

**L'APPORT DES ARTS DANS UNE DÉMARCHE D’AFFIRMATION IDENTITAIRE PAR UN DIALOGUE  
INTERCULTUREL ENTRE LES ÉLÈVES DU 3<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE ISSUS  
DU NUNAVIK ET DES LAURENTIDES.**

Travail présenté 16 avril 2016 dans le cadre du cours:

AVM8190 - SÉMINAIRE ET PRATIQUE SUPERVISÉE 3:  
RÉFLEXION, ANALYSE ET CRÉATION D’UN PROJET NOVATEUR

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FACULTÉ DES ARTS

PAR

NANCY BRETON

BREN13106807

## Thème, problématiques et objectifs généraux:

Afin de mieux comprendre mon implication dans ce projet de recherche, je dois tracer un portrait de mon expérience d'enseignement à Quaḡtaḡ, au Nunavik au cours de l'année scolaire 2013-2014. Suite à un échange avec le directeur de l'école Isummasaḡvik, j'ai obtenu carte blanche pour expérimenter l'enseignement par les arts dans une classe multi de 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année. Je suis arrivée au Nunavik au mois d'août 2013, j'étais l'étrangère sur leur terre, la migrante qui devait tenir compte des particularités de leur milieu. Faire vivre de belles aventures aux enfants pour les sensibiliser à leur culture est alors devenu mon objectif. Apprendre à mieux connaître ces enfants changeants au gré des humeurs, du temps, du vent,... pour me faire un portrait qui tient compte de leurs habiletés psychomotrices, de leur motivation, de leur estime de soi (souvent faible face aux «Blancs»), des qualités d'interrelation et des valeurs de chacun.

Selon une valeur inuit<sup>1</sup>, les capacités intellectuelles d'une personne doivent être respectées. Les Inuits élèvent leurs enfants en les laissant apprendre à partir de leurs erreurs et font confiance à leur capacité d'utiliser leur *isuma* (pensée). On considère aussi qu'il est impoli de poser des questions *apiḡui*, qu'il est préférable d'apprendre par observation. J'ai du revoir en plusieurs moments, ma pratique d'enseignement et je me suis efforcée de tenir compte des différences culturelles de mes élèves afin de leur transmettre la fierté de leur histoire et de leur culture.

Partir de l'élève » est un concept plus que jamais vivant dans ce contexte. Les jeunes doivent sentir qu'ils sont capables de progresser, de réussir une activité et il est très important qu'on leur propose des objectifs réalistes en ayant une certitude qu'ils sont aptes à les atteindre. Je crois qu'il importe de souligner leurs forces et de leur faire découvrir leurs capacités dans une approche où l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage. Le droit à l'erreur est souvent en opposition à fierté chez certains peuples, dont les Inuit. L'école doit être un lieu de développement, de découvertes où l'enfant peut développer l'estime de soi.

Ainsi la présente recherche a pour objectif d'analyser l'apport des arts plastiques dans une démarche d'affirmation identitaire par un dialogue interculturel entre des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire issus du Nunavik et des Laurentides. Le modèle interculturel, tel que privilégié par le gouvernement du Québec, met de l'avant des valeurs reliées à l'ouverture, à la tolérance, à la solidarité et à la communication entre individus d'origine diverses (MEQ, 1998). Ces valeurs trouvent écho dans les Programmes de formation de l'école Québécoise (MEQ, 2001a-2004), dans le domaine de formation *Vivre ensemble et citoyenneté*. L'école y est définie comme « un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence » (MEQ, 2004, p.28). Mais comment cela s'incarne-t-il dans la réalité ? Nous avons ici l'intime conviction que l'art et l'éducation peuvent jouer un rôle significatif dans la transformation de la société ; pour passer d'une communauté multiculturelle à une communauté interculturelle. Nous avons donc tenté d'élaborer une approche pédagogique et artistique où les élèves s'engageraient dans une démarche de création signifiante sur leur identité culturelle et, par le biais d'un dialogue interculturel, créeraient un espace où les cultures se rencontrent et collaborent au lieu de coexister. L'art est un vecteur indispensable d'ouverture sur le monde.

---

<sup>1</sup> Un choix a été fait ici pour orthographier l'ethnonyme « Inuit » sans variation de genre et de nombre par respect pour la langue inuit qui ne comporte pas de genre et dans laquelle « Inuit » est le pluriel d'Inuk.

## **Sujet de recherche et objectifs visés.**

Le sujet porte sur l'apport des arts dans une démarche d'affirmation identitaire par un dialogue interculturel.

L'objectif principal est de proposer une approche pédagogique favorisant l'affirmation de soi (identité) chez des jeunes du 3<sup>e</sup> cycle du primaire par le biais d'un dialogue interculturel (altérité). Mon ambition est d'enrichir l'enseignement des arts plastiques en explorant un nouveau modèle d'enseignement qui amène l'élève dans un processus d'appropriation de ce qu'il est et de ce que l'Autre est. « Ma culture me sert de tremplin pour aller vers les autres, et la découverte et l'acceptation de l'autre ont pour condition, la découverte et l'acceptation de moi-même. » (Hannoun, 1987, p.103). Partager des visions, comprendre ceux qui ne voient pas le monde de la même façon que nous et apprendre d'eux est notre credo.

## **Constats et problématique pédagogiques :**

### **Les élèves, leur milieu et les arts.**

En dépit d'un milieu potentiellement riche, les élèves des Laurentides et du Grand Nord semblent ignorer toute la richesse de leur milieu parce qu'ils ne font pas de liens entre les arts, les arts plastiques et leur contexte culturel. Jusqu'alors mes élèves n'ont pas eu accès au plein potentiel qu'offre les arts plastiques en terme de catalyseur de découverte et de changement. Aussi, si ceux-ci n'exploitaient que les mêmes thèmes, les mêmes matériaux sans défis, sans réelles perspectives et sans connexion avec le réel; ils ne risquent pas de renouveler leurs « images », de faire preuve de créativité et d'accéder à un univers culturel riche. Afin de mettre en place un dispositif favorisant la conduite de création, l'enseignant se doit de jouer un rôle plus « privilégié » auprès de ses élèves. Selon Lagoutte (2009), le rôle de l'enseignant est de s'adapter et d'exploiter ce côté affectif contenu dans l'enseignement des arts visuels.

### **La non-relation entre les Allochtones et les Autochtones<sup>2</sup>**

La diversité culturelle s'accompagne de perceptions, d'enjeux sociaux qui engendrent souvent, en réaction première, la peur et le rejet. On observe régulièrement dans nos médias que l'intolérance, la discrimination et la violence qui s'ensuivent peuvent menacer l'ouverture à l'autre. Il en va de même pour ce qui est de la représentation faite des communautés autochtones<sup>3</sup> qui vivent à proximité de nous. Ceci a pour effet de persuader le grand public que les Autochtones forment un peuple troublé et accablé de maux divers. La rencontre entre le monde autochtone et celui issu de la colonisation demeure en fait marquée d'une certaine incompréhension mutuelle. Le lourd héritage des politiques coloniales d'hier continue en effet de structurer nos relations. À l'image d'une poupée russe, la problématique est multicouche, mais on ne peut plus ignorer l'ampleur de la souffrance qui existe en lien avec la perte de repère identitaire. On peut avoir l'impression que l'identité personnelle est « donnée », qu'on « naît avec », mais elle « doit faire l'objet d'une appropriation subjective, longue et aléatoire, qui ne se consolide guère avant la fin de

<sup>2</sup> Le terme **allochtone** (substantif ou adjectif) signifie littéralement *terre d'ailleurs*, du grec *allos*, étranger, et *chthonos*, terre. À l'opposé du concept d'allochtone, on trouve celui d'autochtone, littéralement *terre d'ici*. in. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Allochtone>

<sup>3</sup> Selon José Martínez Cobo, rapporteur spécial de l'ONU (1987): par communautés, populations et nations « autochtones », il faut entendre celles qui, liées par une continuité historique avec les sociétés antérieures à l'invasion (...) s'estiment distinctes des autres segments de la société qui dominent à présent sur leurs territoires ou une partie de ces territoires. in. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fr/>

l'adolescence » (Calin, 1998). Dans la construction identitaire ( de l'appropriation au rejet ) plusieurs éléments comme la famille, l'école, les médias, jouent un rôle primordial. Dans le contexte scolaire, les enseignants *qallunaat*, formés dans le sud, connaissent peu voire mal le milieu et la culture autochtone. Les Inuits, par exemple, ont conscience qu'une des premières conséquences de notre enseignement est de leur faire perdre leur culture. Les incompréhensions d'origine interculturelle ne sont pas sans conséquence sur la relation élève-enseignant. Il faut être conscients que quoi que l'on fasse, à titre d'enseignant, nous aurons un impact à la fois positif et négatif, et que tout sera fonction de l'*intention*; il est bon d'y participer, et non de changer, la vie du milieu donné. Quoi de plus formateur pour un enseignant que d'être confronté à une telle perception ? Comment en tirer partie pour se questionner sur les finalités d'une pratique professionnelle concernant l'enseignement artistique à l'école ? Durant plusieurs semaines, j'ai déployé des stratégies pédagogiques pour engager les élèves dans l'élaboration d'un travail artistique significatif dans lequel ils avaient l'opportunité de se questionner, d'enrichir et d'affirmer leur identité culturelle et, pour ensuite, s'ouvrir à l'autre avec le projet « *Rencontre des nordicités.* » Pour que les arts plastiques aident à se découvrir et se construire un rapport au monde.

### **Référents (disciplinaires, scientifiques, culturels, technologiques ou artistiques) choisis:**

Évoquer le Grand Nord, c'est faire naître dans l'imaginaire des gens des images incontournables: l'iglou, les traîneaux à chien, les grands froids polaires, la banquise, les ours polaires et les blizzards. Difficile d'échapper à ce scénario. Pourtant, au-delà de ces représentations d'un univers qui reste encore mystérieux, il existe une autre réalité. C'est un lieu de vie beaucoup plus diversifié et riche que les gens peuvent s'imaginer. Si les Inuit ont réussi à apprivoiser ce monde aux apparences si hostiles depuis des millénaires, c'est parce qu'ils ont su vivre en harmonie avec leur environnement. Même aujourd'hui, plongés au coeur de la modernité qui les envahie de plus en plus ( télévision, iPod, FaceBook,...), les Inuit demeurent toujours attachés à ce lieu géographique unique. On pourrait, dès lors, penser qu'en arts visuels, il s'est créé, au fil des ans, un ensemble de métissages nouveaux, rencontres ou fusions entre les expressions de la tradition et les éléments importés. On constate cependant qu'aucun réel mouvement de métissage moderne ne s'en est dégagé. D'un côté, les expressions traditionnelles ont continué d'exister, mais sans grande évolution au niveau graphique ( persistance du folklore et du mode de vie traditionnel ). Alors, «*comment perçoivent-ils leur univers ? Que voudraient-ils donner à voir aux gens du «Sud» ?* Le défi était d'amener les élèves à réaliser des images personnelles, surtout dans un contexte où la pratique des arts plastiques est plus ou moins existante, que les stéréotypes sont nombreux et que la pratique des arts est davantage reliée à l'art traditionnel et à la copie.

Pour répondre aux visées ministérielles (MEQ, 1998) en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, nous nous proposons de mettre en oeuvre le même projet d'art auprès d'élèves de l'école St-Jean-Baptiste de Val-David et d'élèves de l'école Isummasaqqik. C'est à partir d'une expérience d'enseignement des arts au Grand Nord et dans la poursuite d'un dialogue établi au cours de l'année précédente sur la « Rencontre de Nordicités » que les élèves ont eux-mêmes choisi le thème de la légende.

Ce que nous souhaitons à travers ces projets artistiques, c'est rendre hommage à nos prédécesseurs, peuple de l'Arctique et colonisateurs des Laurentides, à notre nordicité commune.. une culture riche de traditions en lien avec les exigences de la vie quotidienne mais, également, des récits qui en ont fondé l'existence. Ces histoires et ces légendes ne doivent pas se perdre et les enfants devraient aussi être instruits du mode de vie de leurs ancêtres dans un langage imagé. Les jeunes y trouveront l'histoire d'une vie courageuse dont ils pourront s'inspirer et transposer dans leur propre vie. Nous pensons que si l'action est signifiante et offre un défi, l'intérêt sera plus grand et l'engagement sera plus probant.

L'éducation, d'ajouter Nussbaum, « doit être articulée à l'éducation de citoyen du monde, car les oeuvres d'art sont souvent des moyens précieux pour que chacun commence à comprendre les succès et les souffrances d'une culture différentes de la sienne propre. » (2010, p.137). Pour ce faire, la compétence « Apprécier des oeuvres d'arts et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques » sera la dimension privilégiée pour explorer le dialogue interculturel. En soit, cette compétence permet « d'approfondir la connaissance que l'on a de soi-même, de structurer son identité et de s'ouvrir à d'autres cultures » (MELS, 2001-2003, p.408). Ainsi, à travers cette compétence les élèves pourront confronter leurs perceptions avec celle des autres, approfondir leur compréhension et nuancer leur jugement sur eux-mêmes et sur l'Autre. En considérant le fait que les arts plastiques soient identifiés comme étant un moteur de performance pour les élèves autochtones et compte tenu du peu d'études scientifiques portant sur la question. Il importe d'explorer en partenariat avec et par la communauté concernée, un projet d'éducation artistique novateur mettant de l'avant des stratégies pédagogiques propres aux manières d'apprendre des peuples autochtones.

Il semble alors intéressant d'explorer des voies où l'universel se construit avec les personnes, dans un travail où se rencontrent les singularités et les différences. ( C'est ce que j'ai fait dans mon enseignement au Nunavik ). La culture universelle ne peut pas être celle qu'on impose, mais celle qui ressort de la juxtaposition, de l'échange ou de la richesse issue de l'interculturalité - et non de la multiculturalité qui nivelle tout.

### **L'intention éducative poursuivie au regard des deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive:**

Mes élèves forment un groupe hétérogène et, pour obtenir des conditions gagnantes, j'ai pris en compte leurs caractéristiques au niveau de l'apprentissage : déficit d'attention, comportements sociaux parfois inadéquats, faible estime de soi, conditionnement à l'échec, traits de caractère typiquement inuit ( seuil de tolérance faible à l'échec ). Aucune approche confrontante n'était gagnante. Je me suis donc assurée de présenter oralement et brièvement le travail, de décortiquer les étapes, de simplifier les consignes. J'ai dû tenir compte, dans mon enseignement, de la gradation des difficultés dans la présentation des techniques et des matériaux pour qu'ils apprivoisent le geste et développent leur confiance - pour ensuite les pousser au dépassement. Il me semblait également pertinent d'encourager les élèves à observer leurs propres progrès au moyen de l'auto-évaluation afin d'y apporter des améliorations, eux qui ont une tendance au sabotage. La présentation de plusieurs éléments ( images, gravures

d'artiste Inuit, livres illustrés portant sur leurs histoires et leur Histoire ) leur a permis une sensibilisation et une meilleure intégration des connaissances. Les élèves avaient hâte de passer à l'action.

La stratégie d'apprentissage privilégiée fut l'apprentissage coopératif et interactif. Selon Paradis (2006), l'apprentissage coopératif et interactif est une stratégie d'apprentissage dans laquelle les élèves évoluent autour d'un projet commun. Cette stratégie comprend une tâche sociale où l'apprenant doit développer ses habiletés à travailler en groupe, dans un premier temps, ainsi qu'une tâche scolaire où il doit atteindre des objectifs cognitifs. Ponctuellement, les élèves disposaient d'un dix minutes en fin de cours pour discuter en sous-groupes, puis en grand groupes des propositions de création.

Nous considérons qu'il est essentiel que l'élève soit amené à une autonomie créatrice qui implique qu'on lui apprenne à penser par lui-même. C'est ce que Barth (2008) a appelé la « médiation cognitive ». Ce processus ne mène à rien, selon l'auteure, si l'élève n'a pas envie de s'investir. L'enseignant doit s'assurer de lui donner un espace, une place définie où il pourra entrer en relation (dimension affective) et échanger des points de vue et des interprétations sur les connaissances acquises (dimension cognitive). C'est ainsi que les jeunes peuvent se sentir impliqués dans un processus de «co-construction» et c'est ce sur quoi nous misons. C'est aussi une façon de créer un rapport d'émulation. Au terme de plusieurs discussions, le choix s'est porté sur le thème de la légende comme élément déclencheur.

### **S'engager dans une démarche de découverte par la pratique des arts plastiques**

Nous nous sommes intéressés, pour cette recherche-action, à un ensemble de composantes qui a modifié notre approche en enseignement des arts plastiques en fonction de l'objectif d'un dialogue culturel entre des élèves de régions éloignées quand on les considère géographiquement et culturellement. L'adaptation de l'approche pédagogique aux élèves issus de cultures différentes est primordial car le seul modèle d'enseignement qui fonctionne est un modèle que l'on développe au service de l'apprentissage. Valoriser la diversité dans le respect des différences est un grand défi. Pour accéder à l'universel, il convient d'installer un bon climat de classe, d'investir du temps et de l'énergie dans la compréhension de dynamique interne (fonctionnement de chacun en fonction de son historique et de sa situation au niveau des apprentissages acquis et à développer) et collective par une gestion de classe efficiente où chacun a un rôle et des responsabilités.

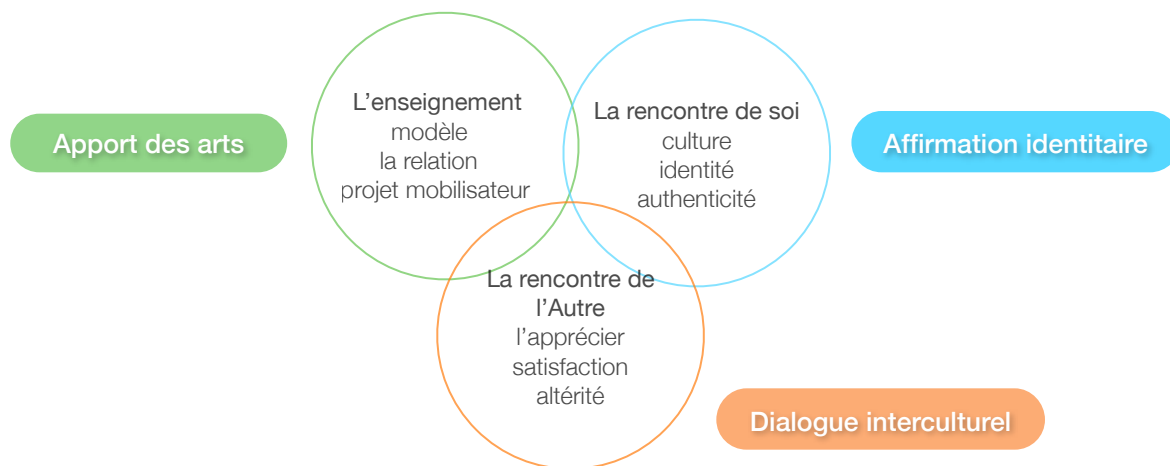
La compréhension de ce que nous sommes passe par la découverte de notre culture et de notre histoire. Notre histoire se définit par la somme de nos expériences individuelles et collectives. Selon Bernard Chalot (1997), le rôle d'un éducateur artistique est d'éveiller le jeune à lui-même en lui faisant découvrir le monde auquel il participe et qui l'entoure. Nous croyons que les arts plastiques sont un des moyens gagnant pour révéler chez le jeune son identité. Pour Bernard Charlot (1997, p.61) « un cours intéressant est un cours où se noue un rapport au monde, un rapport à soi et un rapport à l'autre ». L'auteur parle de « se mobiliser » (plutôt que se motiver) car se mobiliser c'est mettre en mouvement ses ressources internes. Le premier réflexe à développer pour un enseignant arrivant dans un milieu donné est d'apprendre à voir, d'apprendre à écouter et apprendre à apprécier. L'enseignant qui est un guide ou un

accompagnateur n'a pas besoin de tout connaître d'une culture donnée pour amener les jeunes dans un processus de découvertes et de création; ce sont les mêmes mécanismes qui sont transférés d'un état à un autre. Pour privilégier le développement réel de compétences disciplinaires chez les élèves (C1, C2), nous devons tenir compte des conditions préalables (contexte social, historique, culturel et éducatif) et, plus que jamais, partir de leurs acquis, de leurs compétences et leurs connaissances. Bien que leurs rôles soient différents, ils s'inscrivent comme partenaires solidaires dans le projet.

### **Les retombées attendues sur les élèves, sur les apprentissages et sur le « Vivre ensemble » à l'école ou au sein de la communauté plus large (développer des connaissances, attitudes et comportements):**

À la lumière de l'analyse et du traitement de ces données, trois grands thèmes en ressortent: l'enseignement, la rencontre de soi (identité) et la rencontre de l'Autre (altérité-dialogue) avec des sous-thèmes intrinsèquement liés. La figure qui suit fait état de la relation entre ces thèmes et sous-thèmes.

Figure 3.1. Pour qu'émerge un apport des arts, une affirmation identitaire et un dialogue interculturel:



### **Persévérance**

Parmi les constats que l'on peut faire dans cette recherche-action la persévérance ressort comme un élément fort puisque aucun élève n'a abandonné. Les élèves Inuit ont acquis, au fil des essais et des erreurs, des techniques et une attitude plus positive au regard des diverses étapes d'exploration. Un climat de bien-être émanait des périodes d'art et, à mon étonnement, ils tenaient à afficher leur production. Motivé par le défi que leur présentait les élèves du sud et par la fierté qui les caractérise, ils ont redoublé d'effort pour réaliser des projets personnels et authentiques. Pour les deux groupes cibles, nous pouvons affirmer que le local d'art, réel laboratoire de découverte, fut le lieu de coopération où plusieurs ont exercé un certain leadership.(...) Le dépassement de soi fut une notion qui nous avons considéré pour ce projet, en tenant compte de leurs capacités. Les jeunes ont acquis une fierté personnelle quand ils ont réalisé que, individuellement et en groupe, ils pouvaient terminer un travail et en être satisfait.

## La rencontre de soi

Notre projet a commencé par un questionnaire où les élèves avaient à observer leur rapport et leur perception à l'Autre. Une façon, selon nous, d'amorcer une introspection sur leur identité culturelle: moi vs l'autre, qu'est-ce qui nous distingue ? quelles sont nos similitudes ? Alors que les élèves Inuit n'ont eu aucune difficulté à répondre à cette question, les élèves des Laurentides ont mis plus de temps à trouver des réponses et ont préféré en parler en grand groupe pour trouver des pistes de réponses. Certains avaient des notions très claires sur certaines activités au Nunavik ( la pêche aux moules, par exemple ), et d'autres n'avaient pas la moindre idée et ont répondu en fonction de ce qu'ils ont entendu. La réflexion des élèves sur ce qui les caractérise dans leurs milieux respectifs aura suscité des constats, des découvertes pour certains ( « ah, oui, ils ont des télévisions au Nunavik ?! », « les élèves Inuit surpris d'apprendre que leur école était plus belle et propre que celle au sud »...), mais surtout des questionnements et des prises de conscience. Les élèves de Val-David réalisent qu'ils sont chanceux et vivent dans un bon milieu ( confort, sécurité, stabilité ). Comme le souligne Lagoutte (2010), l'élève se construit un rapport au monde par le moyen de arts, il convient donc d'invoquer l'importance de sa personne, mais aussi des autres avec qui il grandit.

Au dernier cours, pour compléter la seconde partie du questionnaire, nous avons eu une discussion d'une vingtaine de minutes sur la culture. Nous avons réfléchi ensemble d'où venaient leurs différentes appartenances culturelles et comment elles se vivaient. Après l'échange, les élèves ont élaboré leur propre définition en relevant des exemples concrets sur ce qui constitue leur culture d'appartenance. Puis nous avons tracé au tableau un schéma circulaire qui liait culture individuelle, culture collective, l'école et la famille. Ceci avait pour but de prendre conscience que cette culture est un rapport au savoir ( que l'on apprend à l'école, à la maison ) qui lui-même est un rapport à soi ( la manière dont on s'approprie ce savoir ) et enfin un rapport aux autres et au monde ( la manière dont on interagit avec ce savoir ). Selon Chalot (1997), « Les savoirs doivent être conceptualisés pour que les élèves s'engagent dans leur acquisition. Il faut permettre aux élèves de s'interroger sur lui et de grandir (Chalot, 1997). Ce que les élèves doivent également s'autoriser en arts plastiques est d'apprendre à regarder autrement, et cela commence par l'appréciation des oeuvres. Qu'est-ce qu'on me donne à voir ? Pourquoi ? Quel est le message que l'artiste veut faire passer ? Qu'est-ce que je connais qui ressemble à cela ? Les élèves sont amenés à justifier leur jugement, à argumenter leurs choix, leur point de vue sur une oeuvre comme sur sa production ou celle des pairs.

L'affirmation est l'un des outils pour nous permettre de construire notre identité. Dans ce projet, les élèves ont eu l'occasion de s'affirmer tout au long du processus ( revoir les tâches exposées Annexe B). Elle leur aura servi pour se rallier, se dissocier des autres, se mettre en valeur et arriver à une reconnaissance de soi. S'affirmer, c'est dire au monde qui je suis, c'est donner notre interprétation de ce que l'on voit, de ce que l'on comprend. Cela permet de développer une prise de recul et de s'interroger sur d'autres façons de voir et de penser que la sienne car Vygotsky pense que « l'intelligence se construit aussi dans les interactions » (Vygotsky in. Miriez, 2000). À plusieurs reprises, les élèves nous ont déclaré ne pas avoir souvent l'occasion de donner leur avis à l'école. Ils ont d'autant apprécié d'être consulté en aval du projet pour proposer des choix d'activités. Les élèves ont ainsi bénéficié de plusieurs tribunes: les échanges en petits groupes, en grand groupe, les activités d'apprécier leurs productions et celle des autres. Dans ce projet, les élèves ont affirmé, de part et d'autre, aussi bien leur identité personnelle que culturelle en parlant avec fierté de qui ils sont et d'où ils viennent ( mon père, ma mère, mes grands-parents, mon village ).



### **Satisfaction et estime de soi**

À travers toute cette expérience de « Rencontre des Nordicités », les élèves ont fait un pas vers une meilleure estime de soi à divers moments de leurs apprentissages. Toutes les fois que les élèves posent un geste artistique, ils entrent en eux et se découvrent davantage ; même s'ils ne savent pas encore répondre à ce « qu'est l'art » ils ont l'intuition de ce que la pratique artistique peut leur apporter.

Au Nunavik, les élèves, à mon contact, ont retrouvé les gestes, techniques et thèmes que l'on a déjà vu ensemble. Je les observe expliquer à d'autres ( qui n'étaient pas mes élèves ) comment faire. C'est la transmission des savoirs qui s'opère sous mes yeux. Les élèves veulent afficher leurs productions sur le mur de la cuisine ! Ils plongent de bon coeur dans le projet, sans la moindre hésitation, et je prends la mesure de tout le chemin parcouru depuis ce mois d'août 2013. Résultat de persévérance tant pour l'enseignante que pour les élèves. Les élèves voient certains projets qui ont été faits par mes élèves au Sud et souhaitent faire pareil: « moi aussi, je peux ! ». Ils posent beaucoup de questions sur la vie des élèves là-bas, me demande leurs noms. Ils sont de plus en plus en confiance devant le jugement des autres, les expériences d'échanges fréquents aidant ( « est-ce que tes élèves au sud vont voir ce que l'on fait ? », demandent-ils les yeux brillants de ce qui ressemble à de la fierté ). Ils démontrent une certaine émulation; les élèves du nord veulent que je les amène plus loin; et les élèves du sud ont maintenant envie de se faire plus confiance suivant ce qu'ils ont observé lors de l'activité apprécier des projets des élèves de Quaqtqa. Quand il fut question de l'exposition de leurs projets, à la demande de la communauté de Quaqtqa, les élèves ont été enthousiastes, désireux de montrer leurs productions. Un pas de géant venait d'être franchi par ce désir d'être vus. Ils ont alors été reconnus et validés par des gens signifiants pour eux.

### **Savoir-faire et savoir-être**

Pour l'ensemble, on peut voir que les élèves transmettent aisément leur savoir. Ils font preuve de coopération et non de rivalité. Dans ce contexte, chaque difficulté rencontrée est perçue comme un obstacle à surmonter, une occasion de se dépasser et d'en sortir plus fort. Nous avons pu remarquer dans les entrevues faites auprès de certains parents, que les élèves parlent de ce qu'ils font en arts plastiques, de ce qu'ils ont aimé et appris à faire, et de ce qu'ils ont appris en terme de connaissance ( partage des connaissances avec les parents ). Avoir une perception positive de sa compétence, c'est croire que l'on peut y arriver, avoir des buts d'apprentissage et avoir une raison pour faire cet apprentissage pour, finalement, donner lui accorder une valeur. Selon Giroux et Simon (1989, p.13), la pédagogie devrait explorer les possibilités d'un univers social qui recrée de nouvelles pratiques par une « dialectique de l'affirmation, du plaisir et de la différence qui constituent certains des éléments de base de la notion du productif. » Le cadre dans lequel évolue l'élève, devrait répondre aux besoins d'apprentissage.

### **Les arts pour la formation du citoyen**

On peut lire dans le Programme de formation de l'école québécoise (2001) que l'école « a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable » (p. 3). En ce sens, « l'éducation à la citoyenneté constitue une finalité éducative importante à laquelle participe l'ensemble des disciplines » (Kerlan, p. 170). La préparation de l'élève à son futur rôle de participant à la démocratie s'effectue entre autres à travers l'étude et la

pratique des disciplines artistiques à l'école. L'art est un miroir de la société, révélant à l'humanité ce qu'elle est, puis ce qu'elle devrait ou pourrait être. « Il faut regarder l'art non pas comme un superflu et une gratuité, mais bien comme un fondement social » (Kerlan, p.41). L'apprentissage des arts sous-tend en effet des notions, des attitudes, des aptitudes et des valeurs importantes à plus d'un titre puisqu'elles aident aussi à préparer l'élève à son rôle de citoyen.

Enfin, l'activité en coopération fut aussi très utilisée dans cette situation d'apprentissage et constitue un modèle didactique privilégié pour l'éducation à la citoyenneté. La plupart des acquisitions de base se font en groupe et la coopération alimente le développement.

### **Le milieu scolaire auquel le projet s'adresse (niveau, réalités et contexte scolaire des élèves):**

Les groupes cibles de ce projet de recherche-action se composent, d'une part, de 114 élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire de l'école St-Jean-Baptiste de Val-David, dans la région des Laurentides (Commission scolaire des Laurentides) et, d'autre part, de 12 élèves de l'école Isummasaqvik de Quaqaq, sise au Nunavik (Commission scolaire Kativik). Ils sont tous âgés entre 10 et 12 ans. Ce cycle fut choisi (5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année) puisqu'il correspond au niveau académique auxquels mes élèves du Nunavik ont accédé depuis mon passage en 2013-2014. Le groupe classe au Nord est en fait constitué des élèves du groupe de 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année dont j'ai été l'enseignante en 2013-2014.

#### **Portrait du milieu scolaire de Val-David**

Située au cœur de la région des Laurentides, l'école publique St-Jean-Baptiste de Val-David présente une clientèle de 320 élèves (maternelle, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle). La population de Val-David est d'environ 4 450 personnes. Les familles ont un niveau de scolarité assez élevé et l'indice de milieu socio-économique (IMSE) y est élevé. C'est une communauté active qui s'implique beaucoup auprès des enfants. Véritable pôle culturel, on y retrouve aussi un grand nombre d'artistes et artisans. Les élèves sont donc déjà sensibilisés aux arts pour la plupart. Cependant, les élèves du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle de cette école n'ont droit qu'à une seule période d'enseignement d'une heure par deux semaines. Les cours sont toutefois offerts par des spécialistes pour les disciplines des arts plastiques et de la musique. Cette clientèle se montre particulièrement disposée au dialogue interculturel car elle est naturellement curieuse et ouverte d'esprit. Selon nos observations, ces jeunes n'ont pas encore développé de stéréotypes et de préjugés en règle générale.

#### **Portrait du milieu scolaire de Quaqaq**

Situé à quelques 1 697 km de Val-David, Quaqaq (Appendice A) est un village nordique du Québec au Nunavik, dans l'administration régionale de Kativik. Il donne sur la Baie Diana, tout en haut de la baie d'Ungava. Sa population est de 413 habitants (soit 10 fois moins que celle de Val-David) et est métissée à environ 40% (Inuit et «Blancs»). L'école Isummasaqvik est une école publique de 103 élèves (de la maternelle à la cinquième secondaire) dans un milieu de vie allant d'un niveau moyen à défavorisé. La situation scolaire y est tout autre et les défis sont grands. Les jeunes de moins de 19 ans forment 43% de la population du Nunavik (Nunivaat, 2013), tandis qu'au Québec ce taux atteint seulement 17% (Ancil, 2004). De nombreux efforts ont permis d'effectuer des changements considérables en vue d'améliorer la réussite des élèves Inuit du Nunavik, mais le taux de décrochage scolaire varie entre 80% et 93% comparativement à 25% pour le reste du Québec (Garanaki, 2014). Les arts plastiques ne sont pas enseignés par

des spécialistes à l'école Isummasaqvik, mais plutôt par les titulaires de classe ou des enseignants d'autres matières en complément de tâche. Il y a donc un grand écart entre ce qui est proposé à l'école et le contenu du programme de formation (MELS, 2001).

### **Les activités et leurs liens avec le programme de formation (objectifs et contenus d'apprentissage):**

La séquence d'apprentissage qui sera utilisée dans le cadre de cette recherche-action a été testée et vérifiée lors de mon séjour au Nunavik auprès des mêmes élèves de l'école Isummasakviq au Nunavik ( mes anciens élèves qui sont maintenant au 3e cycle ). Il s'agit aussi de poursuivre le dialogue interculturel amorcé l'an dernier entre des élèves de Quaqtaq au Nunavik et mes élèves de l'école St-Jean-Baptiste de Val-David. Le travail d'identité a commencé à ce moment-là en élaborant sur la spécificité des Laurentides ( paysage, faune, flore, activités ). Le projet porte le nom de « Rencontre des Nordicités » avec pour sous-thème « *Alors toi aussi tu habites dans le Nord ? C'est comment chez toi ?* ». On a suivi des échanges via l'art postal, puis une représentation de leur univers sous forme de murales (appendice A). Selon Richard (2005, p.105), « pour s'engager dans de nouvelles voies, pour risquer l'ouverture à l'autre, il est préférable de s'ancrer d'abord dans un territoire familier par l'entremise de points de repère, puis de rendre étrange le familier. » À ces séquences d'apprentissage, sera ajouté, à la lumière des questionnements et des problématiques soulevés précédemment, une stratégie d'enseignements coopératif et interactif. Nous nous sommes déplacés au Nunavik du 26 février et 12 mars 2016 pour compléter l'expérience ( ateliers, entrevues, questionnaires, réalisations individuelles et collectives, exposition ).

Le projet novateur mis de l'avant dans cette recherche-action est au coeur même d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui s'intitule « **Légendes de chez moi; moi ma culture, nos légendes** » (annexe A). Au terme du projet, les élèves auront illustré une partie de la légende choisie pour ensuite en faire une appréciation au sein de leur groupe et entrer ainsi en dialogue les uns avec les autres.

### **La compétence Apprécier pour un dialogue interculturel**

Par la parole descriptive, le jeune est amené à structurer sa pensée et à développer sa pensée critique. Par la critique, les arts deviennent un facteur de socialisation; lors d'une situation d'« apprécier », les élèves sont amenés à interagir au sein du groupe. Le droit à la différence devient ici un outil de conquête de soi-même. L'ouverture d'esprit ainsi développée constitue en elle-même un fondement de l'éducation à la citoyenneté. Cette ouverture et l'imagination à laquelle elle s'associe sont deux fondements à la pratique et à l'étude des arts. Puis, il y a l'Autre dont je regarde la production. C'est là une opportunité pour mieux se comprendre, mieux cerner ce qui nous ressemble et nous caractérise à la fois. L'Autre artiste, l'Autre élève sont des vis-à-vis dans lesquels je me reconnais ou pas. L'Autre me permet de me définir comme individu dans ma communauté.

**Les conditions de réalisation temporelles, matérielles et humaines ainsi que les étapes (préparation, réalisation intégration) / La matière ciblée, le matériel, le format ou les moyens utilisés et les stratégies déployées / Les partenariats ou les ressources locales, humaines/communautaires engagées:**

### *Proposition de création*

Les élèves au sud avaient déjà abordé le thème du récit dans le cadre de leur cours de français et ils souhaitaient l'approfondir à travers la légende. De plus, ils y ont vu l'opportunité de connaître une légende du Nunavik; plusieurs avaient l'occasion de visionner le dessin animé « La légende de Sarila » sorti en 2013- et se demandaient quelle était la part de réalité dans cette histoire. Trois légendes furent finalement retenues dans le cadre du cours de français: la Chasse-Galerie, le Windigo et le Petit cheval vert. Le choix final fut fait, par vote à main levée, lors d'un cours d'arts plastiques: la légende de la Chasse-Galerie. Le principal critère de sélection des élèves fut le grand pouvoir d'évocation de cette légende, riche en images, dans le scénario pourrait être interprété et illustré de mille façons. Les enfants sont exposés aux livres illustrés tôt dans leur vie, mais ils ont rarement l'occasion de mettre ces techniques en pratique en créant leur propre livre. Notre projet consiste justement à illustrer une légende liée au territoire propre à la communauté d'appartenance ( le Grand Nord et la région des Laurentides ). Le but ultime étant de produire un livre d'artiste - mots ( français, anglais et inuktitut ) et images - en collaboration avec un centre d'artistes professionnel, **l'Atelier de l'Île de Val-David**, en vue d'initier les jeunes à la gravure et de sélectionner d'une douzaine d'illustrations (choisies par les élèves) pour en faire des gravures numériques. **Les titulaires de classe de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année** ont travaillé, dans le cadre de leurs cours de français, sur le texte de la légende de la Chasse-Galerie de même que sur les stratégies de lecture ( mots, expressions inconnues, contexte ). Les élèves ont été amenés à créer des questions, comparer des textes de légendes selon ce qui a été demandé ( par repérage, inférence...). **L'enseignante en univers social** pour les groupes de 5<sup>e</sup> année a aussi établi des liens avec l'économie en 1820 ( principes de l'activité économique ), du commerce du bois, des contraintes reliées à l'isolement, et soulevé avec les élèves des parties du texte qui démontrent un lien avec les atouts et les contraintes appréhendées. **L'un des spécialistes en anglais**, qui a d'ailleurs une expérience d'enseignement au Nunavik, a, pour sa part, proposé que certains élèves de 6<sup>e</sup> année (bilingues) participent à une activité d'enrichissement en traduisant, en tout ou en partie, la légende. Je suis consciente que l'enseignant qui s'engage définitivement dans son milieu a besoin de réunir autour de lui un noyau de collègues «conviviaux », qui deviendront des alliés pour la cause des arts; j'ai fait de même avec les parents de mes élèves au Nunavik pour créer une adhésion et une cohésion. Le travail en équipe pédagogique s'avère tout aussi important, à titre d'enseignante, dans le but de partager diverses stratégies d'apprentissage visant à outiller l'élève, quel qu'il soit, pour qu'il puisse apprendre de façon autonome. Éducation et individualisme sont deux termes antinomiques ! Jamais projet n'aura été aussi porteur de collégialité, d'entraide et d'adhésion.

Lors de la conceptualisation du projet avec nos **partenaires Inuit ( enseignantes du cours de culture et religion )**, nous avons constaté que ce thème de la légende correspondait très bien à leur culture. En effet, les légendes font partie de la culture inuit depuis la nuit des temps. Elles étaient autrefois transmises à travers les générations par les aînés pour enrichir et éclaircir la descendance. Le même processus de sélection d'une légende, celle-là inuit devait être proposé aux élèves du 3<sup>e</sup> cycle de l'école Issumasaqvik. Ainsi, lors de notre séjour à Quaqtak, en concertation avec **la conseillère pédagogique en culture**, nous avons procédé au choix de la légende d'Atungak. Il semble que ce soit la mieux connue dans la communauté et la plus conviviale pour les jeunes. Cette fois-ci, nous avons ciblé le principe de l'oralité comme moyen privilégié. C'est ainsi que nous sommes allés à la rencontre d'**une ancienne du village** pour qu'elle nous raconte la légende choisie, en inuktitut, en présence d'élèves. Cela correspond à la manière

ancestrale de ces peuples comme principe d'apprentissage. Nous avons aussi pensé que ce serait la meilleure façon pour les élèves d'intégrer l'histoire. Les élèves présents à la séance auront comme « mission » de transmettre le récit à leurs pairs absents. Par la suite, les élèves procéderont, de la même façon que les élèves du sud, à l'illustration de la légende choisie pour le Nunavik. La SAÉ « Légendes de chez moi; moi ma culture, nos légendes » (appendice C) a pour but de permettre aux élèves un cheminement vers une réalisation personnelle authentique et d'en faire une appréciation objective et co-constructive ( voir annexe B).

### **Les actions didactiques**

Pour privilégier le développement réel de compétences disciplinaires chez les élèves (C1, C2), nous considérerons que l'on doit tenir compte des conditions préalables ( contexte social, historique, culturel et éducatif ) et, plus que jamais, partir de leurs connaissances. La SAÉ « *Légendes de chez moi; moi ma culture, nos légendes* » (appendice C) a pour but de permettre aux élèves un cheminement vers une réalisation personnelle authentique et d'en faire une appréciation objective et co-constructive ( voir annexe B).

### **Les approches pédagogiques des activités du projet (coopérative, démocratique, différenciée, etc.) ainsi que les sources d'inspiration:**

#### **L'élève au coeur de la démarche artistique**

Ce projet place l'élève au coeur de la démarche artistique en s'inscrivant dans une pédagogie interculturelle vers une éducation de l'altérité. Par le choix d'un moment clé à illustrer de la légende, chacun des élèves devait se questionner, s'informer, réfléchir et analyser la situation, prendre position même (tâches 1-2-3) et exprimer sa perception de façon artistique avec le langage de l'art. Ce moment important correspond à la phase d'ouverture telle que développée par Gosselin et al. (1998) dans son modèle sur le processus créateur et repris dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2003). La plupart des élèves se sont rapidement mis en action pour ce qui est de l'esquisse. Certains referont plus d'une fois le chemin allant de l'inspiration à l'élaboration (certains allant jusqu'à trois esquisses avant de faire un choix définitif et finalement passer à la couleur (tâche 4) car les possibilités qu'offrent le crayon aquarellable sont multiples. Ce qui est remarquable, c'est de constater que, de façon de plus en plus intuitive, les élèves font les bons choix pour la réalisation de leur production et des éléments graphiques ou colorés qu'elle contient. Plusieurs iront jusqu'à intégrer des effets de perspective que nous avons vu en début d'année scolaire. Il nous a aussi fallu inculquer le principe d'économie et de respect du matériel. L'identité se construit sur des bases diversifiées ( langue, culture, aspirations ) et sur la volonté d'exister, de vivre et de partager. En intégrant l'art à la vie, l'enseignant amène l'élève à être curieux et à comprendre qu'il n'existe pas qu'une seule manière de faire pour exprimer une idée. Le jeune apprend à regarder, à aiguïser sa curiosité, à s'ouvrir, à transposer, reconnaître, décrypter le monde dans lequel on vit. Il apprend aussi à se représenter. L'idée de la recherche-action, sans en être l'objet, était aussi de sensibiliser les jeunes au rôle de l'artiste dans la société.

## CONCLUSION

À notre sens, ce projet en enseignement des arts plastiques a permis de grandes réalisations, bien plus grandes encore que celles qui seront affichées sur les murs. Outre le fait de se familiariser avec une démarche artistique ( l'art de l'illustration ) et d'un thème ( la légende ), les jeunes ont été amenés à vivre une expérience des plus positive tout au long de cette démarche créatrice, de sens et d'ouverture. Cette transposition est une réussite sur trois niveaux:

▶ personnel:

- les élèves ont fait preuve d'une étonnante persévérance, aucun élève n'a abandonné son travail et ils ont réussi toutes les phases du projet;
- le temps ne comptait plus, ils ont ainsi pu développer un savoir-faire et une meilleure connaissance de soi, de leur potentiel et de leurs modes d'actualisation qui a mené à une meilleure estime de soi,
- ils ont fait preuve d'initiatives et en redemande ;

▶ groupe:

- le projet a été propice pour établir un « vivre-ensemble » harmonieux et les élèves se sontentraîdés et n'ont pas fait preuve de compétition malsaine;
- ils étaient tous unis dans l'effort et égaux dans la nouveauté ;

▶ école:

- rayonnement dans les école, visites d'élèves, d'enseignants et des parents, qui a rejailli sur les élèves.

À nouveau, nous constatons que transmettre le goût de la créativité, de l'audace et du dépassement de soi par des projets stimulants en classe et hors classe est une aventure extraordinaire en soi. Nous avons la conviction que l'éducation par les arts est un moteur de réussite et de motivation scolaire, puisqu'elle permet de développer la confiance en soi et le sentiment d'appartenance. Explorer le chemin des arts est une expérience qui rend unique puisque l'art est un médium par lequel le jeune exprime sa différence et parvient à se définir. Les arts amènent une acceptation de la différence et de la diversité, de réponses personnelles et variées. Les arts favorisent l'expression mais aussi l'estime de soi car ils rendent possible la réalisation d'une idée, de plus en plus précise et authentique quand les élèves s'en donnent le temps. Le cours d'arts plastiques est un modèle éducatif en soi car il s'intéresse autant à l'individu, au processus qu'au rendu. Les disciplines artistiques comblent donc un besoin de valorisation personnelle, besoin caractéristique du relativisme généralisé de notre société, et acquièrent par le fait même une fonction didactique.

En filiation avec la psychologie humaniste, l'activité créatrice est comprise ici comme une activité humaine, et par conséquent, accessible à tous. « Parce que ces pratiques agissent sur le développement de la personne, renforcent l'identité et redonnent confiance en soi, elles sont susceptibles d'accroître les capacités de réussites des élèves » de dire St-Jacques (2001). En ce sens, les arts sont un moteur de créativité, d'expression, de persévérance scolaire pour tous les élèves. Il est d'ailleurs ici question de « pratique »; l'enseignement des arts plastiques réserve une place importante à l'expérimentation par l'élève de diverses pratiques qu'elles soient intellectuelles ( se poser les mêmes questions que les artistes ) ou motrices ( manipuler, produire ). Le mot « art » vient du latin *ars*, *artis* qui désigne

l'habileté, le savoir-faire; il est bon de le rappeler à l'élève qui doute de son « talent », mais qui présente de belles aptitudes manuelles ( le cas de mes élèves au Nunavik ). La discipline des arts plastiques devient le lieu de prédilection pour relever des défis ou pour mettre en valeur les aptitudes d'un élève qui ne serait autrement pas vu ou reconnu dans une autre discipline. L'élève pourra y relever des défis de plus en plus complexes et développer sa confiance en lui, stimulant du même coup sa motivation et l'incitant à avoir une attitude plus positive à l'égard des études en général.

Les jeunes Inuit sont, pour la plupart, très créatifs et inventifs, en particulier sur le plan artistique. Que ce soit en musique, en littérature, en sculpture, en gravure, ces apports créatifs sont très riches et gagnent à être connus. Ils ont le potentiel de transformer les regards, de créer des lieux de rencontre et d'apporter des perspectives neuves sur des problématiques sociales actuelles. La société gagnera grandement à inclure celles-ci dans un véritable dialogue interculturel, afin de pouvoir percevoir les défis sous de nouveaux angles. « L'inclusion sociale vise un vivre ensemble pour une société inclusive et mixte évoluant grâce à l'exercice d'une pensée critique, d'une co-construction du savoir et d'un renforcement du potentiel créatif. »<sup>4</sup> Les êtres fiers de leur identité culturelle, qui se définissent de manière dynamique et relationnelle, sont mieux à même de se sentir valorisés et capables de prendre des initiatives leur permettant de prendre part aux enjeux de la collectivité plus tard. Nous pensons que l'art produit la *reliance* ( expression d'Edgar Morin<sup>5</sup>) porteuse de l'idée du rassemblement citoyen; soit le ciment interculturel mentionné précédemment. Les formes d'art sont des échos à ces questions fondamentales. Les jeunes développent, au fil du temps des langages visuels à la fois authentiques et universels. L'art est recherche de sens et accès à l'univers, celui-là même de l'enfant. Le procédé d'échange interculturel devient ici un révélateur et un catalyseur identitaire en ce sens que chaque élève est amené à comparer sa réalité avec celle de l'Autre. Il est plus que temps qu'au Québec, il y ait un réel espace de cohabitation entre des peuples qui vivent non loin l'un de l'autre et s'ignorent.

*« Les jeunes ont l'énergie et la créativité nécessaires pour façonner un avenir durable. Je leur dis: vous êtes un don pour vos communautés, comme pour le monde; vous êtes notre espoir et notre avenir. »*

Wangari Maathai, prix Nobel de la paix 2004

<sup>4</sup> Table de concertation des forums jeunesse régionaux du Québec. (2013). in. <http://www.forumsjeunesse.qc.ca>

<sup>5</sup> <http://www.cairn.info/revue-reliance-2005-3-page-9.htm>