, no.18, p.45-58.
- Chalmers, Greame. 1996. *Celebrating Pluralism Art Education and Cultural Diversity*. Vancouver : University of British Columbia, 91 p.
- Charlot, Bernard. 1997. *Du rapport au savoir Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 110 p.
- Clahassey, Patricia. 1986. «Modernism, Post Modernism, And Art Education», *Art Education*, vol. 39, no 2, p.44-48.
- Clanet, Claude. 2000. «L'interculturel et la formation des maîtres : Institution et Subjectivation». In *Raisons éducatives. Pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation?*, sous la dir. de Pierre.R.Dasen et Christiane. Perregaux, p.223-241. Genève : De Boeck Université.
- Clanet, Claude.1998. « Réflexions sur les fondements possibles d'une pédagogie Interculturelle». In *Pluralisme et École. Jalons pour une approche critique de la formation internationale*, sous la dir. de Fernand Ouellet, p.469-493. Québec : Institut Québécois de recherche sur la culture.

- Clark, Roger. 2001. « The Inclusive Studio: Being an Artist in the New Millennium », *The Canadian Art Teacher*, vol.1, no 1, p.37-43.
- Clark, Roger. 1997. «Diversity and Difference in Art Education». *Journal of the Canadian Society for Education through Art*, vol. 28, no. 1, p. 23-30.
- Clark, Roger. 1996. *Art Education Issues in Postmodernist Pedagogy*. Reston (Virginia): National Art Education Association, 114 p.
- Cobb, Nedra. 1995. «Preparing Music Teachers for Multicultural Challenges». In *Developing Multicultural Education Curricula*, sous la dir. de J. M. Larkin, Christine E. Sleeter, p.219-227. Albany (N.Y): State University of New York Press.
- Cohen-Émerique, Margalit et Janine Hohl. 2002. «Les ressources mobilisées par les professionnels en situation interculturelle». *Éducation permanente*, no 1503/2002-1, p.161-183.
- Cohen-Émerique, Margalit. 1985. «La formation des praticiens en situation interculturelle le choc culturel méthode de formation et outil de recherche et approfondissement». *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, sous la dir. de Claude Clanet, p.279-292. Toulouse: Université de Toulouse le Mirail : Services des publications.
- Cuche, Denys. 2004. *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : Éditions la découverte, 123 p.
- Dasen, Pierre R. et Christiane Perregaux. 2000. «Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?». In *Raisons éducatives. Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, sous la dir. de Pierre R. Dasen et Christiane Perregaux, p. 223-241. Genève : De Boeck Université.
- Dasen, Pierre R. (2000). «Approches interculturelles: acquis et controverses». In *Raisons éducatives. Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, sous la dir. de Pierre.R.Dasen et Christiane Perregaux, p. 7-23. Genève : De Boeck Université.
- Davenport, Melanie. 2000. «Culture and Education: Polishing the Lenses». *Studies in Art Education*, vol. 41, no 4 , p. 361-375.
- Day, Michael (dir.). 1997. *Preparing Teachers of Art*. Reston (Virginia) : National Art Education Association, 154 p.

- Deslauriers, Jean-Pierre et Michèle Kérisit. 1997. «Le devis de recherche qualitative». In *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. du Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, p.85-111. Boucherville (Qc) : Gaëtan Morin éditeur.
- Dissanayake, Ellen. 1996. *Homo Aestheticus Where Art Comes From and Why*. Seattle and London :University of Washington Press, 297 p.
- Ditisheim, Mona. 1991. «Histoire de vie et formation des enseignants. Vous avez dit.», *Pédagogie 20*, p. 27-56.
- Domino, Christophe et André Magnin. 2005. *L'art africain contemporain*. Paris : Éditions Scala, 127 p.
- Doyon, Jacques. 2003. «Territoire et identité». *CV photo*. Vol. 54, printemps, p.4.
- Dupuy-Walker, Louise et Josée Beaulieu, (1990). *Le cycle de vie d'un modèle, Les modèles en Éducation, Actes du colloque AIPEL 89*. Les éditions Noir sur Blanc, p.141-156.
- Efland, Arthur. 1995. «Change in the Conceptions of Art Teaching». In *Context, Content and Community in Art Education, Beyond Postmodernism*, sous la dir. de Ronald Neperud, page 25-40. New-York: Teachers College Press.
- Efland, Arthur, 1990. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: College Press, 305 p.
- Eisner, Elliot et Alan Peskin. 1990. *Qualitative Inquiry in Education*. New York: Teachers College Press, 387 p.
- Eubanks, Paula. 2002. «How Art Specialist Adapt Curriculum for ESOL Students». *Art Education*, vol. 55, no 2, p.40-45.
- Forquin, Jean-Claude. 1996. *École et culture. Le point de vue des sociologues Britannique*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 247 p.
- Gablik, Suzi. 1997. *Le modernisme et son ombre*. Paris : Thames and Hudson, 174 pages.
- Gagnon, Alain G. 2000. «Plaidoyer pour l'interculturalisme». *Possibles Interculturalisme québécois*, vol. 24, no 4, p.11-25.
- Ganji, Mahnaz. 1998. «An exploratory study of a group of Montreal anglophone teacher's attitudes toward multicultural education». Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 136 p.

- Garber, Elizabeth. 1993. «Art in the Context of Culture: A Study in the Borderlands». *Studies in Art Education*, vol. 36, no. 4, p.233-241.
- Gaudet, Édith et Louise Lafortune. 1997. *Pour une pédagogie interculturelle*. Saint-Laurent (Qc) : Éditions du Renouveau Pédagogique, 426 p.
- Gervais, Colette. 1999. «Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement.» *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, n° 2, p.271-291.
- Ghosh, Ratna. 1996. *Redefining Multicultural Education*. Toronto: Harcourt Canada, 126 p.
- Ghosh, Ratna. 1991. «L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle». In *Pluriethnicité. Éducation et Société. Construire un espace commun*, sous la dir. de Fernand Ouellet et Michel Pagé, p.208-228. Québec : Institut Québécois de recherche sur la culture.
- Gohier, Christiane. 1993. «Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle». In *La question de l'identité Qui suis je ? Qui est l'autre*, sous la dir. de Christiane Gohier et Michael Schleifer, p.21-58. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Grauer, Kit. 1998. «Beliefs of Preservice Teachers Toward Art Education». *Studies in Art Education*, vol 39, no 4, p.350-370.
- Guimelli, Christian. 1994. *Textes de base en sciences sociales Structures et transformations des représentations sociales*. Préf. de Christian Guimelli. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 277 p.
- Hannoun, Hubert. 1987. *Les ghettos de l'école : pour une éducation interculturelle*. Paris : ESF, 147 p.
- Harris, William Elgie. 1996. *A Qualitative Study of Elementary Teachers Implementing Multicultural content with Discipline Based Art Education*. Thèse de doctorat, Ohio State University, 295 p.
- Hart, Lyn M. 1991. «Pluralisme esthétique et enseignement des arts au Québec». In *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, sous la dir. de Fernand Ouellet et Michel Pagé, p.371-398. Québec : Institut de recherche québécois sur la culture.
- Hart, Lyn M. 1991. «Aesthetic Pluralism and Multicultural Art Education», *Studies in Art Education*, vol. 32, no 3, p. 145-159.

- Hicks, Laurie. E. 1994. «Social Reconstruction and Community». *Studies in Art Education*, vol. 35, no. 3, p.157-170.
- Hohl, Janine. 1996. «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires». In *Pluralisme, Citoyenneté, Éducation*, sous la dir. de France Gagnon, Marie Mc Andrew et Miche Pagé, p.337-347. Montréal : Harmattan.
- Holborn, Patricia. 2003. *Devenir enseignant : à la conquête de l'identité professionnelle*. Outremont (Qc): Éditions Logiques, 436 p.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge, 216 p.
- Jodelet, Denise. 2003. «Les représentations sociales dans le champ des sciences humaines». In *Les représentations sociales*, sous la dir. de Denise Jodelet, p.47-78. Paris : Presses Universitaires de France.
- Julien, Louise et Lise Santerre. 2001. *L'apport de la culture à l'éducation : Actes du colloque recherche : culture et communications*. Montréal : Éditions Nouvelles, 227 p.
- Kagan, Dona M. 1992. «Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher». *Review of Educational Research*, vol. 62, no 2, p.129-169.
- Kowalchuk, Elizabeth A. 1999. «Perceptions of Practice: What Student Teachers Say They Learn and Need to know». *Studies in Art Education*, vol. 41, no 1, p.72-90.
- Laâbi, Abdellatif. 2002. *Petit musée portatif*. Préf. De Françoise Ascal. Neuilly (Fran.) : Éditions Al Manar, 67 p.
- Lafond, Marie-Andrée. 1993. «Étude comparative de la relation parents-école à travers les différents aspects de la vie scolaire et professionnel en milieu pluriethnique». Mémoire de maîtrise, Montréal (Qc): Université du Québec à Montréal, 154 p.
- Lafortune, Louise et Édith Gaudet. 2000. *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*. Saint-Laurent (Qc): Éditions du Renouveau Pédagogique, 304 p.
- Laperrrière, Anne. 1997. «La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées». In *La recherche qualitative Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. du Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, p. 309-340. Boucherville (Qc) : Gaëtan Morin éditeur Gaëtan Morin éditeur.
- Laplantine, François et Alexis Nouso. 1994. *Métissage de Arcimboldo à Zoubi*. Lyon (Fr.): Éditions Pauvert, 633 p.

- Larkin, Kathleen. 1995. «Une expérience d'éducation par l'art en milieu pluriethnique». Mémoire de maîtrise, Montréal (Qc): Université du Québec à Montréal, 109 p.
- Lechner, Judith et Nancy H. Barry. 1997. «Multicultural Education Through Art, Literature, and Music: A Study of Preservative teachers' Perceptions of Appropriate Materials and Methods». *Journal of research and Development in Education*, vol. 30, no 2, p.87-101.
- Leclercq, Martine. 1992. «Images, objets, récits utilisés dans la phase du percevoir du programme d'arts plastiques dans les classes multiethniques». Mémoire de maîtrise, Montréal (Qc): Université du Québec à Montréal, 108 p.
- L'Écuyer, Reynald. 1987. «L'analyse de contenu : notions et étapes». In *Les méthodes de recherche qualitative* sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers, p.49-65. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal (Qc): Guérin, 1554p.
- Legendre, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal (Qc): Guérin : Montréal, 1 500 p.
- Lemerise, Suzanne. 2001. Les programmes d'arts plastiques, la culture et les projets éducatifs québécois : *Actes du colloque recherche : culture et communications*, sous la dir. de Louise Julien et Lise Santerre, p. 35-48. Montréal : Éditions nouvelles.
- Lemerise, Suzanne. 2000. «Théories du développement graphique : de la naissance à l'épuisement d'un modèle». In *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, sous la dir. de Francine Gagnon-Bourget et France Joyal, p.11-21. London (Ontario) : Éd. La société canadienne par l'art.
- Lemerise, Suzanne et Moniques Richard.1999. «L'art contemporain et le public scolaire», *Revue de l'art actuel*, déc. 1999 jan. fév. 2000, p. 17-20.
- Lemerise, Suzanne. 1998. «Le flou des catégories dans le foisonnement des pratiques. Du modernisme au postmodernisme au Québec : repères historiques». In *Les arts plastiques à l'école*, sous la dir. de Moniques Richard et Suzanne Lemerise, p. 17-49. Montréal (Qc) : Les Éditions Logiques.
- Lemerise, Suzanne. 1995. «Contextes historiques et actuels des rapports entre l'art et l'éducation au Québec». *Revue canadienne d'éducation artistique*, vol. 22, no 2, p.155-166.
- Lemerise, Suzanne. 1975. «La carrière d'Irène Senécal». *Vision 19*, p. 10-21.

- Lemieux, Denise. 2002. *Traité de la culture*. Sainte-Foy (Qc) : Les éditions de l'IQRC, 1 089 p.
- London, Peter. 1994. *Step Outside. Community-Based Art Education*. Portsmouth (NH) : Heinemann, 128 p.
- Lorcerie, Françoise. 2003. *L'école le défi ethnique*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 333 p.
- Lowenfeld, Viktor. 1987. *Creative and Mental Growth*, 8e éd. New York : Mac Millan, 510 p.
- Maalouf, Amin. 1998. *Les identités meurtrières*. Paris : Bernard Grasset, 211 p.
- Mannoni, Pierre. 2001. *Les représentations sociales*. Coll. «Que sais-je?». Paris : Presses universitaires de France, 127 pages.
- Marché, Theresa. 2000. «Uncovering Invisible Culture: Concepts of Community in Art Education». *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, vol. 16, p.40-48.
- Marché, Theresa. 1998. «Looking Outward, Looking in: Community in Art Education», *Art Education*. vol 52, no 4. p. 7-13.
- Mason, Rachel. 1996. «Beyond Tokenism: toward criteria for valuating the quality of multicultural art curricula. In *Critical Studies and modern Art*, sous la dir. de Liz Dawley. New Haven (Conn.): Yale University Press, p.66-70.
- Mayer, Robert, Francine Ouellet, Marie-Christine Saint-Jacques, Daniel Turcotte et collaborateurs. 2000. *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville (Qc): Gaëtan Morin, 407 p.
- Mc Andrew, Marie. 2001. *Immigration et diversité à l'école Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal (Qc) Les presses de l'Université de Montréal, 263 p.
- Mc Fee, June K. 1995. «Change and the Cultural Dimensions of Art Education». In *Context, Content and Community in Art Education*, sous la dir. de Ronald .W. Neperud, p.171-172. New York: Teachers College Press.
- Mc Fee, June K. (1991). «Art Education Progress : A Field of Dichotomies or a Network of Mutual Support». *Studies in Art Education*, vol.32, no 2, p.70-82.
- Mc Fee, June K. 1986. «Cross-Cultural inquiry into the social meaning of art: Implications for art education». *Journal of Multicultral and Cross-cultural Research in Art Education*, vol. 4, no 1, p. 6-16.

- Meirieu, Philippe. 1991. *L'école mode d'emploi des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Éditeur, 187 p.
- Mellouki, M'hammed. 2004. *La rencontre. Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 176 p.
- Miles, Matthew B. et Michael A. Huberman. 2003. *Analyse des données qualitatives, 2e édition*. Bruxelles : de Boeck, 626 p.
- Moscovici, Serge. 2003. «Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire». In *Les représentations sociales*, sous la dir. de Denise Jodelet, p.79-103. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, Serge et Georges Vignaux. 1994. «Le concept de thémata». In *Textes de base en sciences sociales Structures et transformations des représentations sociales* sous la dir. de Christian Guimelli, p.25-72. Lausanne : Delachaux et Niestlé
- Muchielli, Alex. 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 275 p.
- Mujawamariya, Donatille. 2002. *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*. Montréal (Qc): Les Éditions Logiques, 243 p.
- Neperud, Ronald W. 1995. *Context, Content, and Community in Art Education : beyond postmodernism*. New York: Teachers College Press, 260 p.
- Neperud, Ronald W. 1995. «Transitions in Art Education: A Search for Meaning». In *Context, Content and Community in Art Education*, sous la dir. de Ronald.W. Neperud, p.1-24. New York : Teachers College Press.
- Nous tous un soleil (asso.). 1997. *Nos passés, notre avenir un projet d'éducation interculturelle*. Montréal : Éditions Saint-Martin, 129 p.
- Ouellet, Fernand. 2002. *Les défis du pluralisme en éducation Essais sur la formation interculturelle*. Paris : L'Harmattan, 175 p.
- Ouellet, Fernand. 1991. *L'éducation interculturelle : essais sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan, 200 p.
- Pagé, Michel, Julie Provencher et Dania Ramirez. 1993. *Courants actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Sainte-Foy (Qc) : Éd. Du Conseil Supérieur de l'éducation., 110 p.
- Paillé, Pierre et Alex Mucchielli. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/VUEF, 211 p.

- Parks, Michael E. 1989. «Art Education in a Post-Modern Age». *Art Education*, vol. 42, no 2, p. 10-13.
- Perreault, Marc et Gilles Bibeau. 2003. *La Gang : une chimère à apprivoiser*. Montréal : Boréal, 391 p.
- Poisson, Yves. 1991. *La recherche qualitative en éducation*. Paris : Éd. Les Presses de l'Université du Québec, 174 p.
- Pourtois, Jean-Pierre et Huguette Desmet. 1997. *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses Universitaires de France, 321 p.
- Richard, Moniques et Suzanne Lemerise. 1998. *Les arts plastiques à l'école*. Montréal (Qc) : Éd. Logiques, 354 p.
- Rémigny, Marie-Josée. 2001. « De l'éducation à une éducation à la culture ». In *L'apport de la culture à l'éducation* : Actes du colloque recherche : culture et communications (Montréal, 16-17 mai 2000), sous la dir. de Louise Julien et Lise Santerre, p.13-34. Montréal : Culture et Communications Québec.
- Rocher, François. et Guy. Rocher. 1991. «La culture québécoise : les défis du pluralisme». In *Pluriethnicité, éducation et société CONSTRUIRE UN ESPACE COMMUN*, sous la dir. de Fernand Ouellet et Michel Pagé, p.43-76. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ropé, Françoise. 1989. *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Montréal : Éditions Universitaires, 163 p.
- Saint-Jacques, Diane, Adèle Chené, Claude Lessard et Marie-Claude Riope. 2002. «Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum». *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXVIII, no 1. p.39-62.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. «La recherche qualitative/ interprétative en éducation». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenty et Lorraine Savoie-Zajc, p.171-198. Sherbrooke (Qc) : Éditions CRP.
- Schön, A. Donald. 1996. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les éditions Logiques, 532 p.
- Shohat, Ella et Robert Stam. 1995. «The Politics of Multiculturalism in the postmodern age». In *Art&Cultural Difference Hybrids and Clusters*, p. 10-16. London: Academy Group Ltd.
- Simard, Denis. 2002. «Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement». *Vie Pédagogique*, numéro 124, p. 5-8.

- Simon, Sherry. 1999. *Hybridité culturelle*. Montréal : Les élémentaires-une encyclopédie vivante, 63 p.
- Stuhr, Patricia L. (1999). Compte rendu de *Celebrating Pluralism*, de Greame Chalmers (Los Angeles (CA) : The Getty Education Institute for the Arts, 1996). *Studies in Art Education*, vol.40, no 2, p.180-183.
- Stuhr, Patricia L. 1994. «Multicultural Art Education and Social Reconstruction». *Studies in Art Education*, vol. 35, no 1, p.171-177.
- Tardif, Maurice et Donatille Mujawamariya. 2002. «Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire». In *Enseignement et cultures. Revue des sciences de l'éducation*, vol XXVIII, no1, p.3-20.
- Théberge, André. 1981. «Pour une introduction à la problématique de l'éducation artistique». *Vision 31*, p.21-27.
- Thompson-Farris, Robert.1997. «L'instant d'égalité : perception des Amérindiens, des aborigènes et des Africains sur l'art et le modernisme». In *Post colonialisme Décentrement Déplacement Dissimination*, sous la dir. de Mebbed Abdelwahad. Paris : Dédale en méditerranée.
- Toussaint, Pierre et Gabriel Fortier. 2002. *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants?.* Rapport de recherche, Montréal (Qc): Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation, 17p.
- Turgeon, Laurier. 2002. «Manger le monde Rencontres postcoloniales dans les restaurants étrangers de la ville de Québec». In *Regards croisés sur le métissage*, sous la dir. de Laurier Turgeon, p. 207-233. Saint-Nicholas (Qc) : Les Presses de l'Université Laval.
- Turgeon, Laurier et Anne-Hélène Kerbiriou.2002. «Métissages, de glissements en transferts de sens». In *Regards croisés sur le métissage*, sous la dir. de Laurier Turgeon, p. 1-20. Saint-Nicholas (Qc) : Les Presses de l'Université Laval.
- Van der Maren, Jean-Marie.1996. *Méthodes de recherché en éducation, 2^e éd.* Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, 502 p.
- Wallot, Jacques-Albert. 2005. «Quand les savoirs à l'école sont comme des chaises de jardin». *Revue Possible*, vol 30. no 1-2, p.76-88.
- Wallot, Jacques-Albert. 1993. *Apprendre l'image-Discovering the Image*, Montréal (Qc): Éditions l'Image de l'art, 211 p.

- Wasson, Robyn F, Patricia Stuhr et Lois Petrovich-Mwaniki. 1990. «Teaching Art in the Multicultural Classroom: Six Positions Statements». *Studies in Art Education*, vol 31, no 4, p.234-246.
- Woolcott, Anne.G.1994 . «Whose Shoes Are They Anyway?». *Art Education*, vo.47, no 5, p.14-20.
- Zimmerman, Enid. 1994. «Current Research and Practice about Pre-service Visual Art Specialist Teacher Education». *Studies in Art Education*, vol. 35, no 2, p.79-89.

Publications gouvernementales

- Québec, Ministère de l'Éducation. 2004. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Éd. Officiel du ministère de l'Éducation, 575 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 2001a. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Éd Officiel du Ministère de l'Éducation, 253 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation, 2001b. *Programme de formation de l'école québécoise; éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Éd. Officiel du Québec, ministère de l'éducation, 350 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 1998. *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, Éd. Officiel du ministère de l'Éducation, 42 p.
- Québec, Conseil Supérieur de l'éducation. 1997/1998. *Éduquer à la citoyenneté*. 110 p.
- Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation. 1996. *La réussite à l'école Montréalaise : une urgence pour la société québécoise*, Éd. Officiel du ministère de l'Éducation, 138 pages.
- Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation. 1987. *Les défis éducatifs du pluralisme* Québec : Éd Officiel du Ministère de l'Éducation, 43 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 1985. *L'École québécoise et les communautés culturelles*, Rapport Chancy. Québec : Direction des communications, 99 p.

Autres

Allard, Marie. 2002. «L'école publique». *La Presse* (Montréal), 5 octobre, p.A-24-A25.

Beauchemin, Malorie. 2005. «Décrochage scolaire dans la communauté noire «Il est minuit moins cinq...». *La Presse* (Montréal), 2 octobre, p. A3.

D'Amours, Martine et Collectif L'autre Montréal. (1992). *La courtepoinTE montréalaise. Des premiers immigrants aux communautés culturelles*. Collectif d'animation urbaine l'autre Montréal. Éditions révisée en 1999 (dépliant).

Faucher, Christine. 2001. «Mieux comprendre les bases du postmodernisme en arts». Conférence donnée dans le cadre du Congrès de l'AQÉSAP, samedi le 3 novembre, Île Charron, Longueuil.

Gosselin, Pierre. 1999. Un argument de plus en faveur de l'éducation artistique. Mémoire soumis à la commission des États Généraux sur l'Éducation. 13 septembre 1999.

Julien, Pauline. (année non spécifiée). *Allez voir vous avez des ailes*. Claude Gauthier et Yvan Ouellette, Le plus beau voyage. Les disques Zodiaque ZOY-6007. Disque 33 1/3 t.p.m.

Pagé Lucie. 2005. «Métissage». *L'actualité*, vol. 30, no.20, p.110.

Paillé, Pierre (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Mai 1991.

Site internet

Commission scolaire de Montréal : http://www.csdm.qc.ca/csdm/fe_quoi.htm
Institut de la statistique. Québec :

Institut de la statistique Québec: <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/index.htm>.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal :
http://www.cgtsim.sim.qc.ca/apropos/Actions/eduites/portrait_2004

APPENDICE A

A.1 Lettre de sollicitation pour participer à l'étude

A.2 Formulaire de consentement

Appendice A. 1

Lettre de sollicitation pour participer à l'étude

Le 6 octobre 2003

Objet : Invitation à participer à une étude portant sur l'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel

Aux étudiants, inscrits au Stage d'enseignement des arts plastiques au secondaire APM 3901 et au Stage d'enseignement des arts plastiques au préscolaire/primaire ou au secondaire APM 4001 à la session automne 2003.

J'ai entrepris depuis quatre ans un programme d'études doctorales à l'Université Concordia à Montréal, au Département de l'enseignement de l'art. Je m'intéresse particulièrement à l'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel. Actuellement Montréal accueille à elle seule 90 % des nouveaux arrivants qui émigrent au Québec, ce qui a définitivement changé le visage de l'école publique montréalaise. Cette nouvelle réalité nous amène à nous interroger sur le type de formation à offrir aux étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques afin, comme le souligne Belkaïd (2000), qu'ils ou qu'elles puissent participer le plus adéquatement possible au développement des jeunes fréquentant les écoles où ils seront appelés à exercer leur profession. L'étude pour laquelle je sollicite votre participation, vise à actualiser et à améliorer la formation théorique et pratique des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques en regard de cette nouvelle situation.

Je compte mener, à la session hiver 2003 et automne 2003, une trentaine d'entrevues semi dirigées, auprès d'étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques inscrits aux stages III et IV. Cette entrevue, d'une durée approximative d'une heure, sera enregistrée sur cassette audio. Elle se déroulera à la fin de la session hiver et automne 2003, à l'université, à mon bureau dans le local J-R439, et à un moment qui

vous conviendra. Le formulaire d'entrevue comprendra une quinzaine de questions et vous recevrez une copie du questionnaire avant la date de l'entrevue afin que vous puissiez prendre connaissance de son contenu. Les questions portent sur votre perception de l'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel et de votre compréhension de la notion de culture. Elles traitent également de votre exposition personnelle à la diversité culturelle, religieuse et linguistique ainsi que de votre expérience de stage en contexte scolaire pluriculturel. Vous serez invités à répondre aux questions le plus simplement et le plus honnêtement possible et au meilleur de votre connaissance. Soyez assurés, que je ne porterai aucun jugement sur le contenu de votre témoignage. Veuillez aussi noter que vous êtes libre de vous retirer de l'entrevue de recherche à tout moment.

Nous aurons à nous rencontrer une seule fois dans le cadre de cette étude soit au moment de l'entrevue. Comme les résultats de cette recherche feront l'objet d'une publication et seront diffusés dans le cadre de cours universitaires, d'articles de revues et de rencontres scientifiques et professionnelles, je m'engage à ne pas divulguer votre identité. Vous aurez à cet effet à signer un formulaire de consentement au moment de l'entrevue. Afin de préserver votre anonymat, je m'engage aussi à vous identifier par l'emploi d'un pseudonyme.

Je vous remercie de l'attention et de l'intérêt que vous manifestez pour la recherche dans le domaine de l'enseignement des arts, et demeure disponible en tout temps pour répondre à vos questions sur le contenu et les objectifs de l'étude ainsi que sur la nature de votre participation à ce projet.

Mona Trudel

Professeure, École des arts visuels et médiatiques
Université du Québec à Montréal
987-3000 poste 8290
Bureau J-R439
trudel.mona@uqam.ca

Appendice A. 2

Formulaire de consentement

Ce formulaire atteste que je consens à participer à l'étude menée par Mona Trudel, étudiante au doctorat au Département de l'enseignement de l'art, Université Concordia, Montréal, Québec

TITRE PROVISoire DE LA RECHERCHE

L'enseignement des arts plastiques en contexte scolaire pluriculturel : représentations des étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques.

OBJECTIF DU PROJET :

J'ai été informée par la chercheuse de l'objectif général du projet de recherche qui est de connaître les représentations des étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques de l'UQAM concernant l'enseignement des arts dans un contexte scolaire pluriculturel. L'étude vise plus particulièrement à actualiser et à améliorer la formation théorique et pratique des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques de l'UQAM en regard de l'enseignement de la discipline dans un contexte caractérisé par la diversité culturelle, linguistique et religieuse. Aucun sujet de nature personnelle ne sera abordé durant l'entrevue.

PROCÉDURES :

Dans le cadre de cette recherche, les candidats sont invités à répondre verbalement à un certain nombre de questions préétablies par la chercheuse. La grille d'entrevue sera distribuée aux étudiants avant l'entrevue afin qu'ils/ qu'elles puissent se familiariser avec les questions. Les étudiants sont invités à répondre librement aux questions au meilleur de leur connaissance. La durée prévue de l'entrevue est d'environ une heure. L'entrevue aura lieu dans les locaux de l'Université du Québec à Montréal et sera enregistrée sur cassette audio. Les rendez-vous seront pris en fonction de l'horaire des étudiants. Pour préserver l'anonymat et la confidentialité des sujets, la chercheuse s'engage à identifier les étudiants par l'emploi de pseudonymes. Toutes les opinions exprimées seront rapportées de façon non nominale dans le compte-rendu de recherche.

CONDITIONS DE PARTICIPATION :

Je suis informée que je peux me retirer de l'entrevue à tout moment. Je comprends que mon identité dans ce projet de recherche restera confidentielle et que la chercheuse s'engage à m'identifier par l'utilisation d'un pseudonyme. Les résultats de cette étude seront diffusés à l'intérieur d'une thèse de doctorat, dans le cadre de cours universitaires, d'articles de revues et de rencontres scientifiques.

J'AI LU ATTENTIVEMENT LES INFORMATIONS CONTENUES DANS CE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT. CONSÉQUEMMENT, JE CONSENS LIBREMENT ET VOLONTAIREMENT À PARTICIPER À CETTE ÉTUDE.

NOM DE L'ÉTUDIANT EN LETTRES MOULÉES

SIGNATURE DE L'ÉTUDIANT

SIGNATURE DU TÉMOIN

DATE

Vous pouvez contacter en tout temps Andrea Rodney, Office of Research, Université Concordia (Secretary to University Human Research Ethics Committee) au 514-848-4887 si vous avez des questions concernant vos droits comme sujet de recherche.

APPENDICE B

B.1 Entrevue J 20

B.2 Caractéristiques descriptives de chacun des répondants

B.3 Caractéristiques descriptives de chacun des répondants

B.4 Caractéristiques descriptives de chacun des répondants

Appendice B.1

Entrevue J20 – Joëlle (nom fictif)

- Q. Est-ce que tu peux parler de toi, de ton parcours?
- 1- J20 J'ai 25 ans, je m'en vais à ma quatrième année en enseignement des arts plastiques.
- Q. Donc, tu viens de terminer ton stage III.
- 2- J20 Oui, je viens de terminer mon stage III que j'ai fait dans une école secondaire, une école privée de filles en banlieue. J'ai fait mon stage II dans une école à Outremont. Et j'ai fait aussi un stage d'observation d'une semaine dans une école qui était très multiethnique.
- Q. À quelle école?
- 3- J20 St-Luc, si je ne me trompe pas.
- Q. À l'école St-Luc.
- 4- J20 Oui, je ne me souviens plus exactement.
- Q. Est-ce que tu es montréalaise?
- 5- J20 Non, je viens de la banlieue, je viens de la Rive-sud, de Ste-Julie, j'ai passé ma jeunesse là, j'ai fait mon secondaire justement à St-Hyacinthe à l'école où j'ai fait mon troisième stage à l'école privée de filles, et puis j'ai fait un DEC en graphisme aussi avant de m'en venir en enseignement des arts plastiques.
- Q. À quel endroit?
- 6- J20 À Marie-Victorin à Montréal-Nord justement.
- Q. Est-ce que tu as fait toutes tes études en français ?
- 7- J20 Oui, oui, j'ai tout fait en français.
- Q. D'où viennent tes parents?
- 8- J20 Grand-Mère (rire), Grand-Mère, mes deux parents viennent de là. Puis non, j'ai tout fait en français, quoique j'aie eu une petite expérience aux États-Unis, je suis allée travailler neuf semaines toute seule aux États-Unis pour apprendre mon anglais voilà quatre ans.
- Q. Durant tes vacances?
- 9- J20 Oui, durant mes vacances, durant mes vacances d'été, je suis allée aux États-Unis pour apprendre l'anglais en travaillant.
- Q. À quel endroit aux États-Unis?

- 10- J20 À Nantucket, une petite île près de Boston, c'est ça, j'avais trois, quatre emplois et je me suis débrouillée toute seule là-bas à pratiquer mon anglais, donc c'est ma seule expérience en tant que autre langue.
- Q. Mise à part cette expérience, est-ce que tu as voyagé?
- 11- J20 Je suis allée en Grèce quand j'étais à cette école secondaire-là durant l'été, on y est allé pendant 12 jours et une journée en Suisse. Je suis allée au Mexique avec mes parents. Je suis allée, bon, Floride, Cape Cod, dans ces coins-là, mais vraiment plus à l'extérieur ça a été le Mexique et puis... bon Martha's Vineyard, Mexique et puis la Grèce que je peux dire comme voyages extérieurs. C'était des vacances, c'était plus pour des vacances.
- Q. As-tu eu des contacts avec les populations locales?
- 12- J20 C'était très touristique, on partait une petite gang d'à peu près 17 filles, donc c'était très organisé, on allait visiter les grosses choses comme le Parthénon, l'Acropole, mais d'avoir vraiment... non, c'est pas vrai, la dernière soirée on a eu contact avec... on est allé dans un petit restaurant grec et c'était un restaurant traditionnel où on a vu la danse grecque, où on a vu la nourriture grecque, où on a vu leurs mœurs un peu si on veut, leurs danses, leurs chants, donc j'avais eu un contact. Puis quand on est allé au Mexique on était allé visiter Mexico, je pense que ça donne une bonne idée de ce que ça a l'air le Mexique. Puis on avait visité aussi des petits villages très pauvres au Mexique. On avait été plus exactement à Mandanillo, une petite île au Mexique. Donc c'est pas mal...
- Q. Oui.
- 13- J20 En Grèce aussi malheureusement, j'étais en secondaire III, donc c'est... je pense que je n'étais pas encore rendue à cette étape-là. Si aujourd'hui j'y allais ce serait différent, mais je m'intéressais plus à bon il fait chaud, on est bien puis on va à la plage, que de visiter puis que de rencontrer les gens de ce pays-là.
- Q. Qu'est-ce que tes parents font dans la vie?
- 14- J20 Mes parents. Ils étaient tous les deux dans le domaine de la vente, mon père avait sa propre compagnie de vêtements, ma mère elle travaillait avec lui dans la comptabilité. Malheureusement, mon père a été très malade et a dû abandonner.
- Q. Ah oui.
- 15- J20 Il a des problèmes cognitifs importants, ça fait que bon ils ont tout perdu, c'était chez-nous cet... non, ça a commencé chez nous cette business-là, après mon père avait sa propre compagnie, ça roulait bien, mais c'était lui le gérant de ça, donc ça a tombé à l'eau. Puis là, ma mère finalement elle travaille ailleurs, c'est encore dans le vêtement, mais mon père il est invalide, il ne travaille pas.
- Q. Il ne travaille plus!

- 16- J20 Non, il ne travaille plus, mais c'est pas mal le vêtement, ça a pas mal toujours été ça.
- Q. Comme grossiste, c'est ça?
- 17- J20 Oui, oui, si on veut.
- Q. Quel âge ont tes parents?
- 18- J20 60 et 62 ans.
- Q. Qu'est-ce qu'ils ont comme scolarité?
- 19- J20 Mon père je crois qu'il est allé jusqu'au CEGEP, ma mère je crois qu'elle a fini son secondaire, je ne suis pas certaine, ou ma mère secondaire, mais ils ne se sont pas rendus plus loin que CEGEP.
- Q. Est-ce que tu restes encore à Ste-Julie?
- 20- J20 Mes parents ont déménagé, depuis le mois de mai ma mère est à Ste-Rosalie, mon père est à Ste-Julie. Puis moi je suis à Montréal le temps de mes études mais c'est vraiment le temps de mes études, je compte pas du tout habiter à Montréal, je suis plus une fille de banlieue, Ste-Julie...
- Q. Comment ça s'est passé à Montréal?
- 21- J20 J'aime ça, pour les sorties, pour les restos, tout ça puis rencontrer justement plusieurs personnes, mais je ne trouve pas ça difficile sauf que je ne me vois pas habiter ici, pour l'instant c'est correct, mais pas une dizaine d'années à Montréal.
- Q. Pourquoi?
- 22- J20 Bien moi ce que j'aime en banlieue en fait c'est les grands espaces, c'est la nature, c'est le plein-air, tu respire, c'est plus ça que je recherche. À Montréal je trouve que tout est tassé; je peux boire un petit peu d'eau?
- Q. Oui, vas-y.
- 23- J20 Moi je suis une fille de banlieue, je me sens bien dans ma petite banlieue. Donc c'est ça, c'est peut-être... on est tellement de monde à Montréal, on est tellement compacté. En banlieue, tu respire puis effectivement c'est pas le même genre d'environnement par rapport aux personnes qui habitent à Montréal. Je me sens chez-moi en banlieue avec des personnes que je connais.
- Q. Et Montréal c'est différent pour toi?
- 24- J20 C'est ça, je pense que c'est surtout l'espace qui est restreint, dans le métro tout le monde on est pris ensemble, puis effec... c'est ça, de voir aussi le choc... il y a des quartiers que c'est extrêmement pauvres puis de voir là que... Ste-Julie c'est quand même un milieu assez à l'aise où on est tous pas mal dans la classe moyenne élevée, puis d'arriver à Montréal et de voir vraiment des quartiers pauvres, ça a été un choc. Mais c'est ça, je pense que ça a été surtout le fait qu'on est tous tassés l'un sur l'autre, que c'est tout petit, que... ce manque d'espace, et je sais pas, quand je pense à la

banlieue je me dis plus tard je veux... je me vois plus élever mes enfants en banlieue qu'à Montréal parce que bon j'ai vécu dans un petit quartier où tout le monde se connaît, où on va à l'école à pieds, où... tous les voisins. Je ne dis pas qu'à Montréal ce n'est pas comme ça, mais j'ai vécu de même mon enfance ça fait que je ne vois pas autrement comment je pourrais faire plus tard, ça fait que c'est surtout ça.

- Q. Où habites-tu à Montréal?
- 25- J20 J'habite dans le quartier Rosemont qui est quand même... je suis à côté du Plateau puis... mais, ça j'aime ça, cette petite ambiance-là d'aller marcher puis la petite fruiterie, la petite boulangerie, ce que je n'ai pas à Ste-Julie, mais... Oui, j'aime cette petite ambiance-là, quand même. Puis aussi Ste-Julie ce que j'aime beaucoup, c'est la montagne aussi, les grands espaces, aller marcher dans la montagne. Mais Rosemont c'est quand même un quartier assez bien. Donc je suis vraiment à côté du Plateau, je vais là, il y a le Parc Laurier, je peux aller marcher sur le Mont-Royal, mais c'est ça aussi, ce que je trouve difficile à Montréal c'est qu'à Ste-Julie tu peux quitter et ne pas barrer tes portes, t'as pas de crainte, à Montréal je sens tout le temps... Puis mon ancien copain, j'étais pas de même avant, j'étais pas une fille très sécurisée et lui il m'a appris à tout bien barrer, je trouve ça un peu plate de me sentir tout le temps okay, il faut que je fasse attention, je me sens moins sécurisée qu'à Ste-Julie, j'ai...
- Q. Est-ce que tu as une expérience personnelle, soit par des amis ou des voisins, de la diversité ethnoculturelle? Autrement dit est-ce que tu fréquentes des gens qui sont d'une autre culture que la tienne?
- 26- J20 D'une autre culture. Mon Dieu! Non, j'ai pas... mais j'ai vécu quelque chose, quand j'étais au secondaire, nous à notre école secondaire, en secondaire V on reçoit des gens, je ne sais pas si tu connais ça, l'A.F.S.? C'était comme un échange.
- Q. Quel genre d'échange?
- 27- J20 C'est un échange d'étudiants, ce sont des gens qui viennent apprendre le français ici pendant une année, ça se fait en secondaire V. Comme moi il y a une Vénézuélienne... Vénézuélienne qui est venue.
- Q. Vénézuélienne, oui.
- 28- J20 Oui, qui est venue. Une fille qui vient de la République dominicaine, et une autre qui vient de la Finlande, donc c'était trois étudiantes étrangères qui connaissaient rien, elles viennent habiter en familles d'accueil si on veut à St-Hyacinthe et elles sont là pendant un an puis elles apprennent le français. Ça fait que c'est ça, j'ai pu partager, j'ai pu justement discuter un peu avec elles, mais bon en même temps aussi, même si j'étais en secondaire V, il me semble, bon, je m'intéressais à la personne mais pas... j'allais pas nécessairement plus loin, c'est comment toi chez-toi puis tout ça, mais c'est...
- Q. Ça c'est bien passé?

- 29- J20 Bien c'est sûr que ce sont aussi des filles que je n'avais pas dans tous mes cours, ça fait que j'ai de la difficulté vraiment... je les avais beaucoup en arts plastiques justement. Bien non, côté personne, côté humain, ça reste la même chose, c'est sûr que bon il y a des mœurs différentes, mais c'est sûr que côté humain c'est la même chose. C'était des filles comme moi qui venaient à peu près du même milieu social. Je m'étais beaucoup liée d'amitié avec la Finlandaise, la Finnoise je pense qu'on dit.
- Q. Oui.
- 30- J20 Ça fait que c'est ça, ça a été une belle expérience puis je sais qu'à cette école-là ils font encore ça à chaque année. Comme cette année, quand j'ai fait mon stage, il y en avait une qui venait de l'Allemagne et l'autre du Mexique. Donc c'est un bel échange avec les élèves. Mais j'ai connu, bien j'ai connu de loin, mais un garçon qui a fait ça, qui est allé pendant un an en Australie avec A.F.S. et lui aussi avait vécu une belle expérience. À part cet échange-là, non, je veux dire je connais pas nécessairement des gens d'une autre culture. Mais bon, j'ai une amie qui étudie à l'Université de Montréal qui s'intéresse justement beaucoup à ça, à la multiethnicité, au mois de janvier-février je suis allée à un souper à l'Université de Montréal et c'était un souper par rapport à la semaine multiculturelle.
- Q. Ah oui.
- 31- J20 Ça te dit quelque chose? Il y avait des humoristes, justement comme Michel Mbambara, il y avait des danseurs grecs, il y avait de la musique africaine, et tout le repas c'était... le repas c'était grec, c'était indien et grec... non grec, indien je ne me souviens plus c'était quoi l'autre, mais on avait une entrée de la Grèce, un repas indien et le dessert je me souviens plus, donc ça m'a fait voir justement d'autres facettes. Mais je commence de plus en plus à découvrir, je suis très difficile par rapport à la nourriture, mais là découvrir ah c'est quoi un restaurant indien, découvrir un peu c'est quoi qu'est-ce qu'ils mangent comme...
- Q. C'est nouveau pour toi.
- 32- J20 Oui, c'est nouveau, je ne suis pas... j'ai jamais rencontré... Puis par rapport aux gens, je ne sais pas, ça a comme juste pas adonné que j'ai vraiment rencontré des gens qui venaient de la Grèce ou de la Chine, ça fait que... Quand on vient de la banlieue on en connaît pas.
- Q. Qu'est-ce le mot culture évoque pour toi?
- 33- J20 Le mot culture bon bien c'est un peu dans quel environnement j'ai été élevée, c'est un peu... bon, justement ma culture c'est québécoise, mes deux parents sont québécois. Mais le mot culture, c'est ça, ça englobe tout ça, mon éducation, ma religion et tout ça, je suis... chez-nous on n'est pas... on n'est pas très très très croyant, je ne me souviens pas d'avoir été nombre de fois à l'église. C'est aussi les connaissances que l'on a sur plein de choses comme l'art par exemple. J'ai été élevée à la manière québécoise, famille de trois enfants en petite banlieue et c'est ça, je ne sais

pas quoi ajouter là-dessus, mais c'est ça, je suis Québécoise, mais bon, on m'a souvent abordée parce que j'ai les yeux bridés. Ma grand-mère dit qu'il y a peut-être du sang amérindien mais ça a toujours...

- Q. Vous ne le savez pas.
- 34- J20 On n'a pas vraiment fait de recherche, on pourrait faire plus de recherche, ma mère elle dit ce serait bien le fun pour l'Hydro mais... (rire). Mais non, c'est vraiment plus Québécois. Puis la culture, c'est ça, c'est tout ce que mes parents m'ont apporté, c'est tout ce que l'éducation, ce qu'ils m'ont appris.
- Q. Oui.
- 35- J20 L'enseignement. Comment c'était dans... Je viens d'une famille où on faisait beaucoup de sorties, on faisait beaucoup de choses, mais de discuter plus ou moins, on n'est pas une grosse famille où on discutait beaucoup. Mais mes parents ont toujours été là pour m'aider dans mes études, pour m'aider, pour eux autres c'était super important que j'aille au CEGEP puis que j'aille à l'université, ils étaient super fiers de moi, ils voulaient tout me payer, c'était super important pour eux je pense, parce qu'ils se sont peut-être rendus jusqu'au CEGEP, ils se sont dit on aimerait ça que... que nos enfants aillent loin, c'est ça, ça a tout le temps... ils nous ont toujours encouragés puis c'est pas parce que je m'en allais en arts plastiques que... ou en enseignement que pour eux c'était moins bien. Ils m'ont toujours encouragée dans mes choix puis...
- Q. C'était important.
- 36- J20 Oui.
- Q. Ensuite est-ce que tu te définis par autre chose aussi?
- 37- J20 Bien c'est ça, c'est plus ces deux-là parce que côté religion je ne m'identifie pas nécessairement à une religion...
- Q. Est-ce que la religion a quand même eu une certaine influence dans ta famille par rapport à des rites religieux ou à des fêtes?
- 38- J20 Je veux dire on a été baptisé, on a fait notre première communion mais c'est à peine si, à Noël, on allait à l'église, on n'est pas vraiment... mais....
- Q. Est-ce que vous célébrez Noël?
- 39- J20 Oui. Oui, oui, on célèbre Noël, mais d'aller à l'église, pas vraiment. Les fois que c'est arrivé c'était avec mon ancien copain, que lui bon dans sa famille c'est plus croyant, mais sinon chez-nous plus ou moins.
- Q. Très bien.
- 40- J20 Depuis peut-être deux ans je me suis comme... j'ai commencé à m'intéresser au Bouddhisme qui est pas nécessairement une religion mais qui est plus une spiritualité que j'aime beaucoup, que je sais pas, je trouve... je trouve que c'est une belle philosophie, mais je serai pas

nécessairement pratiquante, je vais... c'est plus, c'est quelque chose qui m'intéresse, j'ai lu quelques bouquins là-dessus mais... c'est ça, comme...

Q. Comment décrirais-tu la culture québécoise?

41- J20 Comment je la décrirais?

Q. Oui, tu me parlais de culture québécoise ou de la culture dans laquelle tu as été élevée.

42- J20 Mon Dieu! Qu'est-ce qui nous différencie? Notre culture? Je trouve qu'on est quand même... en tout cas c'est sûr que ça dépend des familles, c'est sûr que je trouve que c'est dur de généraliser parce que de famille en famille c'est différent, mais je trouve qu'on est quand même des familles où on essaie de faire le plus d'activités possibles avec les enfants, où on essaie de faire le plus de choses, mais malheureusement je pense que ça se perd un peu. Mais mon Dieu, comment je caractériserais ça la culture québécoise (rire). C'est rare qu'on a l'occasion de penser à ça. Il me semble que je n'ai pas lu ça dans mon questionnaire. Je ne me suis pas souvent non plus arrêtée à ça. Mais je nous vois comme... en tout cas, c'est aussi quand je suis allée en voyage aux Etats-Unis, ils nous perçoivent beaucoup comme des gens qui sont ouverts, qui sont intéressés, qui sont... qui sont de bonne humeur, qui sont... justement qui sont invitants, donc c'est comme ça que je le perçois, mais en même temps j'entends aussi d'autres versions des gens qui sont ici, des immigrants qui peuvent dire que le peuple québécois est froid. Mais quand je suis allée aux Etats-Unis, c'était différent, ils disaient qu'on était chaleureux tout ça. On dirait que c'est plus facile de parler de notre culture avec les yeux des autres.

Q. Est-ce que tu veux poursuivre sur cette idée?

43- J20 Je pense que... je pense qu'il y a beaucoup de racisme à Montréal, je pense qu'il y a beaucoup de gens qui sont fermés ou... mais c'est dur parce que je trouve que quand une personne vient... un immigrant décide de venir à Montréal, au Québec, je trouve que... on parlait de ça dans nos cours de didactique multiethnique, je trouve que autant les gens qui les accueillent que les gens qui arrivent doivent faire leur part. Si les immigrants font tout leur possible pour essayer de s'inclure dans la culture québécoise je vais aider et je vais être... ça va me faire plaisir d'être accueillante. Mais d'arriver, ce que je trouve difficile c'est d'arriver dans une place où c'est un dépanneur, c'est un Chinois qui ne parle pas un mot français puis que... tu sens qu'il n'y a pas nécessairement d'effort, je vais en faire des efforts, mais fais-en toi aussi. C'est plus comme ça que je le vois, on vous accueille ici, je suis prête à en faire, mais je veux voir que des deux côtés il y a un effort qui se fait, ça fait que ça dépend, il peut y avoir des gens qui sont super fermés, qui attendent justement que ces immigrants-là ils fassent les premiers pas, comme en même temps il peut y en avoir qui soient plus ouverts.

Q. Où pourrait-ton favoriser l'intégration des immigrants?

- 44- J20 Je pense qu'à l'école c'est une bonne chose. Justement j'ai un souvenir que j'avais une Française dans un de mes cours en histoire de l'art avec qui j'ai beaucoup parlé. J'ai aussi un souvenir... d'une Française que finalement oui je connais parce que mon ancien copain est allé en France et elle est venue au Québec, donc j'ai pu la rencontrer. Mais je pense que l'école ça aide beaucoup puis tu rencontres des gens. Justement quand il y a des activités comme ça de semaine interculturelle les gens sont plus à l'aise de se présenter et tout ça. C'est bien parce que sinon il n'y a pas trop d'occasions. Mais j'ai l'impression, bien je pense qu'ils sont timides les immigrants, c'est peut-être justement nous qui n'allons pas assez vers eux, je....
- Q. Pourquoi?
- 45- J20 Premièrement je pense qu'il y a comme une catégorie, on va peut-être plus vers les immigrants que ça paraît pas, comme les Français. Je trouve qu'on a souvent une image d'eux bien... avec tout ce qu'on entend...
- Q. Oui.
- 46- J20 Mais, bon, justement quand on voit des musulmanes et tout ça, qu'on associe à l'Irak ou tout ça, on est comme moins attiré à cause de tous les événements qui sont arrivés, mais je pense que quand on ne voit pas une différence justement de la peau ou de la langue on est plus... on a plus de facilité. C'est ce que je crois, je trouve que quand c'est des ethnies qui sont peu visibles, je sais pas, je pense que c'est comme ça qu'on appelle ça.
- Q. Oui, oui.
- 47- J20 On a peut-être plus de facilité. Tandis que quand on voit d'autres eth... d'autres immigrants, d'autres ethnies qui viennent qui... c'est ça, c'est plate mais on les associe souvent... comme par exemple les Irakiens on va les associer à l'Irak, on va les associer, bon, à tel ou tel personnage, mais bon c'est pas la majorité, mais c'est plate, ils ont déjà une étiquette, ça fait que je pense que ces gens-là on les met un petit peu de côté même si on ne les connaît pas on a tendance beaucoup à les juger.
- Q. Est-ce que ça s'est passé durant ton premier stage ou ailleurs ?
- 48- J20 Non, mais je ne me sentirais pas mal à l'aise... mais moi d'enseigner dans une classe multiethnique j'aurais de la difficulté, je...
- Q. Pourquoi?
- 49- J20 Pourquoi? Mais je pense c'est toutes les différences, c'est d'avoir peur d'aborder un sujet qui peut blesser certaines personnes, de... mais en même temps ça peut être super intéressant parce que ça peut amener plein de beaux projets d'art, mais je sais pas, c'est peut-être parce que c'est ça, j'ai été dans... en banlieue puis j'ai pas été habituée à côtoyer des gens qui viennent de différents pays, mais je ne sais pas. Quand j'ai fait mon stage

d'observation j'ai senti un malaise, que je n'étais pas bien avec cette clientèle-là, puis bon...

- Q. Est-ce qu'il y a des souvenirs qui te reviennent, qu'est-ce qui faisait que tu n'étais pas à l'aise?
- 50- J20 Je sais qu'en garderie, comme je te dis je travaille beaucoup en garderie.
- Q. Oui.
- 51- J20 Puis je sais que j'ai beaucoup travaillé au métro Sauvé, au métro à Montréal-Nord, puis c'est vrai que bon j'ai étudié à Montréal-Nord où c'est quand même assez... il y a beaucoup d'ethnies.
- Q. Tu as étudié à Montréal-Nord.
- 52- J20 Oui, bien à Marie-Victorin mon DEC en graphisme, c'était à Marie-Victorin.
- Q. Ah oui, c'est vrai.
- 53- J20 Donc j'ai beaucoup côtoyé ça, il y a beaucoup d'ethnies à Montréal-Nord. Puis au métro Henri-Bourassa, quand je vais à cette garderie-là il y a à peine un québécois dans mon groupe, j'ai rien contre ça, mais malheureusement je me suis rendue compte que bon, comme par exemple, je sais pas si c'est exactement les Africains, mais je vais dire ça entre parenthèses, les noirs, ils parlent extrêmement fort puis... j'ai remarqué des caractéristiques qui me dérangent, c'est comme...
- Q. Oui.
- 54- J20 Mais peut-être qu'un Québécois à côté ça... il va être comme ça aussi mais à chaque fois je vais... je vais à cette garderie-là j'ai de la difficulté, je trouve que c'est différent, on doit aborder ça différemment, ils ont peut-être... peut-être que chez-eux c'est différent aussi, peut-être qu'ils parlent bien fort, mais j'ai toujours de la difficulté avec la discipline quand je travaille en garderie. J'ai un petit garçon qui m'a grafignée au sang, c'est sûr que c'est peut-être... c'est peut-être plus personnel, mais les expériences que j'ai eues malheureusement c'était comme moins... moins bons.
- Q. Et à Montréal-Nord, les Noirs, ils viennent d'où, as-tu une idée, le sais-tu?
- 55- J20 Ça, je ne le sais pas, je ne sais pas, je n'ai jamais vraiment abordé le sujet. Mais non, je ne me sens pas totalement à l'aise avec ces personnes... avec les... pas avec les immigrants en général, je suis pas raciste mais je sens que bon il y a des personnes qui peuvent être super confortables, comme je pense à une fille avec qui j'étudie, elle, elle va faire son stage dans un milieu super multiethnique, mais moi c'est pas ça que je recherche nécessairement, c'est peut-être aussi parce que je vais enseigner en banlieue et c'est pas nécessairement ce que je vais retrouver là. Mais je trouve ça difficile justement les cultures différentes, les religions différentes, les mœurs différentes, ils ont des... bien ils ont des personnalités... ils ont pas des personnalités différentes mais je pense que

chaque culture a comme... bon les Québécois, on peut ressembler peut-être à telle chose, les Français, on peut avoir un peu une étiquette, mettons les Français, bon, c'est plate à dire mais on peut avoir cette étiquette-là collée et qui nous suit, bon dans le genre les québécois chialent tout le temps.

- Q. Okay.
- 56- J20 Ça fait que c'est... ce n'est pas du racisme en tant que tel, c'est juste comme une remarque, en tout cas quand je travaille...
- Q. Oui, comme un choc culturel.
- 57- J20 Oui, c'est ça. Quand je travaille en garderie, dans ces milieux-là, je sens une différence et je ne me sens pas... je ne me sens pas très bien là dedans.
- Q. Tu ne te sens pas à l'aise.
- 58- J20 Non. Mais c'est ça, je ne veux pas généraliser, je ne veux pas dire qu'ils sont tous comme ça.
- Q. Oui, oui.
- 59- J20 Je peux autant parler avec une personne, une personne qui est haïtienne que... pas ressentir ça mais...
- Q. As-tu eu des contacts avec les parents par exemple?
- 60- J20 Des contacts... c'est plus ce que j'ai pu voir ou entendre, c'est ça, c'est sûr que c'est dans un milieu plus pauvre, c'est sûr que c'est beaucoup plus pauvre, mais c'était... c'était négligent de la part des parents, tu sentais que c'était pas... c'est des enfants qui arrivent à la garderie à sept heures le matin puis qui partent à six heures le soir, c'était pas... C'est sûr qu'il y en a ici aussi, des Québécois que c'est comme ça, je ne dis pas que c'est juste eux.
- Q. Pourquoi penses-tu que c'est comme ça?
- 61- J20 Je ne sais pas. Peut-être, mais je ne sais pas, je vois ça comme plus léger chez ces personnes-là, comme on a un enfant, on a un enfant. Les personnes aussi que j'ai vues c'est souvent des gens qui sont plus jeunes qui ont des enfants, et ça a l'air d'être, c'est ça, on va mettre l'enfant à la garderie, peut-être un peu de laisser-aller.
- Q. Est-ce que ce sont des gens qui travaillent?
- 62- J20 Mon Dieu! Mais c'est ça, je ne peux pas vraiment beaucoup te parler là-dessus parce que je peux faire une journée de remplacement dans une garderie, ça fait que je ne peux pas approfondir énormément. Comme j'ai un petit garçon d'une garderie qui est Iranien si je ne me trompe pas, et c'est ça, lui il arrive... la garderie ouvre à six heures et demie et il est là à six heures et quart et il part à six heures le soir, ce sont des journées de 12 heures, c'est un petit garçon qui a beaucoup de difficultés, qui est hyperactif, qui prend du Ritalin, qui déjeune son père lui donne des Jos-Louis, c'est comme pas du tout la même mentalité. Nous souvent,

souvent... ça c'est la garderie où je travaille beaucoup, ça fait que je peux en parler plus, mais souvent on a dit, ce serait bon qu'il voit un médecin parce qu'il est très hyperactif et il voulait rien savoir, il dit non, non, ça va se régler. À un moment donné il avait des bobos autour de la bouche, non, non, ça va se régler. C'était... je trouvais que ce n'était pas très soucieux de son enfant, plutôt laisser-aller. Ça fait que c'est ça.

- Q. On va revenir à ta culture, par rapport à ta culture que tu définis comme québécoise, c'est ça.
- 63- J20 Oui.
- Q. Qu'est-ce qui te prend aux tripes par rapport à ta culture, quelque chose de spécial?
- 64- J20 Je m'identifie beaucoup à la culture et à la musique québécoise, j'adore, les films québécois, tout ce qui est... a trait... les artistes peintres aussi québécois que j'aime bien, mais beaucoup là, je suis une fille qui est allée voir dix fois un spectacle de Paul Piché, j'aime beaucoup la musique québécoise, qu'est-ce que ça apporte, bon, la bonne vieille guitare sur le bord d'un feu, le camping, c'est ça, c'est vraiment, c'est beaucoup la nature, le camping comme je te dis, un feu avec des grosses bûches autour puis...
- Q. ... chanter.
- 65- J20 Oui, oui, oui, ça j'aime beaucoup, j'aime découvrir des nouveaux groupes québécois, de la musique québécoise.
- Q. Est-ce de la musique traditionnelle?
- 66- J20 Pas... pas nécessairement traditionnelle, quoi qu'il peut y en avoir, comme je sais pas si tu connais le groupe Mes Aïeux...
- Q. Oui.
- 67- J20 ... qui refont des chansons traditionnelles que j'aime bien.
- Q. Oui, oui.
- 68- J20 Mais du Paul Piché aussi c'est du traditionnel dans un sens. Mais c'est ça, le côté culture québécoise j'aime beaucoup ça aller voir des films, aller aux Francfolies découvrir des Québécois, c'est vraiment... c'est quelque chose que j'aime beaucoup. J'aime beaucoup aussi à Montréal les festivals, moi je suis une fille de festivals, c'est quelque chose que oui je pourrais coller à la culture québécoise, les festivals.
- Q. Peux-tu m'en nommer?
- 69- J20 Le Festival de jazz, les Francfolies, le festival La Gibelotte à Sorel, les Fêtes gourmandes, le festival de la bière à Chambly, c'est ça, Francfolies, Festival de jazz, le Festival des films du monde, j'adore ça, j'ai hâte à l'été pour ça, me promener...
- Q. Tu profites de ça.

- 70- J20 Oui, j'aime beaucoup ça à Montréal, justement tu découvres, en même temps tu découvres des films qui viennent de France, qui viennent d'Italie, qui viennent d'Espagne, ça j'aime beaucoup ça m'ouvrir là-dessus, sur les films, sur la musique qui vient de... bien la musique peut-être un peu moins, j'en connais pas énormément, mais par rapport aux films je suis... j'aime beaucoup les films justement internationaux où je vais aller chercher du français, de l'espagnol, de l'italien, je suis très ouverte à ça, ça j'aime bien. Oui.
- Q. Surtout venant de l'Europe.
- 71- J20 Oui, oui, oui, beaucoup, beaucoup Europe.
- Q. C'est ce qui t'intéresse.
- 72- J20 Oui, oui, oui.
- Q. Est-ce que tu trouves que la culture québécoise se transforme, s'est transformée?
- 73- J20 Je pense que la culture québécoise se transforme, je pense plus que le monde commence de plus en plus à comprendre qu'on n'est pas... bon, aussi par rapport au Canada, qu'on n'est pas les castors, qu'on n'est pas les chemises à carreaux, qu'on n'est pas les bûcherons. Je pense que de plus en plus le monde voit vraiment ce qu'on est les Québécois puis qu'on n'est pas nécessairement la ceinture fléchée....
- Q. Disons que tu es invitée dans un congrès international en enseignement des arts. Un congrès qui accueille des spécialistes en art de partout et qu'on te demande devant des gens qui ne sont jamais venus ici au Québec, de présenter la culture québécoise.
- 74- J20 Okay Okay.
- Q. Sur quoi mettrais-tu l'accent? Tu dis on n'est pas ceinture fléchée, on n'est pas ci, on n'est pas ça, on est quoi?
- 75- J20 On est quoi? Mon Dieu! C'est ça, quand je pense au Québec je pense vraiment à ça comme je viens de le dire, aux festivals.
- Q. Très bien.
- 76- J20 Je trouve que c'est la fête, je trouve que c'est....
- Q. La fête.
- 77- J20 ... justement c'est souvent, il y a tellement d'activités à Montréal, c'est... justement la culture québécoise c'est ça, c'est de... je pense que c'est une ouverture parce que veux, veux pas, de plus en plus on accueille des immigrants et je pense que c'est une ouverture sur le monde et c'est d'ouvrir, bon, faire des festivals, le Festival des films du monde et c'est... c'est ça, c'est la fête, c'est les festivités, c'est l'ouverture, c'est la... moi en tout cas c'est beaucoup la musique. Donc c'est ça, ce serait... ça serait vraiment comme la fête (rire).

- Q. Quelle est ta vision personnelle des arts plastiques?
- 78- J20 Premièrement, au début je voulais vraiment m'en aller au primaire, j'étais sûre que je m'en allais en enseignement des arts au primaire, j'ai toujours aimé les enfants. Puis dès que je suis rentrée à l'école secondaire, à cette école-là, j'ai fait, moi j'enseigne au secondaire et ici, parce que je me suis rendue compte que oui, bon, l'enseignement des arts plastiques c'est, de montrer aux autres, de justement, de partager ta passion que tu as pour les arts plastiques, mais c'est beaucoup beaucoup aussi je pense, c'est d'avoir un contact avec les élèves, de parler avec elles, bon moi c'est juste des filles, mais j'ai beaucoup aimé ça ce contact-là, de se sentir près de ces élèves-là, si elles ne vont pas bien, elles viennent te voir, j'aime beaucoup le côté social, ça fait que c'est beaucoup, bon, c'est sûr qu'en premier c'est de leur partager ma passion, j'aime beaucoup montrer, j'aime beaucoup leur faire apprendre des nouvelles choses.
- Q. Mais qu'est-ce que tu veux leur transmettre?
- 79- J20 Qu'est-ce que je veux... Premièrement l'amour des arts, je veux leur montrer que... mon Dieu qu'est-ce que je veux leur montrer? Bien c'est sûr que je veux leur apprendre différentes techniques, je veux leur montrer des artistes, qu'elles connaissent plus l'art plastique, mais c'est aussi leur montrer à développer leur créativité, que chaque individu est différent et qu'il ne va pas au même rythme, donc c'est d'avoir son rythme, de voir évoluer son travail, et de beaucoup les pousser jusqu'à temps qu'elles ne soient plus capables, jusqu'à temps que bon t'es sûr, t'as fait ton maximum pour ton projet, de vraiment de le suivre. C'est ça, j'ai fait beaucoup de projets, c'était des projets... j'avais 38 élèves dans une classe, c'était tous des projets individuels différents qu'il fallait que je vois à chaque fois chaque élève, c'était... c'était ça, c'était de faire... ton projet il est personnel, il est pour toi, pousse-le au maximum. C'est ça, c'est vraiment de leur faire découvrir la créativité, que c'est pas vrai que si tu fais juste un carré noir c'est moins bon qu'une fille qui a rempli sa feuille au complet de... de pastel gras. Donc leur montrer différents types d'art, puis leur faire découvrir justement les cultures, leur faire... c'est ça, moi-même j'aime ça, chercher, apprendre, bon comme je te disais, j'aime beaucoup les capteurs de rêves, les totems, les masques africains, aussi j'ai connu les marionnettes orientales que j'aime bien, indonésiennes.
- Q. Indonésiennes.
- 80- J20 Oui. Donc c'est beaucoup... leur faire découvrir différents types d'art, la performance, le land-art tout ce qu'on peut faire. Donc c'est vraiment ça, j'ai une immense passion de partager avec mes élèves mes découvertes en art et ce qui me passionne (rire), c'est assez....
- Q. Quelle est la contribution des arts dans le développement général des élèves?
- 81- J20 Quelle est la contribution?

- Q. Oui.
- 82- J20 Je pense que les arts plastiques c'est un cours où tu peux vraiment exprimer tes émotions, où... tu vois des élèves qui ont de la difficulté, j'ai beaucoup d'élèves que ça marche pas dans les classes, qui ont de la difficulté, quand je les vois travailler, puis veux, veux pas, c'est une forme d'expression, et je pense que c'est beaucoup ça, c'est de libérer justement, ça peut être de l'art thérapie, je pense que c'est beaucoup ça, c'est de... il y a beaucoup d'élèves qui ont de la difficulté à l'école et tout ça, je ne vois pas les arts plastiques comme un cours récréation, pas du tout, mais je le vois comme un moyen de détente puis de... c'est pas théorique, tu n'as pas la grosse théorie pendant 60 minutes, il peut y en avoir, moi j'en ai donné des cours mais c'est comme plus une libération, c'est de... c'est ça, d'aller à ton rythme aussi, de pas te sentir stressé, de... c'est ça.
- Q. Comment pourrais-tu définir ton style; tu parlais, des fois je donne de la théorie puis tu as aussi mentionné que tu voulais leur montrer des techniques. Comment fonctionnes-tu, est-ce que, par exemple, tu mets beaucoup d'emphase sur le contenu théorique ou si tu pars des techniques, comment te sens-tu à l'aise?
- 83- J20 Premièrement je pars toujours de la théorie... comme par exemple... je parle des amulettes égyptiennes. Le premier cours ça a vraiment été de la théorie, je leur parle, c'est quoi une amulette égyptienne, je leur montre des types d'amulettes, donc je parle tout le temps de mon sujet et non... pas nécessairement d'un artiste, l'artiste il vient plus vers la fin, donc je parle d'un sujet puis c'est vraiment de la théorie, ils peuvent prendre des notes, je leur parle du projet, il faut qu'ils prennent des notes. Puis je commence le projet, mais comme par exemple dans ce cours-là on a vu les motifs, on a vu la couleur, on va vu... bon c'est ça, les mélanges de couleurs, les motifs, les textures, donc j'amène vraiment des définitions, je leur amène des livres avec plein d'exemples. Comme les couleurs j'ai donné la psychologie des couleurs si on veut. Donc j'essaie d'amener le plus d'exemples visuels possible pour que leur image soit plus riche. Et ensuite j'amorce le projet, mais souvent j'y vais avec beaucoup d'exercices. J'ai étudié en graphisme aussi ça fait que c'est peut-être ça, donc...
- Q. Quel type d'exercices par exemple?
- 84- J20 Ah oui, les exercices c'est super important, il fallait qu'ils fassent huit motifs, ils en choisissaient quatre pour leur projet. Il fallait qu'il y ait trois textures dans leur amulette, il fallait qu'ils fassent des mélanges de couleurs partout sur une feuille avec les trois couleurs primaires, donc c'est pas mal ça. Ensuite, ils font trois croquis de leur amulette, ils choisissent leur amulette puis ils commencent. Donc c'est vraiment comme ça. Comme ça, c'est un cours que j'aurais pu faire en trois cours si je voulais, je l'ai fait en dix périodes. Donc c'est vraiment ça. Et à la fin, je m'assure aussi... ah oui, puis à la fin je demande toujours qu'ils m'écrivent un petit texte sur leur projet, un court paragraphe, c'est quoi ton amulette,

pourquoi, c'était pour quel peur, nanana. À la fin je reparle d'un artiste, comme là j'ai pu parler d'un artiste autrichien Hundertwaser. J'ai choisi cet artiste pour faire un lien avec les motifs. Il fait beaucoup de personnages mais c'est avec beaucoup beaucoup beaucoup de couleurs, des motifs. Il a travaillé, justement il a travaillé en construction si je peux dire, il a fait des maisons qui ressemblent beaucoup à ses dessins, mais c'est beaucoup de visages, de petits points, de lignes, de petits petits détails.

- Q. Tu as choisi cet artiste-là pour leur montrer les motifs, les couleurs.
- 85- J20 Les motifs, les couleurs, oui.
- Q. Je vois.
- 86- J20 Puis je termine toujours à la fin par une présentation, donc il y avait un cours des présentations des projets, donc dans le fond j'ai un cours de présentation des projets, j'ai un cours au début quand je présente mon activité, ensuite il y avait, non même pas, c'était neuf cours, ensuite il y avait sept périodes pour tout faire le projet, mais c'était...
- Q. Quel était l'objectif de ton cours?
- 87- J20 L'objectif?
- Q. Disons l'intention pédagogique derrière ça.
- 88- J20 Mon intention pédagogique. Leur amulette c'est un petit porte-bonheur qui les protège d'une peur quelconque et qu'ils devaient insérer un objet fétiche. Donc c'est un travail un peu personnel, qui parle des élèves, pourquoi une peur, puis pourquoi cette peur-là. Donc je pars beaucoup... des émotions des élèves, c'est par rapport à ce qu'ils vivent, donc c'est beaucoup à partir de ça que je base mes trucs. C'est ça, je voulais que l'amulette soit vraiment traitée de façon personnelle. Puis bon, c'est sûr que c'était les motifs, c'était la couleur, c'était les textures, mais c'était aussi de travailler avec un matériel que c'était la première fois qu'on utilisait, on a pris de la pâte à modeler puis on a mis de la pâte à papier mâcher, donc c'était de jouer avec les textures, c'était une expérimentation, et ça ce sont des élèves qui n'ont jamais fait d'art parce que c'est comme moitié année musique, moitié année art. Ça fait qu'il fallait les laisser explorer. Je voulais que ce soit un travail personnel avec beaucoup de motifs, de couleurs et de textures. C'était bon de leur faire connaître un artiste en même temps.
- Q. Et toi, les artistes avec lesquels tu aimes travailler, mis à part cet artiste-là, peux-tu m'en nommer d'autres?
- 89- J20 Dans mon travail, je m'inspire beaucoup, j'aime beaucoup la photographie contemporaine. J'aime beaucoup Donigan Cumming qui travaille avec les personnes âgées. J'aime faire des photos avec l'émotion, justement Hundertwaser que j'aime beaucoup parce que je suis très minutieuse, je fais beaucoup de petits détails, j'aime beaucoup les couleurs, les motifs, tout ça. J'aime beaucoup les installations, le travail de Michel Goulet.

Pour mes cours, je me suis inspirée d'artistes comme Chagall et les surréalistes. Jordi Bonnet que j'aime beaucoup, j'ai pris des cours avec son fils, Laurent Bonnet.

- Q. Ah oui.
- 90- J20 Oui, oui. J'aime beaucoup ce qu'il fait, ses murales, ce qu'il a pu faire. À part de ça... j'ai bien de la misère avec les noms, à chaque fois que je vais au musée j'écris dans mon cahier, l'artiste... j'aime beaucoup Spencer Tunik qui fait de la photographie. À part de ça, un autre artiste photographe dernièrement qui était au Musée d'art contemporain, je ne me souviens plus de son nom, mais je l'aimais beaucoup (rire), il avait fait de la photographie, on voyait un homme nu couché sur un lit, c'était vraiment une grosse affiche devant le Musée d'art contemporain, le nom.... le nom m'échappe.
- Q. Oui, je sais ce que tu veux dire.
- 91- J20 Donc, c'est beaucoup plus axé vers la photographie, mais beaucoup installation aussi j'aime bien, c'est ça, sinon peintres, peintres, peintres, j'ai de la difficulté avec les noms mais j'aime beaucoup les artistes qui travaillent avec les techniques mixtes. Évidemment, j'adore Andy Warhol, beaucoup le pop-art, la bande dessinée, tout ça, ça fait que c'est pas mal mon univers, c'est pas mal ça, oui, c'est plus....
- Q. Un univers assez large.
- 92- J20 ... oui. En fait j'aime tout ce qui est très détaillé et joyeux. Des détails minutieux, des couleurs joyeuses, ça j'aime ça.
- Q. Est-ce que tu penses qu'on devrait tenir compte de la diversité ethnoculturelle dans nos contenus de cours?
- 93- J20 Dans les contenus de cours. Je pense que oui parce qu'effectivement quand j'ai pu parler des amulettes il y avait des choses auxquelles j'avais pas pensé, pour moi lire cette petite prière, il n'y avait pas de problèmes, donc il y a des choses qu'il va falloir s'ajuster, qu'il va falloir faire attention parce qu'il y a peut-être des petits détails que tu penses que ce n'est pas grave mais ça va venir blesser cette personne-là, donc je pense que c'est important de tenir compte de ça. Puis je pense que c'est important justement d'élargir, de faire découvrir ces cultures-là puis d'apporter des projets. Justement, si dans ma classe j'ai des Haïtiens, des Libanais, des Chinois, des Mexicains.
- Q. Dans cette école qu'est-ce que... ?
- 94- J20 Bon je n'enseigne pas dans une école multiethnique mais si ça arrivait... il faudrait que je tienne compte de ci et de ça, c'est compliqué de trouver un projet qui va toucher tout le monde, si je fais un projet... c'est sûr que ça peut les ouvrir vers quelque chose d'autre, mais si je fais un projet... je ne sais pas, comme sur quelque chose de très québécois qu'ils connaissent

pas, peut-être qu'ils ne vont pas se sentir à l'aise, donc il faut faire attention tout le temps à ce qu'on fait...

Q. Mais l'art, n'est-ce pas supposé être universel?

95- J20 Oui, l'art c'est universel mais disons que je veux faire connaître un artiste québécois il faudrait en trouver un qui leur dise quelque chose ou qui leur apprenne des choses sur nos façons de vivre.

Q. Oui.

96- J20 ... si par exemple je dis, représentez-moi le folklore québécois, et lui, il vient d'arriver, je veux dire, ça va être difficile à représenter. Donc faire attention sur les sujets, sur les thèmes justement pour ne pas choquer quelqu'un, pour ne pas faire de la peine à un élève que tu ne pensais pas que bon dans telle religion c'est comme ça ou... Je pense même qu'il faudrait... de plus en plus justement il y a des immigrants, il faudrait peut-être même à l'université avoir quelques cours, je trouve les religions, quoi dire, quoi ne pas dire, c'est quoi les mœurs dans les cultures dans telle, telle religion, dans telle, telle....qu'est-ce qu'on ne peut pas faire.

(Côté B de la cassette)

Q. Alors, de quoi aurais-tu besoin, pour enseigner dans les milieux pluriculturels? Quels seraient tes besoins?

97- J20 Comme je te le dis, je pense que c'est ça, ça serait d'avoir peut-être un cours sur... un cours sur les religions, un cours sur les mœurs, c'est sûr qu'on peut pas tous les voir, mais faire ça en bref, comme bon, dans tel pays si on parle de telle chose c'est très vulgaire ou... pour ne pas que t'arrives devant une classe, puis mon Dieu que tu dises des choses qui pour toi... sont normales mais pas pour les autres.

Q. Pourquoi?

98- J20 Ça m'insécuriserait de voir que je peux blesser quelqu'un, et je pense que ce sont des choses qu'il faut qu'on sache. Donc, ce serait... je verrais un cours bref mais où on voit justement différentes nationalités, c'est quoi leurs mœurs, c'est quoi leur religion, c'est quoi leurs traditions, et à quoi faire attention quand on enseigne, c'est quoi justement leur art dans leur pays, ça on ne le sait pas trop, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qu'ils voient là-bas pour qu'on puisse venir les chercher justement, donc je pense que ce serait intéressant. Justement dans ce cours-là, bon le cours multiethnique, je ne l'ai pas retrouvé, peut-être ça aurait été justement quelque chose qui aurait pu se retrouver dans ce contenu-là.

Q. Est-ce que tu trouves que ta connaissance de l'art qui vient d'ailleurs est suffisante?

99- J20 C'est sûr qu'il y a des choses que je vais reconnaître, comme l'écriture arabe où, la calligraphie c'est très reconnaissable, mais je veux m'ouvrir de plus en plus, c'est pour ça, c'est... si je regarde les mandalas pour moi ça... mais c'est pas juste ça non plus le Tibet, il y a d'autres toiles, il y a d'autres

tableaux mais je ne suis pas... non, je ne suis pas extrêmement familière, j'aimerais en connaître plus. Comme justement j'avais pris à la bibliothèque un livre sur les masques, j'étais tannée qu'on parle toujours des masques africains, c'était justement les masques orientaux qui sont super beaux, justement, bon, j'ai vu les marionnettes orientales comment ils font ça, donc je pense que c'est en faisant des recherches, c'est en bâtissant les projets que je vais découvrir ça.

- Q. Disons que je suis directrice d'une école pluriculturelle et que je t'offre un contrat. Dans cette école, il y a beaucoup d'élèves d'origine africaine, qu'est-ce que tu pourrais leur offrir? Comment procéderais-tu, que présenterais-tu?
- 100- J20 Je présenterais des masques africains mais j'essaierais d'être plus originale... parce que c'est tellement exploité souvent les masques africains, moi aussi j'adore les masques africains, mais d'essayer de trouver quelque chose de différent, d'essayer de...
- Q. Comme quoi par exemple, as-tu une idée?
- 101- J20 Faire un masque africain par rapport à un artiste, mettons par rapport à Klee. Je demanderais aux élèves de faire un masque africain mais de façon contemporaine, à la manière de Klee par exemple.
- Q. Quelles questions me poserais-tu? De quoi parlerais-tu, qu'est-ce que ça te prendrait comme informations pour préparer tes cours et comment procéderais-tu?
- 102- J20 Mon Dieu, c'est dur de dire ça vite vite. Comment? C'est sûr que je parle tout le temps, mettons si je parle des masques africains mais je vais parler d'où ça vient les masques africains, c'est quoi la culture, donc j'aborderais ça comme ça. C'est sûr que là, bon, il faudrait que je sache qu'est-ce que je vais exploiter là-dedans, c'est quoi le langage plastique, qu'est-ce que je veux que les élèves découvrent là-dedans. Disons qu'avec Klee, je pourrais insister sur les formes et les couleurs. Mais j'essaierais de changer ça un peu, justement j'ai une amie, peut-être que tu l'as rencontrée, qui étudie avec moi, elle a fait des masques africains mais c'était moitié tribal et moitié masques contemporains qui te représentent. Je leur ferais faire un masque contemporain.
- Q. Non, je ne l'ai pas rencontrée encore (rire).
- 103- J20 Tu ne l'as pas rencontrée, tu vas peut-être la rencontrer. Donc elle a essayé, parce que son prof voulait absolument qu'elle touche les masques africains, elle a dit okay, mais je vais essayer de mettre ça différemment, donc c'était moitié tribal, moitié contemporain, à l'intérieur t'ouvrais et c'était quelque chose qui était supposé représenter l'élève. Donc, je partirais un peu de cette idée-là.
- Q. Penses-tu, par exemple, que le fait que tu présentes un projet de masques africains à ces élèves-là qui sont d'origine africaine ça va plus les intéresser?

- 104- J20 Oui, ça peut les intéresser mais pas nécessairement, c'est pas parce que moi je suis au Québec que tel artiste va me toucher, je ne pense pas parce que c'est dans... dans leurs mœurs bon les masques africains et tout ça qu'ils tripent nécessairement là-dessus, je pense que non, c'est sûr que bon ça va les toucher parce que c'est comme on parle de l'Afrique ils vont peut-être vouloir nous parler de leur pays et tout ça, mais... je pense que chaque individu est différent. Je peux parler d'un artiste, ça touchera personne, mais ça va en toucher quelques-uns. Non, je pense pas que nécessairement. Je pense que je pourrais faire autant un projet plus mettons asiatique même si il n'y a pas nécessairement beaucoup d'Asiatiques dans la classe, sauf que les Haïtiens s'intéresseraient parce que justement ils découvrirait quelque chose, c'est quelque chose d'inconnu, donc pas nécessairement. Ce qui les intéresse c'est d'apprendre des choses qu'ils ne connaissent pas.
- Q. Tu as mentionné que tu souhaiterais avoir de l'information sur les religions.
- 105- J20 Oui.
- Q. Tu manques de connaissances?
- 106- J20 Mais, j'ai tout le temps tellement de la misère avec ça, musulmane, catholique, protestant. Premièrement j'ai aucune mémoire, ça fait que j'ai bien de la misère à associer. C'est tout mêlé, j'ai bien de la difficulté à démêler tout ça, en religions je ne suis pas... je ne m'y connais pas beaucoup.
- Q. Tu ne t'y connais pas beaucoup.
- 107- J20 Non, c'est ça, c'est pour ça que j'ai sûrement ces craintes-là. Si j'avais déjà une petite base, si j'avais au moins une petite base j'aurais moins peur, mais c'est que... c'est sûr qu'en garderie, bon, je vais voir lui il est musulman, il ne mange pas telle et telle viande je peux voir quelques petites affaires, mais jamais j'ai compris pourquoi, ça fait que c'est peut-être pour ça que je me sens insécure, je suis pas... je suis pas du tout calée si on peut dire en religions (rire).
- Q. Si tu avais à présenter un cours à des classes pluriculturelles qui décrit un peu la culture québécoise, as-tu une idée du type de cours que tu offrirais?
- 108- J20 Qui décrit la culture québécoise. Je pense que ce serait par rapport à ce qu'ils ont vécu, ce serait par rap... comme je te dis, je travaille beaucoup sur les émotions et comment ils voient ça le Québec à leurs yeux et il n'y aurait pas nécessairement de gros thèmes, mais ce serait plus... ou je pourrais... non, je pourrais apporter justement un thème que tout le monde connaît, mettons les Francofolies pour toi, est-ce que tu y as déjà été, ou tu pourrais te l'imaginer ou mettons on pourrait faire une sortie et qu'est-ce que ça représente pour toi, est-ce que ça représente bien le peuple québécois, est-ce que... je pourrais peut-être vivre un événement avec eux puis partager là-dessus et qu'ils le représentent, ça fait que chaque culture

aurait quelque chose de différent parce qu'ils verraient ça différemment. Je pourrais leur demander de décrire ça quand t'es arrivé ici c'est quoi tes souvenirs, comment t'as vécu ça, ce serait plus en général.

- Q. Est-ce que tu trouves que ton identité culturelle s'est transformée avec le temps?
- 109- J20 Ah ça se transforme, ça se transforme vraiment.
- Q. Comment, pourquoi, ça peut se transformer?
- 110- J20 Parce qu'on évolue, parce qu'on change, juste moi, je me regarde quand j'étais jeune et maintenant je suis plus pareille.
- Q. Qu'est-ce qui fait la différence?
- 111- J20 Premièrement, bon, le milieu familial où j'étais qui était justement de moyen à élevé, où on était en petite banlieue, ça a complètement changé depuis six ans, depuis l'accident de mon père qui ne travaille plus, que ma mère elle a un petit emploi, qu'on est super serré, que j'ai appris à travailler, eux autres ils devaient tout payer mon université, mon CEGEP, puis là c'est moi qui est sur les prêts et bourses tout ça, donc ça, ça a changé, ça m'a fait... ça a fait que j'étais plus autonome, ça a fait que j'ai dû être sur le marché du travail, donc ça c'était pas ma vision que j'avais, c'était, je vais à l'université, tout est payé, ça fait que c'est sûr que ça change. Puis là, bon, comme je te disais par rapport à la religion moi je... je suis pas nécessairement croyante, mais de... et l'autre fois je suis tombée sur une entrevue sur le bouddhisme, j'étais comme ah ça m'intéresse ça, et telle, telle, telle chose, des cours de spiritualité ça peut m'intéresser, le yoga ça m'intéresse, si le yoga m'intéresse, bien je m'intéresse un peu au milieu oriental, ça fait que je pense que ça va avec tes intérêts, plus tu vieillis, plus t'avances, plus tu découvres des nouvelles choses, ça fait que ça t'amène ailleurs. Donc non, je pense que la culture ça change toujours puis... comme on a pu lire dans le livre de Maalouf qu'on a lu en didactique des classes multiethniques.
- Q. De Amin Maalouf, oui.
- 112- J20 Je suis d'accord avec ça, si moi, bon, je suis Québécoise, mais je décide que finalement je m'en vais enseigner en Australie, bien ma culture va changer même si je suis de souche québécoise, je vais peut-être m'en venir de plus en plus Australienne, donc ça dépend de tes expériences, ça dépend... de ce qui t'arrive dans la vie, où tu vis, moi je... Mais ça ne doit pas être facile de changer de pays.
- Q. Oui.
- 113- J20 J'imagine par exemple que les immigrants doivent vivre beaucoup de solitude, ça doit être très difficile parce que la plupart immigrer pas nécessairement avec toute leur famille, ça fait que je pense que ça doit être cette solitude-là, surtout quand t'as... cette solitude-là, ça dépend, il y a des gens qui ont décidé de venir ici puis que c'est correct, qu'ils quittaient

mettons pour la guerre et tout ça, mais les gens que c'était plus dans la misère, qu'ils avaient pas le choix puis qui ont de la famille là-bas, je pense que c'est beaucoup la solitude, c'est... il doit être... je veux dire les gens qui parlent vietnamien, qui parlent pas un mot français, tu dois tellement te sentir à part ça... ça doit être dur de s'intégrer, ça doit être difficile de tout réapprendre surtout si... si t'as 50 ans puis t'arrives au Québec et ça fait 50 ans que tu parles vietnamien et là il faut que t'apprennes le français, ça doit être déstabilisant, ça doit être... c'est ça, ces personnes-là elles sont... elles sont vraiment fortes parce que ça ne doit pas être évident. C'est sûr que c'est difficile d'immigrer mais en même ils doivent s'adapter, on a un mode vie différent, on a des mœurs différentes, c'est sûr qu'ils peuvent garder leurs mœurs mais il faut quand même qu'ils s'habituent à ce qui se passe ici. Je ne suis pas, je suis totalement contre le fait qu'ils devraient perdre, bon, dans le temps des fêtes je pense qu'on avait parlé de sapins de Noël.

Q. Oui.

114- J20 Je ne sais pas trop, je suis totalement contre par rapport à ça, ils ont tous le droit de faire... de fêter Noël comme ils veulent, mais bon nous, on a le droit aussi d'exposer que nous autres, c'est le sapin de Noël, et c'est comme ça, je trouve qu'on est à Montréal, c'est notre culture, les gens viennent ici, je suis d'accord, j'accepte à ce qu'ils vivent Noël autrement, mais vous êtes quand même... vous êtes quand même à Montréal, vous venez ici, donc acceptez comment on est.

Q. C'est important de garder...

115- J20 De garder, c'est ça, nos mœurs, nos cultures, c'est ça, c'est ça qui est important, je suis pas du tout raciste mais c'est, j'accepte qu'eux autres ils aient des mœurs, des trucs différents, que nous autres aussi, mais que... qu'ils s'adaptent quand même là, je veux dire, on a pas à changer notre sapin de Noël, on a pas à changer parce que bon ça s'en vient de plus en plus multiethnique, je pense que... Le fait qu'on ne veuille plus faire de sapin de Noël devant l'Hôtel de ville je le vois différemment qu'une demande de lieu de prière parce que... le sapin c'est comme s'ils viennent nous interdire, ils viennent nous dire vous n'avez plus le droit, le sapin il ne faudrait plus qu'on mette ça parce que ça peut choquer les personnes de d'autres religions... Mais un local de prière, c'est comme un petit lieu où ils se recueillent, quand c'est dans leur intimité j'ai pas de problèmes, c'est, t'as le goût de vivre ça, tu peux faire ça chez-toi, tu peux faire ça si il y a une petite chapelle ou quelque chose, je n'ai pas de problèmes, je vais respecter ça. Mais quand c'est un lieu public comme dans le centre-ville où ça fait des années qu'on fait ça puis qu'ils viennent dire... je ne le sais pas, je ne peux pas parler beaucoup là-dessus parce que je ne sais pas comment ça s'est passé exactement, mais qu'on devrait enlever le sapin parce que ça pourrait blesser certaines personnes. Mais non, ça... on ne peut quand même pas passer par dessus qui on est.

- Q. Disons que le contact entre des individus de différentes cultures amène parfois des frictions. Peut-on aborder ces sujets dans un cours d'art?
- 116- J20 Mon Dieu! Je pense que oui parce que je pense que ça peut être par rapport au respect, au respect d'autrui, ça peut être, c'est ça, de respecter l'autre personne, que... on peut parler de toutes sortes de formes de respect et on peut parler de ça justement, le racisme puis l'intolérance.
- Q. Quelle forme est-ce ça peut prendre, à travers le contact individuel avec les élèves ou dans le contenu de cours?
- 117- J20 Oui, justement j'ai vécu ça dans mon stage parce que j'ai eu une prof que j'ai assisté à un de ses cours, puis elle, ce qu'elle a fait, c'est que son projet, c'était en secondaire I, ce n'était pas... ce n'était pas sur le racisme, ce n'était pas ça, mais c'était sur ils devaient travailler en équipe de quatre et c'était elle qui formait les équipes, qui tirait les papiers, elle, elle disait... elle a parlé du respect là-dedans, elle a dit qu'est-ce que vous faites si vous êtes en équipe avec une fille que vous aimez pas, est-ce que vous faites hein bof, est-ce que vous criez après, non, ce n'est pas... Ça fait qu'elle a abordé un peu le respect par rapport à son projet, c'est un projet d'équipe vu que les noms étaient pigés, vu qu'elles se retrouvaient avec telle, telle étudiante et que ce n'était pas nécessairement... elle dit oui vous avez le droit d'être déçues, ce n'est pas nécessairement avec ton amie, mais des fois ce n'est pas nécessairement avec ton amie que ça travaille mieux, donc elle a parlé du respect comme ça. Ça fait que je pense que de faire un projet d'équipe justement de cette manière-là, tu peux parler du respect puis....
- Q. Et pas nécessairement dans les contenus.
- 118- J20 Le respect dans les contenus? Pas nécessairement dans les contenus, comment je pourrais faire ça... Il y a sûrement, oui, il y a sûrement des projets que tu peux bâtir par rapport au respect. Là je ne vois pas du tout comment je pourrais faire ça.
- Q. Est-ce qu'il y a des artistes qui ont travaillé ces thèmes-là? Le racisme, l'intolérance, le respect?
- 119- J20 J'avais vu, je pense que c'était en didactique en art, il nous avait montré des diapositives et c'était un collage qui portait sur le racisme, je pense qu'il avait fait faire aux élèves, non c'est un artiste, c'est un artiste qui travaille avec des collages puis c'était ça, c'était des photos de religions, c'était des... donc c'était comme un collage qui parlait de... c'était un photomontage plutôt, c'était un photomontage, mais le nom là je ne pourrais pas dire. C'est vague.
- Q. Ton stage au secondaire était dans un milieu un peu pluriculturel. Peux-tu m'en donner une idée plus précise?
- 120- J20 Ah c'est très peu.
- Q. Très peu.

- 121- J20 C'est vraiment très peu. Elles sont 800 élèves dans cette école-là puis je...
aïe je peux te dire...
- Q. 1% à 2% par classe?
- 122- J20 1%... 1, 2, mettons par classe de 30 élèves il peut peut-être avoir une, c'est
comme c'est vraiment minoritaire. Oui, oui, oui.
- Q. Pas beaucoup. Mais la prof t'a quand même prévenue au sujet des
différences religieuses?
- 123- J20 Oui. Elle-même était de religion différente alors elle voyait ça
différemment.
- Q. De quelle religion?
- 124- J20 C'était-tu... c'était-tu protestant, j'ai tellement de la misère, je pense que
c'était protestante.
- Q. Est-ce quelqu'un qui enseigne les arts depuis longtemps?
- 125- J20 Non, ça c'est une élève.
- Q. Ah c'est une élève. La prof?
- 126- J20 Oui. Puis elle... Non, attends minute, elle était pas protestante mais elle
était très très très croyante, comme quand qu'elle m'a fait remarquer au
sujet des amulettes, il y avait une croix de Jésus et elle avait lu dans la
bible que c'était bientôt la fin du monde puis nananana... elle avait fait
vraiment son exposé là-dessus, donc je trouvais ça étonnant qu'une élève
de secondaire I maintenant dans notre ère qu'elle parle de la religion et
qu'elle parle de Jésus puis...
- Q. Elle t'a dit de faire attention à ça?
- 127- J20 Elle ne m'a pas dit quelle élève était de telle religion, elle a dit ça se peut
qu'il y en a qui ne soit pas de la même religion, qu'elles ne soient pas
toutes catholiques, donc elle a dit fais attention, je ne sais pas, ça fait
qu'elle dit c'est délicat ça, parce que c'était comme une prière où elles
disaient justement ô Dieu nanana... ça fait qu'elle dit ça se peut que... j'ai
lu ça dans... sur Internet, ils font comme une cérémonie pour l'amulette, ils
prennent l'encens, ils mettent l'amulette par dessus et ils disent une petite
prière, puis là il y avait des noms de dieux qui ressortaient, ça fait qu'elle a
dit fais attention parce qu'il y a peut-être... c'est peut-être pas toutes les
élèves.
- Q. Parfait.
- 128- J20 Ça fait que ça, c'est de faire attention à ça.
- Q. Bon, je pense qu'on a couvert...
- 129- J20 Ah attends, moi je veux te dire quelque chose.
- Q. Oui, vas-y.

- 130- J20 Je veux dire quelque chose. Tout à l'heure on parlait de racisme et je disais que bon, je suis pas du tout raciste, mais bon, je me rends compte il y a différentes personnes que je regarde autour... dans mon entourage qui étaient racistes, comme mon grand-père était raciste, qui est maintenant décédé mais lui c'est beaucoup par rapport à la guerre, c'est beaucoup, il a vécu la deuxième guerre et c'est comme il est raciste...
- Q. Envers qui?
- 131- J20 Envers les Noirs
- Q. Envers les Noirs?
- 132- J20 Envers les Noirs. Oui, oui, oui, oui, envers les Noirs par rapport à la guerre, je n'en sais pas plus, mais c'est comme c'était vraiment il pouvait sortir tous les noms...
- Q. Est-ce que ça t'a marquée ça?
- 133- J20 Bien je pense qu'il a pu vivre des choses qui l'ont mené là, je ne sais pas c'est quoi exactement, il ne m'a jamais conté les anecdotes, mais je suis aussi... je me dis aussi c'est des individus, c'est peut-être ces individus-là qui étaient comme ça, ce n'est pas tout le monde qui est comme ça. Mais je pense que malheureusement, nos grands-parents, dans cette génération-là, c'est peut-être un peu plus raciste que maintenant.
- Q. Tu trouves que ça a changé?
- 134- J20 Oui, ça a changé, les gens sont moins racistes maintenant, mais ce que je voulais ajouter c'est que je trouve que... on parle du racisme, bon, envers les noirs, nananana, mais j'ai l'impression que les gens, par exemple les Noirs sont... se sentent très vite visés, très vite visés, il y a une petite injustice puis c'est ça parce que c'est à cause qu'on est racistes, c'est pas parce que, bon il a agi de telle ou telle manière puis t'acceptes pas ça autant chez-lui que chez un autre élève, mais il prend ça, il se sent tout de suite attaqué. Je trouve que de plus en plus on dirait que c'est l'inverse, c'est pas nécessairement nous qui sommes racistes mais c'est les personnes, les ethnies différentes, mettons les noirs qui se sentent très vite visés et qui mettent ça très vite sur le dos de bon c'est ça, t'es raciste. J'ai pas vécu ça, mais je pense que j'en ai entendu parler par une fille qui étudie avec moi justement et c'était comme ça, c'est ça Madame, vous êtes raciste, mais c'était une règle qu'elle demandait à tous les élèves mais lui, il se sentait tout de suite visé...
- Q. Visé.
- 135- J20 ... bon c'est facile de mettre ça sur le dos du racisme.
- Q. Que doit-on faire en classe avec un problème comme ça?
- 136- J20 Je pense qu'au début d'établir tout de suite tes règles, d'établir tout de suite ce que t'attends d'eux, puis de faire ça en général, ça fait que...
- Q. Mais pourquoi penses-tu que les Noirs, par exemple se sentent plus...

- 137- J20 Parce qu'ils ont... ils ont vécu beaucoup... oui, ils ont vécu l'esclavage, donc ils ont vécu beaucoup d'injustices, ils ont vécu, pas eux là, mais les générations antérieures, donc ils voient ça comme ça, je pense qu'ils voient ça comme de l'injustice, puis c'est vrai qu'il y en a du monde raciste, ça fait que je pense qu'ils prennent n'importe quel commentaire comme du racisme mais qui porte pas nécessairement... c'est pas tout le monde, je dis pas que c'est tout le monde mais...
- Q. Oui.
- 138- J20 ... je remarque qu'il y a quand même beaucoup de gens qui se sentent vite visés puis que... je pense que c'est une protection aussi, bon c'est ça, t'es raciste, de mettre ça sur le dos de l'autre c'est facile.
- Q. Mais dans le cours d'art par exemple, toujours dans l'esprit...
- 139- J20 Oui.
- Q. ... tu étais dans mon école et je te dis écoute, c'est une réalité qui existe, est-ce que tu peux penser à un projet en art qui pourrait aborder ces questions-là?
- 140- J20 La question du racisme, la question...
- Q. Te sentirais-tu à l'aise de faire ça.
- 141- J20 Comment j'aborderais ça l'intolérance, le racisme... c'est des grosses questions... Je pense que je me sentirais quand même correcte, je pense que je leur ferais parler justement de leur nationalité, je leur ferais parler de leurs mœurs, et après on ferait... je pense que ce serait comme une œuvre collective où on pourrait faire un retour et de parler, bon, ça c'est comme ça chez-elles mais on est quand même un tout, on est quand même tous différents, mais c'est ça, je parle d'un tout et ça me fait penser, j'ai fait un projet multiethnique didactique au secondaire que je veux refaire à l'école, et ça peut peut-être être un bon projet. C'est que je donne à chaque élève un tube, il doit représenter son petit univers dessus, il doit mettre une photo et représenter ses intérêts, puis à la fin on les assemble tous un sur l'autre et ça forme une colonne vertébrale, donc ça, c'est pour montrer aux élèves qu'on est tous ensemble, on est tous différents, on est chacun une vertèbre, notre vertèbre elle peut être différente, elle peut être colorée, elle peut être moins colorée, elle peut être déformée, comme on veut, mais qu'ensemble on forme un tout, ça fait que ça, ce serait plus de partir d'une œuvre collective, on est tous individuel, on pourrait tous avoir un petit morceau de quelque chose, quitte à faire du land art, quelque chose, de faire quelque chose de gigantesque à l'extérieur et de montrer qu'on est tous individuel mais que c'est ensemble qu'on... on est dans une société, ça fait que ce serait...
- Q. Est-ce qu'il y a d'autres thèmes comme ça, disons plus universels, auxquels tu peux penser?

- 142- J20 Mais, on pourrait aborder un sujet sur... je ne sais pas, comme les traditions dans la nourriture, donc chaque élève pourrait parler de ça, représenter ce qu'il y a dans son pays, ce qui est cultivé dans son pays, ce qu'on retrouve, quels fruits on retrouve dans son...
- Q. L'alimentation.
- 143- J20 Oui, l'alimentation, exactement, ça fait que ça pourrait être quelque chose, on verrait des plats différents, ils pourraient... je sais pas comment là, en peinture, en dessin, en sculpture, mais ça pourrait être quelque chose qui les unirait, ça peut être plein de thèmes, la famille, l'alimentation, les sports, je ne sais pas.
- Q. Qu'est-ce que ça apporterait aux élèves?
- 144- J20 Ils découvrirait de nouvelles choses.
- Q. Est-ce que tu te sentirais plus à l'aise avec des thèmes qui traitent des points communs entre les gens plutôt que des différences?
- 145- J20 Peut-être plus, oui. Des différences, c'est ça, je trouve ça délicat de parler des différences parce que je trouve que ça peut apporter... c'est sûr que c'est différent en sixième année qu'en secondaire V. En secondaire V les gens sont peut-être plus ouverts et ils sont peut-être plus à l'écoute. Mais d'aborder des différences je trouve ça délicat même... même si on est dans... même si on est la même nationalité d'aborder les différences des fois c'est même difficile entre nous de dire t'as tel défaut, t'as telle chose ou moi je suis comme ça, ça fait que je trouve que ça pourrait peut-être créer des conflits, ça fait que j'irais plus en général.
- Q. Donc tu préfères traiter des similitudes.
- 146- J20 Oui, oui. Exactement.
- Q. Dernière question. Quelques-uns de tes collègues m'ont parlé des répercussions de la guerre en Irak dans leur école. As-tu quelque chose à dire là-dessus.
- 147- J20 Je n'ai pas vécu ça à mon école mais si ça arrivait, je ferais quelque chose sur l'expression, donc ça serait de bâtir un projet peut-être sur la paix, de bâtir, parce que même si... même si tout le monde est fâché parce qu'il y a la guerre, dans le fond tout le monde recherche la paix, tout le monde veut qu'il n'y ait plus de guerre, donc ce serait peut-être de bâtir un projet sur la paix, qu'est-ce que ça représente pour toi, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour...
- Q. Pour que les jeunes s'expriment là-dessus.
- 148- J20 Oui, mais c'est ça, ce serait de s'exprimer là-dessus, je pense que c'est ça les arts plastiques, c'est l'expression, donc ça serait... C'est sûr que ça dépend de quel niveau. En secondaire V, c'est sûr que je peux faire ce projet-là et à la fin on fait un exposé puis bon justement on parle plus. Mais en secondaire je trouve que c'est difficile de parler. Mais juste je

pense de s'exprimer par le dessin, par la peinture, de toute façon, chaque projet, je leur fais écrire un petit texte, je leur fais faire un exposé, ça fait qu'on partagerait ensemble chacun nos choses, on parlerait de notre projet, peut-être que ce ne serait pas nécessairement tout dit mais on verrait quand même dans le dessin ce qu'ils voulaient représenter parce que des fois les gens aussi ont plus de facilité à s'exprimer dans le dessin, ça fait que ça serait... non, je pense que c'est juste de faire une oeuvre là-dessus, ça leur permet de parler de ça, puis à la fin on peut faire un retour justement et parler du projet.

- Q. Qu'est-ce que ça leur apporterait à ces jeunes?
- 149- J20 Qu'est-ce que ça leur donnerait? Ça leur donnerait justement la chance de s'exprimer, de partager, ils vont voir leurs dessins, ils vont... ah okay, toi tu vis ça comme ça, puis peut-être de comprendre plus et de... c'est ça, de partager avec les autres élèves. Je pense que ce serait ça.
- Q. As-tu quelque chose à ajouter?
- 150- J20 Non. Non.
- Q. C'est tout, tu es certaine.
- 151- J20 C'est tout (rire). Oui.
- Q. Merci beaucoup.
- 152- J20 De rien.

(Fin de l'enregistrement).

Appendice B.2

Caractéristiques descriptives de chacun des répondants

Nom fictif	Âge	Lieu de naissance	Lieu de résidence	Origine ethnique
Suzanne Stage IV	47	Montréal	Montréal	Québécoise francophone
Anne-Claire Stage IV	22	Laval	Montréal depuis 14 ans	Québécoise francophone
Sophie Stage III	23	Centre du Québec	Montréal depuis 4 ans	Québécoise francophone
Fabienne Stage IV	28	Laval	Montréal depuis 10 ans	Québécoise francophone
Véronique Stage III	23	Montérégie	Montérégie	Québécoise francophone
Alexia Stage III	25	Québec	Montréal depuis 2 ans	Québécoise francophone
Guillaume Stage III	25	Montérégie	Montérégie	Québécoise francophone
Sarah Stage IV	23	Laval	Montréal depuis 12 ans	Québécoise francophone
Lysanne Stage IV	23	Montérégie	Montréal depuis 6 ans	Québécoise francophone
Audrey Stage III	23	Montérégie	Montréal depuis 6 ans	Québécoise francophone

Appendice B.3

Caractéristiques descriptives de chacun des répondants

Nom fictif	Âge	Lieu de naissance	Lieu de résidence	Origine ethnique
Marie-Michèle Stage IV	25	Montréal	Montréal	Québécoise francophone
Maude Stage IV	26	Abitibi-Témiscamingue	Montréal depuis 9 ans	Québécoise francophone
Mélanie Stage III	25	Saguenay Lac St-Jean	Montréal depuis 2 ans	Québécoise francophone
Charlotte Stage III	22	Montréal	Montréal	Québécoise francophone
Anick Stage III	25	Estrie	Montréal depuis 7 ans	Québécoise francophone
Stéphanie Stage III	25	Montréal	Montréal	Québécoise francophone
Nicolas Stage III	28	Estrie	Montréal depuis 9 ans	Québécoise francophone
Solange Stage IV	29	Québec	Montréal depuis 6 ans	Québécoise francophone
Béatrice Stage III	22	Montréal	Montréal	Québécoise francophone
Joëlle Stage IV	24	Montréal	Montréal depuis 3 ans	Québécoise francophone

Appendice B.4

Caractéristiques descriptives de chacun des répondants

Nom fictif	Âge	Lieu de naissance	Lieu de résidence	Origine ethnique
Andréanne Stage IV	24	Laurentides	Laurentides	Québécoise francophone
Rose Stage IV	43	Extérieur du Canada	Montréal depuis 12 ans	Autre
Vanessa Stage IV	32	Montérégie	Montréal depuis 12 ans	Québécoise francophone
Alexandre Stage III	21	Montréal	Montréal	Québécoise francophone
Daphné Stage IV	26	Laval	Laval	Québécoise francophone
Marianne Stage III	24	Montréal	Laurentides	Québécoise francophone
Diane Stage IV	34	Québec	Montréal depuis 13 ans	Québécoise francophone
Louise Stage IV	23	Centre du Québec	Montréal depuis 2 ans	Québécoise francophone
François Stage III	44	Extérieur du Canada	Montréal depuis 2 ans	Autre
Emmanuelle Stage III	31	Montréal	Montréal	Québécoise francophone