

# Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature

sous la direction de Maia Morel

Préface de Alain Kerlan



Éditions Peisaj

Le 2020



**Éduquer aux enjeux sociétaux  
par les arts et la littérature**

## Tous les textes de la collection *e.Cogito* font l'objet d'une évaluation par les pairs

La collection *e.Cogito* se spécialise dans la publication d'ouvrages dans le domaine de l'éducation, avec un accent mis sur la diffusion des résultats de recherche universitaire. Le public visé comprend toute personne intéressée aux mouvements de l'éducation dans un monde de savoirs et de pratiques éducatives en perpétuel changement.

Elle est dirigée par Réal Bergeron, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Comité de collection :

- Réal Bergeron, (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada), Directeur
- Vincent Bouchard-Valentine (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada)
- Christian Dumais (Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada)
- Mélanie Dumouchel (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada)
- Kathleen Sénéchal (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada)

Titres parus :

- Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair (dir.). (2012). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université.*
- Réal Bergeron, Christian Dumais, Bernard Harvey et Raymond Nolin (dir.). (2014). *La didactique du français oral du primaire à l'université.*
- Christian Dumais, Réal Bergeron, Martine Pellerin et Constance Lavoie (dir.). (2017). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques.*
- Kathleen Sénéchal, Christian Dumais et Réal Bergeron (dir.). (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche.*
- Carole Delamour, Jo Anni Joncas, David Bernard, Benoit Éthier et Francesca Croce (dir.). (2021). *Kasalokada ta lagwosada. Réalités et enjeux de la recherche collaborative en milieux autochtones.*
- Geneviève Messier et Marie Christine Pollet (dir.). (2022). *Les littéracies universitaires en évolutions.*



# **Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature**

*Collectif sous la direction de  
Maia Morel*

**Éditions Peisaj**  
Collection *e.Cogito*

## Évaluateurs et évaluatrices

*Fednel Alexandre* (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), *Marie-Christine Beaudry* (Université du Québec à Montréal), *Caroline Beauregard* (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), *Cristina Bellu* (Université de Genève), *Stefan Bodea* (Université de Genève), *Marie-Christine Bordeaux* (Université Stendhal Grenoble-III), *Raphaël Brunner* (Université de Genève), *Manon Côté* (Université du Québec à Trois-Rivières), *Carole Delamour* (Université du Québec à Montréal, Université du Québec en Outaouais), *Sylvain Fabre* (INSPE Académie de Créteil), *Caroline Fitzpatrick* (Université de Sherbrooke), *Normand Landry* (TÉLUQ), *Valérie Peters* (Université Laval), *Christophe Point* (Université de Sherbrooke), *Sylvie Poirier* (Université Laval), *Carlo Prévil* (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), *Cristina Robu* (St. Lawrence University), *Lucie Russbach* (Université du Québec à Montréal), *Laura Sims* (Université de Saint-Boniface), *Catinca Adriana Stan* (Université Laval), *Laurence Sylvestre* (Université du Québec à Montréal), *Mariette Théberge* (Université d'Ottawa), *Apolline Torregrosa* (Université de Genève), *Guylaine Vaillancourt* (Université Concordia), *Étienne van Steenberghe* (Université du Québec à Montréal), *Jean-Ambroise Vesac* (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue).

Révision, maquette, couverture : Éditions Peisaj

Image de couverture : Deirdre Barrett, *Strange Times*

Assistante de recherche : Louise Lavictoire

© Éditions Peisaj, Québec, Canada

Tél. : 1 514 814 6167 - Courriel : [peisaj@ymail.com](mailto:peisaj@ymail.com)

<http://peisaj.ca>



Tous droits réservés

Imprimé au Canada

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2023

ISBN 978-2-9820934-1-6

## Remerciements

Nous remercions l'Université de Sherbrooke pour sa contribution financière à la publication de cet ouvrage.

*Aux enfants d'Ukraine*



## Table des matières (clicable)

<b>Préface</b> – L'éducation comme art contextuel <i>Alain Kerlan</i> .....	9
<b>Introduction</b> <i>Maia Morel</i> .....	17
<b>Partie 1 : Quand l'art s'engage et éduque</b>	
L'art qui s'engage <i>Louis Jacob</i> .....	27
L'appréciation de l'art actuel pour contrer les préjugés en classe d'arts plastiques au primaire et au secondaire : une perspective empathique et critique <i>Adriana De Oliveira et Mona Trudel</i> .....	39
Le graphisme citoyen pour développer l'agentivité des élèves du troisième cycle du primaire <i>Valérie Yobé et Catherine Nadon</i> .....	51
La biographie artistique : un dispositif didactique pour favoriser la réparation de jeunes Yézidis en Irak à travers l'art <i>Albane Buriel, Sylvie Morais et Monique Loquet</i> .....	65
« Faire / corps / avec ». Explorer une matrice expérientielle multimodale pour des pédagogies écoresponsables de l'art et du design <i>Moniques Richard et Céline Monvoisin</i> .....	81
Médias de haine, messages d'espoir : contrer le phénomène de la cyberviolence chez les jeunes par des performances médiatiques collaboratives <i>Martin Lalonde, Vivek Venkatesh, Juan Carlos Castro, Owen Chapman, Annabelle Brault, Sandra Chang-Kredl, Ashley S. Montgomery et Emma June Huebner</i> .....	99

## Partie 2 : Textes, paroles et action éducative

Prise de parole théâtrale d'étudiantes autochtones du collégial : Pour une démarche vectrice de sécurisation culturelle et sociale <i>Patricia-Anne Blanchet, Constance Lavoie et Ney Wendell</i> .....	123
La littérature jeunesse, une porte d'entrée favorable à l'intégration de l'éducation pour un avenir viable dans les pratiques enseignantes <i>Marie-Hélène Massie et Marc Boutet</i> .....	143
Mettre en œuvre un travail d'enquête historico-littéraire pour contribuer à la formation de citoyens sensibles et critiques : l'exemple du roman historique évoquant l'Holocauste <i>Audrey Bélanger, Martin Lépine et Sabrina Moisan</i> .....	159
<i>No et Moi. L'imaginaire de la marginalité dans la lecture et l'écriture en français langue étrangère</i> <i>Elsa Caron</i> .....	177
Littérature et philosophie pour enfants pour une éducation relative à la consommation : mise en pratique et évaluation d'un matériel pédagogique <i>Adolfo Agundez-Rodriguez</i> .....	189
<b>Présentation des auteurs et des auteures</b> .....	213

## Préface

### L'éducation comme art contextuel

ALAIN KERLAN  
*Université Lumière Lyon 2, France*

Dans l'ouvrage qu'il publiait en 2002, *Un art contextuel*, l'historien d'art et critique Paul Ardenne rassemblait sous ce nom de baptême, « art contextuel », des formes d'art nouvelles, déjà à l'œuvre dans l'art moderne, mais tout particulièrement développées dans l'art contemporain : art en situation (art *in situ*), art d'intervention, art engagé, art activiste, art de participation, art en milieu urbain... Deux caractéristiques sont communes à ces pratiques artistiques, que tente de signaler l'appellation « art contextuel ». La première concerne l'artiste lui-même, devenu un acteur social impliqué. « L'artiste descend alors dans l'arène, écrit Paul Ardenne : il investit la rue, l'usine, le bureau » (2004, édition revue, p. 16). La seconde désigne l'étroite relation de l'œuvre elle-même avec l'état du monde, la « logique d'investissement » qui voit l'œuvre « directement connectée à un sujet relevant de l'histoire immédiate » (*idem*).

À bien des égards, et pas seulement en raison de ce titre qui les rassemble, *Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature*, les expériences, les dispositifs, les pratiques que relatent et analysent les chapitres de cet ouvrage, les réflexions qui les accompagnent, pourraient trouver place dans l'une ou l'autre des formes d'art contextuel dont Paul Ardenne fait état. Le pédagogue ne s'y fait-il pas lui aussi acteur social impliqué, soucieux que les dispositifs artistiques et éducatifs qu'il conçoit et déploie conduisent toutes celles et ceux qui y sont engagés à prendre en charge la réalité sociale et l'histoire, et même soient en étroite relation avec le contexte immédiat? Le contexte le plus immédiat, ici, c'est celui d'un monde à peine sorti de la pandémie de Covid-19, mais c'est encore l'horizon du défi climatique, l'exigence de l'écoresponsabilité, la sécurisation culturelle et sociale des populations

autochtones, et c'est aussi la mémoire fragile de l'Holocauste. Pour y faire face, les formes d'art que mobilise le pédagogue, et plus exactement les dispositifs de création qu'il met en place, souvent participatifs, prennent en charge la réalité, comme le font selon Paul Ardenne les arts contextuels : de façon directe, « plutôt que de travailler du côté du simulacre, de la description non figurative, ou de jouer avec le phénomène des apparences » (2004, p. 11-12).

Ce déplacement dans le choix des formes d'art et des pratiques artistiques mobilisées va de pair avec une pratique pédagogique se développant volontiers elle-même sur le mode de l'intervention, et puisant du même coup au potentiel critique de l'art d'intervention et des esthétiques participatives. S'agirait-il là du développement d'une forme de « pédagogie contextuelle » par les arts? Faudrait-il parler de quelque chose comme d'un « art-pédagogie contextuel »? Nous savions que les arts contextuels trouvaient leurs divers développements dans l'espace urbain, dans l'espace-paysage, dans l'espace public, dans des champs aussi divers que ceux des médias, du spectacle, et même de l'économie; nous pouvons aussi constater que ce développement peut aussi passer par le champ de l'éducation; s'il y a le bureau, l'usine, la rue, etc., il y a aussi les lieux où l'on éduque et où l'on forme.

Que se croisent ainsi l'art d'aujourd'hui et la pédagogie d'aujourd'hui me conforte dans une conviction de longue date : pour mieux comprendre, pour éclairer ce qui advient dans le champ d'une éducation saisie par les arts, pour suivre les cheminements de ce que j'appelle le paradigme esthétique de l'éducation (Kerlan, 2004, 2021), il ne suffit pas de les considérer sous le seul angle pédagogique; il faut aussi, et peut-être bien d'abord, les regarder sous l'angle de l'art et de l'esthétique; il faut les inscrire comme événements relevant tout autant de l'histoire de l'art que de l'histoire de l'éducation. Ces croisements effectifs ne datent pas d'aujourd'hui, et une histoire de l'art qui les ignorerait passerait à côté de l'une de ses dimensions significatives. Les artistes modernistes n'avaient-ils pas trouvé en l'enfance, en l'enfance de l'art, des alliés substantiels à l'appui de leurs ruptures esthétiques? Et plus précisément encore, la force critique majeure dont étaient porteurs, selon l'École de Francfort, les arts d'avant-garde ne faisait-elle pas de ceux-ci les vecteurs privilégiés d'une pédagogie résolument émancipatrice? On peut également rappeler qu'au cours des années 1960, sous l'influence de *Fluxus*, dans le sillage des artistes empruntant les voies de réconciliation de l'art et de la vie ouvertes par Dewey, l'art avait emprunté ce que certains analystes ont pu qualifier de « tournant pédagogique » (ou encore « *educational turn* »). Un Joseph Beuys le concevait comme mise en œuvre d'une pratique sociale égalitaire, fondée sur les principes du



dialogue, de la démocratie et de la création commune, la poursuite d'un projet conjuguant les dimensions éducative, artistique, politique, tissage dans lequel tant l'art que la pédagogie étaient conduits à se redéfinir radicalement.

Rien des expériences, des réflexions et des démarches éducatives que portent les auteurs et les autrices de cet ouvrage, rien de ce qu'ont vécu et partagé toutes celles et ceux qui s'y sont engagés n'aurait été possible si l'art d'aujourd'hui ne permettait de remettre en cause ce que Jacques Rancière appelle « le partage du sensible » imposé, « ce système d'évidences sensibles qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives » (2000, p. 12). Le projet collaboratif de création – l'une des formes les plus développées de l'art contextuel, et ici l'une des démarches éducatives particulièrement mobilisées –, parce qu'il tend à effacer les différences entre artistes et non-artistes, entre formés et formateurs, entre chercheurs et non-chercheurs, voire entre les appartenances identitaires et communautaires, s'avère, dans la perspective d'une éducation résolument émancipatrice, un puissant moyen de redéfinition du commun et de « qui peut avoir part au commun » (Rancière, 2000, p. 13). C'est en ce sens qu'il y a, « à la base du politique, une esthétique » (*idem*), « une esthétique première » (p. 14).

Le terme « esthétique », ici, revêt un sens plus général que celui que nous lui donnons lorsqu'il s'agit de parler de ce qui appartient au domaine de l'art. Il n'en reste pas moins, si l'on suit le propos de Jacques Rancière, que la portée politique des pratiques artistiques, des pratiques esthétiques, doit être envisagée et analysée « à partir de cette esthétique première » (*idem*) : dans quelle mesure contribuent-elles à bousculer le partage du sensible imposé, à refuser la répartition des parts entre ceux qui pensent et ceux qui agissent, le partage qui réserve à quelques-uns l'exercice libre de l'art et de la pensée, et aux autres le labeur nécessaire au commun ?

Voilà, peut-être, ce qui peut conduire aujourd'hui des pédagogues fidèles à la promesse d'émancipation à se tourner vers l'art et les artistes : la conviction que dans les pratiques artistiques contemporaines se joue bel et bien quelque chose relevant de l'esthétique première, et que cet enjeu d'émancipation est alors commun aux artistes et aux éducateurs. L'art contextuel, au bout du compte, ne fait jamais que poursuivre dans la logique de l'autonomie de l'art – de l'art entré en « régime esthétique », pour le dire dans le lexique de Jacques Rancière – et dans celle du dépassement de l'opposition, que cette autonomie implique, entre la pensée et la sensibilité, entre l'activité supposée du côté de l'intelligible et la passivité mise au compte du sensible. Et une

pédagogie contextuelle, si l'on veut bien, par analogie, retenir cette formule, serait une pédagogie qui inscrit ce dépassement à son programme d'alliance avec l'art, et parie sur l'œuvre comme « effectuation directe de la pensée dans les formes sensibles » (Rancière, 1999, en ligne). Autonomie de l'art, et plus encore *singularité* de l'art : l'art d'aujourd'hui, l'art en régime esthétique, est un art qui a rompu avec les régimes précédents, et qui pousse toujours plus loin cette rupture, cette quête de singularité récusant toute soumission à quelque règle que ce soit, toute hiérarchie entre les genres, entre les discours, entre les matériaux même, affirmant une sorte de principe d'égalité et d'équivalence généralisées entre les formes et les matières, les manières de faire et de penser, et « faisant voler en éclats la barrière mimétique qui distinguait les manières de faire de l'art des autres manières de faire » (Rancière, 2000, p. 33). Une pédagogie contextuelle en appui sur l'art et la création, de même, on le verra bien ici, rend poreuses les frontières didactiques entre l'éducation citoyenne et politique, l'éducation écologique, l'éducation du goût, l'éducation interculturelle, l'éducation épistémologique... Toutes ces dimensions éducatives se recourent et se fondent l'une dans l'autre, au sein d'une même expérience globale, indissociablement intellectuelle et émotionnelle, comme l'est chez le Dewey de *Art as experience* non seulement l'expérience esthétique, mais toute expérience vraie, même la plus ordinaire.

Sans doute la fidélité à ce programme ne va-t-elle pas de soi, et sans doute la pédagogie qui le porte doit-elle demeurer vigilante aux obstacles et aux pentes qui pourraient l'entraver. Le tout premier de ces obstacles me semble être une pente inhérente à la pédagogie elle-même. En effet, si l'art est pour l'essentiel aujourd'hui pleinement installé en régime esthétique, il n'en va pas de même de la pédagogie des arts, qui peut céder à la tentation d'un autre régime caractéristique de la tradition occidentale. Jacques Rancière, il faut ici le rappeler, distingue dans cette tradition, précédant le régime esthétique, deux autres régimes d'identification de l'art. Il propose d'appeler le premier : « régime éthique des images » (2000, p. 27). Pour quiconque est un peu familier des choses de l'éducation, et tout particulièrement de l'éducation artistique, la formule est parlante. Longtemps, la problématique éducative dans le domaine de l'art a été en partie réduite à celle d'une police des images. Les Églises y étaient au premier rang, mais l'École républicaine de l'émancipation par les savoirs n'a pas été en reste, comme en témoignent par exemple les mises en garde d'un Durkheim prévenant les enseignants contre les dangers moraux et intellectuels que recèlent par nature les images, lesquelles, déclarait-il, « constituent la matière mentale la plus plastique qui soit » (Durkheim, p. 230), et dont l'abus ne peut que nuire à la discipline nécessaire à l'esprit.

Une pédagogie contextuelle en appui sur les arts a tout intérêt à veiller à ne pas être « rattrapée » par ce fantôme, cette tentation morale qui hante toujours un peu toute pédagogie. Lui faut-il aussi résister à l'appel d'un autre régime, que Jacques Rancière appelle « le régime poétique – ou représentatif – des arts » (2000, p. 28)? Si le régime éthique renvoie au refus platonicien des images et à l'exclusion des artistes de toute fonction éducative, cet autre régime a pour point d'ancrage la théorie aristotélicienne de la *mimesis*. Ici, les œuvres d'art sont identifiées et promues par différence avec les autres produits du travail humain, notamment les produits artisanaux. En régime proprement esthétique, précisément, cette distinction n'a plus cours, dès lors que ce qui est identifié comme art ne l'est plus par distinction entre des productions, mais par la participation à « un mode d'être sensible propre » (p. 31), un sensible désormais habité par la pensée et non plus opposé à elle. Sans doute son ancrage dans l'art d'aujourd'hui protège-t-il plus aisément une pédagogie de sa pente mimétique. Mais l'histoire de l'éducation artistique invite à la vigilance. En France, jusqu'au milieu des années 1960, naturalisme et *mimesis*, annexés par l'esprit positif, influençaient encore fortement les programmes d'éducation artistique. Et ce n'est que depuis les années 1980 que les exigences de l'artistique comme tel se font entendre.

\* \* \*

Qu'on me permette, pour conclure, quelques considérations plus personnelles. En France, l'émergence puis les développements de ce que j'ai appelé le paradigme esthétique de l'éducation s'inscrit dans une histoire singulière et paradoxale. D'un côté, il semble prendre à contrepied le paradigme rationaliste dominant, celui de la philosophie des Lumières, reformulé dans le cadre du positivisme. De l'autre, il emprunte à ce paradigme sa visée émancipatrice, à cette différence notable que l'émancipation n'y est plus portée par le seul ordre des savoirs, mais qu'elle emprunte les voies de l'art et de la sensibilité, et prétend même ouvrir à cet ordre des savoirs par son ordre propre. Or, et là se trouve le paradoxe, l'art et l'esthétique ne peuvent être ce recours reprenant le principe d'émancipation de la modernité qu'en raison d'une forme de marginalité, d'extériorité à l'égard de l'éducation scolaire. Comme l'a montré Alain Patrick Olivier, pour un ensemble de raisons qu'il n'est pas nécessaire d'évoquer ici, l'esthétique et l'enseignement de l'art sont demeurés peu intégrés au dispositif scolaire et universitaire français. Celui-ci, note-t-il, « entretient depuis le XIX<sup>e</sup> siècle un rapport problématique avec l'enseignement de l'art que ce soit comme pratique ou

comme théorie » 2013, p. 143). En effet, aujourd'hui encore, l'enseignement professionnel des arts comme la pratique des arts s'effectuent à l'écart des mondes scolaires et universitaires, et même « en réaction au monde académique au sens large » (*idem*). En dépit de certaines apparences, et tout particulièrement celles qu'ont façonnées des politiques volontaristes en matière d'éducation artistique, cette extériorité critique demeure, me semble-t-il, l'élément par lequel la visée émancipatrice peut s'infiltrer dans le système scolaire et la pédagogie.

En va-t-il de même au Québec? Ce que je peux en connaître et avoir vu à l'œuvre au sein de certaines universités québécoises, les proximités et les ponts existant entre l'enseignement professionnel des arts et la formation des enseignants, l'exposition des futurs enseignants et enseignantes aux explorations et aux expérimentations de l'art en train de s'inventer, comme, réciproquement, la familiarité que certains artistes peuvent acquérir avec les démarches et les questionnements éducatifs, ont peut-être leur rôle dans les interférences et les nouages entre les champs de l'art et de l'éducation dont rendent compte les contributions réunies dans cet ouvrage sous la houlette de Maia Morel. Le développement d'une pédagogie qu'on pourrait qualifier, comme je l'ai suggéré, de pédagogie contextuelle – ou encore d'art-pédagogie contextuel, faisant du pédagogue un acteur social engagé, à l'instar des artistes dont le travail relève d'un art d'intervention – le développement d'une telle pédagogie, donc, trouverait dans cette particularité un terreau favorable. En somme, quand les avancées du paradigme esthétique de l'éducation dépendraient en France d'un processus plutôt exogène, elles bénéficieraient plutôt, au Québec, de niches accueillantes à son développement endogène. Il ne s'agit là, bien entendu, que d'une simple hypothèse, et c'est à ce titre que je la soumets aux lecteurs et aux lectrices.

## Références bibliographiques

- Ardenne, P. (2004). *Un art contextuel*. Flammarion.
- Dewey, J. (2005 [1934]). *L'art comme expérience*. Éditions Farrago (traduction française).
- Durkheim, E. (1974, [1963]). *L'éducation morale*. Presses universitaires de France.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A. (2021). *Éducation esthétique et émancipation. La leçon de l'art, malgré tout*. Hermann.

- Olivier, A;-P. (2013). La fonction de l'esthétique dans l'éducation : la théorie et l'action de Victor Cousin. *Recherches en Éducation*, 16, 143-151. <https://doi.org/10.4000/rec.7858>
- Rancière, J. (1999). Entretien avec Jacques Rancière. *Multitudes*. <https://www.multitudes.net/entretien-avec-jacques-ranciere/>
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. La Fabrique.



## Introduction

MAIA MOREL

*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

Philosophes, anthropologues, ethnologues, sociologues, psychologues s'accordent sur ce point : l'être humain est un « animal social ». Nous sommes donc faits pour vivre en société. Est-ce à dire pour autant que cet être humain soit un animal *sociable*? En d'autres termes, est-il capable de gérer les relations entre personnes et entre groupes de manière à cohabiter sans conflits, et se montre-t-il apte à mettre en place des dispositifs répondant à ce besoin? Longtemps, cette question a trouvé sa réponse dans l'instauration d'un contrôle social strictement réglementé, le plus souvent au bénéfice d'un groupe dominant, s'appuyant sur des mécanismes répressifs omniprésents. A l'époque moderne et contemporaine, cependant, l'émergence d'idéaux démocratiques – impliquant notamment le principe d'égalité –, les aspirations individualistes grandissantes ainsi que les leçons de l'histoire récente ont conduit à l'émergence d'autres approches du vivre ensemble réunissant humains et toute autre forme de vie, qui visent à favoriser, à travers la prise de conscience des enjeux sociétaux, la responsabilisation des acteurs et actrices sociaux que nous sommes. Parallèlement à l'évolution de nos conceptions de la sociabilité, l'accélération de la catastrophe environnementale que vit la planète a mis en avant des préoccupations qui relèvent également d'une meilleure gestion collective et d'une meilleure cohabitation et appellent à l'urgence d'une prise de conscience devenue indispensable. Les efforts de mobilisation qui sont nécessaires pour relever ces multiples défis impliquent un important travail d'éducation. C'est pourquoi le système scolaire s'y montre particulièrement réceptif et que de nombreuses initiatives s'y sont développées dans ce sens. Malgré cela, le champ de recherche particulier de l'éducation aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature reste relativement embryonnaire, même si ces domaines, sous toutes leurs formes, créent de plus en plus de ponts entre l'expression créatrice et les questions de

société : la mobilisation de la communauté artistique pendant la récente pandémie en est un bon exemple. De plus, comme nous le rappelle **Alain Kerlan** dans la préface de ce volume, il existe une sorte de complicité naturelle entre l'art et la pédagogie dans ce que celle-ci a de plus engagé, et cela même si le poids des traditions visant à marginaliser d'une manière ou d'une autre l'art, en réduisant les activités artistiques à l'école à de simples pratiques techniques ou ludiques, reste considérable. Alain Kerlan rappelle également comment, par la manière dont ils prennent en charge la réalité, par la posture qu'ils adoptent en intervenant dans l'espace public, artistes et éducateurs se soutiennent les uns les autres et comment les remises en question des premiers interpellent directement les seconds. L'émancipation qu'appellent les pratiques artistiques contemporaines n'est-elle pas celle que les éducateurs recherchent, et ceux-ci ne peuvent-ils pas trouver dans l'art l'inspiration et le moyen d'un dépassement des frontières didactiques et d'une refondation de l'action pédagogique mettant en avant la globalité des expériences?

C'est dans cet esprit qu'ont vu le jour les différents colloques de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) portant sur le thème « *Éduquer par l'art* » en lien avec les enjeux sociétaux : réflexions théoriques, expériences et perspectives, à l'école et au-delà<sup>1</sup>. S'il est vrai que l'implication des créateurs et créatrices dans les questions sociales est de plus en plus présente, l'école doit en effet pouvoir mettre à profit cet engagement et valoriser les impacts tangibles des activités éducatives sur l'éveil des jeunes aux enjeux sociétaux. Ce volume vise à contribuer à cet effort en présentant quelques-unes des recherches qui explorent les relations complexes qui se tissent aujourd'hui entre les arts, la littérature, les enjeux de société et l'éducation. Certaines de ces recherches ont été présentées à l'ACFAS, les autres se sont ajoutées depuis au fil des rencontres et des contacts entre personnes enseignantes et chercheuses qui se mobilisent autour de ces thématiques. L'ouvrage est divisé en deux parties. La première, « Quand l'art s'engage et éduque », nous fait découvrir des expériences mettant en jeu des disciplines considérées comme proprement liées au monde des arts, telles que les arts plastiques, le design ou les arts numériques. La seconde partie, « Textes, paroles et actions éducatives », nous permet d'appréhender à quel point des activités liées à l'usage de la langue, orale ou écrite, peuvent contribuer à éduquer aux enjeux de société.

---

1. Trois éditions de ce colloque ont été organisées, en 2019 (resp. Maia Morel, Vincent Bouchard-Valentine et Martin Lalonde), 2021 (resp. Maia Morel et Vincent Bouchard-Valentine) et 2022 (resp. Maia Morel et Vincent Bouchard-Valentine). Une quatrième édition se tiendra en 2023 (resp. Vincent Bouchard-Valentine et Maia Morel).



Puisqu'il est question d'engagement et, plus particulièrement dans la première partie de l'ouvrage, d'art impliqué, une réflexion sur ce que cette expression recouvre et sur ce qu'un tel art peut apporter au monde de l'éducation s'imposait. C'est à cet exercice que nous convie **Louis Jacob** dans un texte qui a été présenté le 28 mai 2019 en ouverture du premier des colloques ACFAS consacrés au thème « Éduquer par l'art » qui sont à l'origine de ce volume. Cette mise au point indispensable, qui nous permet de mieux saisir la diversité de cet art engagé, ou de l'art qui s'engage, pour reprendre les termes de l'auteur, s'appuie sur une analyse du contexte qui l'a vu naître à la fin des années 1970 et sur l'observation de ce que sont effectivement les modalités concrètes de son inscription dans la société d'aujourd'hui. Par les débats qu'il ouvre, l'art engagé a vocation à s'intégrer au projet éducatif. « Il y a [...], écrit Louis Jacob, une histoire commune ou complémentaire entre la pédagogie critique et celle des avant-gardes artistiques », et ce compagnonnage n'est pas un fait du passé mais bien du présent et de l'avenir.

La séquence de découverte et d'analyses d'œuvres d'art à l'école est souvent conçue *a priori* comme une activité d'admiration contemplative, fortement teintée de notions historiques, d'œuvres que la tradition a consacrées. Pourtant, si cette composante patrimoniale et marquée par une conception de l'art orientée vers le « beau », reste fondamentale dans le cursus d'apprentissage en arts plastiques de nos élèves, elle n'est pas la seule approche à laquelle on puisse faire appel. La rencontre avec l'art contemporain ne peut plus être négligée (elle l'est trop souvent encore) et elle est une occasion unique de stimuler l'esprit critique des élèves et de faire progresser leur réflexion sur des sujets d'intérêt social. La lutte contre les préjugés en est un et elle est au centre du travail qui nous est présenté par **Adriana De Oliveira** et **Mona Trudel**. Celui-ci a été mené avec des étudiants qui se destinent à l'enseignement des arts plastiques au primaire et au secondaire. Après avoir dressé une brève typologie des divers préjugés qui peuvent exister chez les jeunes et s'être interrogées sur le rôle que l'art peut jouer pour les combattre, les auteures nous présentent deux exemples d'activités d'appréciation d'une œuvre qui, en faisant appel à une attitude critique et empathique, conduisent à interroger nos représentations sur l'immigration et sur les questions d'apparence corporelle. Ce travail s'inscrit pour elles dans le cadre plus large d'une formation qui tend à développer chez les futures personnes enseignantes leur rôle de passeurs culturels.

Une autre manière de mettre à profit le potentiel de l'art pour le développement de la conscience sociale et l'adoption d'une posture citoyenne chez les jeunes consiste à les engager dans un projet qui permette de développer leur agentivité, définie comme « la conception que la

personne a d'elle-même en tant que sujet agissant ». C'est ce que nous proposent **Valérie Yobé** et **Catherine Nadon** à travers l'expérience d'une résidence de recherche-action impliquant des élèves d'une région de l'Outaouais qui a été touchée par plusieurs tornades en 2018, qui permet d'aborder les problématiques du changement climatique. Orientée vers la réalisation d'un design producteur de commun, menée par une équipe composée de chercheuses, graphistes, enseignants et assistant de recherche, le projet met en avant le concept de graphisme citoyen qui vise à mettre à contribution le public cible afin d'arriver à la conception de réalisations répondant à ses préoccupations.

Une démarche de même nature, fondée sur le rôle médiateur de l'art dans la gestion de traumatismes existentiels, est à la base du travail d'**Albane Buriel**, **Sylvie Morais** et **Monique Loquet**. Le dispositif didactique qu'elles élaborent s'adresse à des personnes intervenant dans la communauté yézidie d'Irak et s'appuie sur les techniques de la biographie artistique. Les Yézidis forment une minorité ethnique et religieuse qui a subi de nombreuses persécutions et plusieurs déplacements lors de la prise de contrôle du nord de l'Irak par l'État islamique. La reconstruction d'un récit biographique identitaire est au cœur de l'intervention en préparation; celle-ci vise à permettre aux individus de structurer et d'interpréter leur parcours personnel et collectif au travers du support artistique. À terme, l'appel à un « agir biographique » n'est pas seulement un processus de résilience, il est également une reprise de contrôle historique et culturelle qui peut aider la communauté à surmonter sa situation de désarroi identitaire et d'enfermement victimaire.

Animées du désir de former de futurs citoyens et citoyennes créatifs, écoresponsables et avertis, c'est également vers l'art que se tournent **Moniques Richard** et **Céline Monvoisin**. Mues par des préoccupations écologiques, elles appellent à prendre le parti de *faire/corps/avec*, voyant l'ancrage dans la matérialité du corps et de l'environnement comme un moyen de développer des attitudes pédagogiques émancipatrices. Après une brève recension des recherches existantes ou des dispositifs déjà mis en place dans ce sens en art et en design, elles invitent à reconsidérer les pratiques qui prévalent dans ces domaines à travers leur dimension écologique, c'est-à-dire leurs interactions avec la réalité des corps et des milieux et leur capacité à prendre en compte la complexité de ces réalités et de ces interactions. De là est née l'idée de concevoir une matrice multimodale mettant en évidence les différentes composantes d'une écologie qui unit le corps et la matérialité de son milieu et de son vécu. Une étude de cas portant sur l'observation de pédagogies du design habitées par la question matérielle complète la présentation, qui

se conclut sur le rappel du rôle fondamental de la prise de conscience des matérialités dans toute forme d'agir sur et avec l'environnement.

Il est impossible, lorsqu'on aborde les problématiques du vivre ensemble, de ne pas évoquer le terrain des réseaux sociaux où les luttes politiques et les tensions sociales trouvent un lieu d'expression sans commune mesure. Massivement investis par les jeunes, ces réseaux sont parfois le lieu d'une violence qui se traduit par des prises de position radicales, des discours de haine, voire des attaques directes menées contre les personnes. C'est aussi par la pratique artistique que l'équipe du projet *Paysage de l'espoir*, composée de **Martin Lalonde, Vivek Venkatesh, Juan Carlos Castro, Owen Chapman, Annabelle Brault, Sandra ChangKredl, Ashley S. Montgomery** et **Emma June Huebner**, qui réunit des artistes, des chercheurs et des intervenants communautaires, propose de contrer ce phénomène de cyberviolence. À travers des ateliers de cocréation, ils permettent aux jeunes d'explorer les représentations numériques de phénomènes sociaux sensibles. Par le fait de s'approprier, de manipuler et de remixer des récits numériques, ces jeunes acquièrent ainsi des compétences médiatiques qui leur permettent de développer leur réflexivité et leur autonomie et d'établir des dialogues plus inclusifs au sein de leurs communautés.

Ces travaux relevant du domaine des arts plastiques, du design ou des arts numériques ont en commun de viser des objectifs d'engagement, d'agentivité ou d'autonomie qui sollicitent des pratiques faisant intervenir le sensible. Il en va de même en littérature et dans l'expression théâtrale qui, par leurs capacités d'évocation et les mécanismes d'identification qu'elles permettent, sont également un lieu privilégié d'éducation par le jeu des émotions et de la sensibilité.

La seconde partie de l'ouvrage – « Textes, paroles et action éducative » – s'ouvre ainsi sur la présentation d'un travail réalisé par **Patricia-Anne Blanchet, Constance Lavoie** et **Ney Wendell** dont l'objectif est de lutter contre l'insécurité culturelle et sociale chez un public d'étudiantes autochtones du collégial à travers la prise de parole théâtrale. Le théâtre, à la fois porteur de réflexions morales et métaphore du monde réel, occupe une place spécifique dans l'univers de la littérature. Par la combinaison qu'il offre d'expression personnelle et de mise en scène collective, il a toujours été un puissant outil de mobilisation individuelle et sociale. Le projet doctoral dont fait état le chapitre porte sur le développement d'une démarche de création collective basée sur la théâtralisation de récits de vie. Après avoir présenté l'état des lieux de l'éducation postsecondaire des femmes autochtones au Québec, les auteures montrent la pertinence d'adopter une démarche artistique pour favoriser leur sécurisation culturelle et sociale. Elles nous présentent

plusieurs modèles permettant de comprendre les étapes de cette démarche et l'approche de création collective des *Cycles Repère* qui privilégient une vision holistique conforme aux principes de l'apprentissage autochtone.

Dans le vaste champ de la production de textes à vocation littéraire, la littérature de jeunesse présente pour les éducateurs et les éducatrices un intérêt naturel. C'est ainsi que **Marie-Hélène Massie** et **Marc Boutet** se sont interrogés sur la manière dont celle-ci peut être mise à contribution dans le cadre d'une formation à l'éducation pour un avenir viable (EAV) afin d'agir sur les générations futures pour qu'elles modifient leurs rapports avec la planète et ses habitants. Le cursus, intitulé *Démarche pour intégrer l'EAV dans sa pratique d'enseignement*, est organisé autour de la notion de citoyenneté environnementale. Après avoir présenté le cadre conceptuel utilisé pour structurer le corpus d'œuvres proposé aux étudiantes et étudiants, les auteurs situent leurs travaux dans une approche de recherche-développement et décrivent les données recueillies ainsi que la méthode d'exploitation de ces données utilisée. Enfin, les résultats obtenus à partir de l'analyse d'un travail réalisé par les participants sont exposés et discutés.

**Audrey Bélanger**, **Martin Lépine** et **Sabrina Moisan** se sont penchés quant à eux sur ce que pouvait apporter l'étude d'un roman historique s'appuyant sur une double approche qui concilie lecture littéraire et pensée historique. En utilisant l'exemple de *L'enfant de Noé* d'Éric-Emmanuel Schmitt, ils montrent comment un tel travail permet de donner aux élèves des clés de compréhension/interprétation du passé, tout en les amenant à mieux comprendre le présent et à prendre conscience de leur responsabilité dans l'édification d'un meilleur vivre ensemble. La thématique retenue, celle de l'Holocauste, se prête en effet particulièrement bien à ce décloisonnement disciplinaire. La contribution expose les obstacles qu'un tel travail, et un tel sujet, doit surmonter avant d'exposer les différentes étapes du dispositif d'enquête, décliné en deux phases itératives, *de découverte* et *analytique*, et en trois temps (mise en contexte *avant* la lecture, enquête *pendant* la lecture et synthèse *après* la lecture). Ce cheminement permet aux élèves de tirer profit des deux approches, littéraire et historique, et de mieux ressentir et comprendre ce que représente un phénomène comme l'Holocauste, quelles leçons nous devons en tirer et quel devoir de responsabilité il nous dicte.

Cette exploitation d'un texte littéraire peut également se révéler une ressource précieuse dans le cas de publics spécifiques. C'est ainsi qu'**Elsa Caron** utilise le roman *No et Moi* de Delphine de Vigan pour effectuer un travail de lecture/écriture autour du thème de la marginalité avec un groupe d'étudiantes de français langue étrangère. Le contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est d'une richesse

toute particulière du point de vue culturel. Mis en présence d'une nouvelle langue, l'apprenant est encouragé à s'ouvrir à une culture différente. Cette découverte conduit à la remise en cause des préjugés et stéréotypes sur la culture autre mais aussi sur sa propre culture, ouvrant ainsi un espace propice à la restructuration des représentations préexistantes. Des exercices d'écriture et de réécriture à partir de l'œuvre permettent l'approfondissement de ce travail. À terme, par le jeu des mécanismes d'implication active dans l'œuvre et d'empathie, le rapport à la marginalité est réexaminé dans le sens d'une meilleure compréhension.

**Adolfo Agundez Rodriguez** nous apporte enfin des perspectives nouvelles en se tournant vers un champ de recherche prometteur et qui suscite un intérêt croissant dans le domaine de ce que nous pourrions appeler l'éducation aux valeurs, celui de la philosophie pour enfants. L'auteur s'intéresse de longue date à l'éducation écosociale, entendue comme une formation écocitoyenne qui fait appel non seulement à des compétences scientifiques mais aussi à des compétences politiques et éthiques. Sa contribution présente le dispositif qu'il a conçu pour le jeune consommateur qu'est l'élève en conjuguant, dans une optique éthique, éducation relative à la consommation et philosophie pour enfants. Ce matériel consiste en un roman produit dans ce but spécifique accompagné d'un guide destiné aux enseignants. Après avoir exposé la méthodologie de recherche-développement utilisée dans le cadre de son travail, l'auteur s'arrête sur la qualité philosophique et pédagogique du roman, puis sur ses qualités littéraires, avant de présenter l'évaluation faite par des experts du potentiel de ce support ainsi que du guide qui l'accompagne en matière d'éducation relative à la consommation. Une conclusion générale revient sur les critères qui prévalent lors de l'élaboration d'outils pédagogiques de philosophie pour enfants visant l'éducation sociale.

Au terme de ce bref survol, on pourra s'attarder sur un constat et sur une interrogation.

Le constat est celui de la popularité grandissante des différentes approches qui sont présentées ici. Bien sûr, il faut faire la part de l'implication personnelle et de la compétence des personnes enseignantes, chercheuses et professionnelles qui les portent, mais les raisons profondes de ce succès sont à chercher ailleurs. Si tant d'intervenants et intervenantes explorent aujourd'hui les potentialités des arts et de la littérature dans l'éducation en lien avec les enjeux sociétaux, c'est parce qu'ils ont conscience de répondre à un besoin. La gestion du vivre ensemble, incluant les préoccupations environnementales, a connu un transfert massif des États vers les individus. La prise de conscience par ces

derniers des enjeux, la réflexion sur l'état des lieux et les solutions possibles sont donc devenus des objectifs essentiels. Or, l'art et la littérature, parce qu'ils utilisent des voies de communication qui font appel à la sensibilité, sont à cet égard des moyens d'action indispensables.

C'est à ce stade toutefois qu'une interrogation demeure. Utiliser dans ce sens les arts et les textes littéraires ne revient-il pas à les instrumentaliser pour les mettre au service de causes qui ne sont pas les leurs? Un retour sur les textes qui ouvrent ce volume, celui d'Alain Kerlan et celui de Louis Jacob, mais aussi sur la conviction qui anime chacune des autres contributions, convaincra aisément du contraire. Le fait est qu'art et littérature ont toujours été des moyens de penser le monde et de proposer à la fois des interprétations et des solutions. Telle est bien la raison pour laquelle tant d'idéologies ont tenté de les asservir en leur dictant leurs contenus ou en leur interdisant de s'exprimer. Loin de nier la valeur esthétique des œuvres dites d'imagination, qui est au cœur de leur action, nous nous devons de rappeler que le fait d'avoir voulu les cantonner à une utilisation purement récréative, de loisir ou d'ornementation, peut justement être considéré comme une forme d'instrumentalisation visant à les écarter du débat social. Aujourd'hui, créateurs et créatrices s'impliquent ouvertement sur la scène publique. C'est pourquoi faire entrer dans nos classes leurs œuvres dans un but d'éducation aux enjeux sociétaux ne nous semble pas les trahir mais au contraire répondre à leur désir d'exercer pleinement, à leur manière, une citoyenneté active.

## **Partie 1**

### **Quand l'art s'engage et éduque**





# L'art qui s'engage\*

LOUIS JACOB

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

On peut être convaincu de la force émancipatrice de l'art et de ses effets bénéfiques à l'école, bien qu'on doive souvent le répéter, le justifier, l'expliquer, continuer à s'élever contre les tendances contraires. On peut en être convaincu, mais devoir s'interroger toujours sur la contribution de l'art au changement social ou à la réflexion critique, et sur les moyens d'intégrer l'art à l'éducation.

Pour ma part, je considère qu'il y a un arrimage essentiel, et sur lequel il faut s'arrêter, entre les pratiques de l'art engagé et l'éducation. Je voudrais insister sur la diversité de l'art engagé, ou de l'art qui s'engage, et pour ce faire je vais me contenter de le qualifier un peu, sur le plan conceptuel, sans en retracer l'histoire ni analyser les œuvres, sans non plus passer en revue les études d'impact qui nous renseignent sur ses effets. Essentiellement, je veux montrer, d'une part, que l'art engagé nous offre des outils extrêmement riches d'éducation par les arts à l'école, avec une visée transformatrice évidente, et, d'autre part, que même lorsqu'il paraît s'éloigner le plus de l'enseignement technique et de la sensibilisation aux arts proprement dits, lorsqu'il paraît rompre le plus totalement avec, si on veut, « la tradition des Beaux-Arts », l'art engagé nous ramène au cœur du processus de création et d'expression, et qu'il nous permet de reconsidérer le rôle essentiel de l'imagination et de l'intelligence sensible dans la vie sociale.

## 1. Quelques éléments de définition

Je pars de l'idée que l'art socialement ou politiquement engagé peut inspirer la pratique des arts à l'école et une pédagogie active par les arts.

---

\* Cette communication a été présentée le 28 mai 2019 en ouverture du premier colloque consacré au thème « Éduquer par l'art », dans le cadre du 87<sup>e</sup> Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) à l'Université du Québec en Outaouais.

Qu'est-ce que l'art engagé? De la définition proposée par l'artiste et éducateur Pablo Helguera pour ce qu'il appelle l'art « socialement engagé » ou l'art comme « pratique sociale » (*art as social practice*), on peut retenir certains traits centraux : a) une dimension conceptuelle et processuelle; b) une dépendance à l'égard des interactions sociales ou des pratiques sociales, et, enfin, c) une sorte d'indécision ou d'ambivalence quant à son statut toujours tiraillé entre art et non-art, art et sociologie, art et anthropologie, art et intervention, etc. (Helguera, 2011).

Des éléments de définitions comme ceux-là sont loin de répondre à toutes nos questions. L'art politiquement ou socialement engagé peut prendre de multiples formes, il n'est pas nécessairement de type participatif, ses dimensions processuelles et situationnelles peuvent être secondaires. Comme le rappelle Claire Bishop, l'art engagé prend des formes et des contenus différents parce qu'il conteste ou met en question à la fois un état du monde de l'art qui varie et des situations socio-politiques différentes; de plus, il maintient une tension entre l'exigence de critique sociale et l'exigence de critique artistique, il est l'occasion d'une « problématisation » davantage que d'une fusion achevée entre l'art et la vie (Bishop, 2012, p. 276-277).

Je vais revenir plus loin sur cet aspect du contexte ou de la situation de l'art, et de sa performativité symbolique, parce qu'il me paraît vraiment important pour ma démonstration. Avant de poursuivre, j'indique simplement qu'on pourrait aussi montrer comment l'art politiquement ou socialement engagé se dissémine dans la critique, les médias, la documentation, les centres d'artistes, les galeries et les institutions artistiques, peut-être parfois comme dans une seconde vie après l'effervescence participative première, ou comme un prolongement, une extension de son pouvoir de rayonnement, sachant que l'engagement peut s'exprimer par infiltration des milieux officiels de l'art ou par appropriation des moyens de diffusion (Albarrán Diego, 2018; Sioui Durand, 1997).

L'art engagé que l'on connaît aujourd'hui est lié à la redéfinition du politique au tournant des années 1970. Cette redéfinition implique non seulement une remise en question de la séparation entre le privé et le public (pour admettre par exemple que « tout est politique ») et une dissolution des pouvoirs traditionnels de l'État ou des partis politiques, mais aussi de nouvelles formes de subjectivités et de volontés politiques qui sont liées notamment aux mouvements contestataires, identitaires et environnementalistes partout dans le monde (cf. Fraser, 2005; Lamoureux, 2009; Mouffe, 2007; Vander Gucht, 2014). De plus, la réalité du politique n'est pas uniforme, elle a des géographies et des

technologies au contraire très variées, il y a des centres qui se déplacent, des régions, des localités et des communautés qui renaissent, d'autres qui émergent (Giroux, 2015). Nous aurons de multiples exemples d'art engagé qui visent l'appareil d'État, l'idéologie dominante, la classe dominante, un dispositif ou un centre de pouvoir, une instance ou l'autre de la puissance hégémonique (Dupuis-Déri, 2018; Gracia, 2011; Mouffe, 2008; Sholette, 2019), et d'autres formes d'intervention qui mettent en scène un art micro-politique, tourné vers des situations éphémères ou des relations interindividuelles (Lévesque et Loubier, 2015). C'est pourquoi je crois que nous devons souligner les contextes et les situations de l'art. Et ces considérations situées ont un effet immédiat sur la question de l'éducation : la création artistique actuelle exige peut-être plus que jamais une appropriation de la réalité concrète réfléchie globalement, et donc une attitude, des capacités, une somme importante de connaissances et de méthodes pertinentes pour l'art qui s'engage.

## **2. Axiologie ou diversité des intentionnalités**

Alors que le lien social, les rapports de pouvoir, les mouvements collectifs, les utopies, les soulèvements et les révolutions sont des thèmes maintenant très présents dans les pratiques artistiques et dans le discours sur l'art, il est paradoxalement difficile de s'entendre sur ce qu'est et n'est pas l'art engagé aujourd'hui. C'est pourquoi je propose de l'observer à partir de ce que je vais appeler les axiologies de l'art engagé, son « intentionnalité », ou ses « bonnes raisons ». Ce sont des modalités différentes d'inscription de l'art dans la société, et cela concerne les spécificités disruptives des œuvres ou des processus, et non seulement leur charge morale (par exemple dans le degré d'empathie, dans la renonciation à l'autorité de l'artiste, dans le dévouement et la collaboration, etc.). Les images, les gestes, les matériaux et les dispositifs valent en fonction de ces prétentions variables de la part des artistes et des personnes qui entrent dans leur composition. Les motivations ou les horizons intentionnels ou encore les stratégies n'impliquent aucune technique qui serait obligatoire, aucun médium, aucun thème particulier; au contraire, les techniques, les médiums, les thèmes, restent à déterminer dans le processus de création lui-même et son contexte. On reconnaîtra facilement les termes clés de ces bonnes raisons :

- Subversion
- Contestation
- Mobilisation
- Dénonciation
- Revendication

Résistance  
Manifestation  
Sensibilisation  
Reconnaissance  
Capacitation  
Guérison  
Sollicitude

L'axiologie que je propose ici demeure très éclatée, et repose sur une certaine conception du politique ou du changement social en régime « pluraliste » ou dans les « démocraties libérales » – alors que bien entendu les relations entre l'art et le politique seront différentes dans d'autres contextes. Les hiérarchies internes sont aussi modifiables : la dimension collective est par exemple tout autant dans la sollicitude que dans la subversion ou l'insurrection. Ces pratiques d'art engagé me paraissent avoir en commun : un refus du discours ambiant, un refus de l'opinion toute faite ou du consensus non réfléchi, un refus de se résigner, et un sentiment de l'urgence qui pousse aussi bien à agir pour changer (changer soi, ou changer le monde) qu'à rêver un monde différent, figurer ou construire une hétérotopie, exprimer le désarroi et la peur, panser des blessures, dénoncer l'injustice. On cesse d'avoir peur de l'échec ou peur d'être soi. On assume la responsabilité de l'artiste, et ses libertés toujours conditionnelles, à reconquérir, à préserver, à partager. Cette axiologie, que je me contente d'exprimer ici sous une forme très synthétique, nous indique d'emblée qu'il y a en jeu bien autre chose que la seule liberté d'expression, trop souvent entendue en un sens individualiste et profondément ambigu dans le paysage actuel, notamment dans le débat sur l'appropriation culturelle (Black et al., 2019; Uzel, 2019)

Les finalités de l'art engagé peuvent être politiques au sens profond d'une modification des temporalités et de l'espace, même si ce n'est qu'éphémère. Artistes et participants s'appuient alors sur des apprentissages informels, des communautés provisoires (Lamoureux, 2009; Lévesque et Loubier, 2015). L'art met à l'épreuve les limites ou les seuils de tolérance. Il peut ainsi forcer le jeu, choquer, faire scandale, désobéir, déplacer les lignes, faire donc retour sur les institutions et les espaces légitimes pour provoquer un changement positif (je pense ici aux productions artistiques liées au mouvement *Idle No More*). Et si le diagnostic de la récupération ou de l'impuissance de l'art contestataire était sujet à débat dans les années 1990 (Araeen, 2000; Bishop, 2012; Fisher, 1994), on a peut-être d'autres exemples aujourd'hui de résistance, de mobilisation, de contestation qui ont des effets sociaux et politiques, surtout si on y comprend le jeu des temporalités et des espaces

en transition, ou les transformations de prime abord imperceptibles mais qui se déroulent sur une temporalité plus longue. Il est vrai qu'« avoir de l'effet » ne signifie pas tout changer, et tout n'est pas « soudainement » différent!

La question de l'art engagé est-elle finalement très éloignée de celle du pouvoir d'illumination, de révélation ou d'émancipation que les post-romantiques voulaient encore accorder à l'art au début du 20<sup>e</sup> siècle? Ne passe-t-elle pas nécessairement encore par la dissonance, le dissensus, le conflit, la défamiliarisation, la distanciation, l'étrangéisation, l'indécidabilité, l'éclatement? Je pense qu'il y a une rhétorique de l'art engagé qui est très puissante et sur laquelle on devrait continuer à s'interroger. Pour rappeler les trois dimensions de la rhétorique générale (Meyer, 2004) : quelles sont les raisons de l'art engagé (*logos*), quels en sont les dimensions émotives et les effets (*pathos*), quelles sont les qualités ou les attitudes attendues de la part des créateurs, des producteurs (*ethos*)?

### 3. Que fait l'art qui s'engage?

À la suite de plusieurs critiques et historiens, Claire Bishop a souligné combien les expériences dadaïstes et les expériences constructivistes-productivistes du début du 20<sup>e</sup> siècle préfiguraient les tensions de l'art participatif d'aujourd'hui : les premières furent réflexives, subversives et interventionnistes, elles mettaient en place des moments de dissensus à petite échelle face aux normes morales et esthétiques dominantes; les deuxièmes furent des spectacles de masse affirmatifs imposés par l'État afin de magnifier les succès de la révolution et mettre en scène une cohésion sociale artificielle (Bishop, 2012, p. 74). Ces tensions n'ont pas disparu, et d'autres se sont invitées. L'art engagé aujourd'hui peut vouloir influencer ou changer le monde des entreprises et les grandes organisations et institutions, mais il peut aussi vouloir intervenir sur le plan communautaire et très local. On aura ainsi des occasions d'apprentissage et d'échange très variées, avec des outils pédagogiques et des préoccupations éthiques différents. Par ailleurs, l'expansion récente des arts communautaires et des pratiques de médiations culturelles incite à rester vigilant face aux risques de l'instrumentalisation de l'art et de la compétition entre agents, qui pourraient desservir la création ou l'expérimentation artistique, tout autant que les objectifs sociaux et non marchands des politiques officielles (Hadley et Gray, 2017; Pfoser et De Jong, 2020).

La revue *Field*, dans son bilan de l'année 2018 signé par Greg Sholette, identifie cinq grandes tendances ou thèmes de la critique artistique socialement engagée : a) la lutte contre la censure et pour les droits des

immigrants, des travailleurs et des personnes marginalisées; b) la poursuite des processus d'auto-organisation chez les travailleurs culturels et dans les organisations plus ou moins en marge des institutions officielles; c) des luttes locales contre les changements climatiques, la gentrification, la précarité, l'héritage colonial ou les privilèges promus par les mouvements de la droite populiste; d) un regard critique sur le développement des réseaux sociaux et sur l'activisme numérique; et, enfin, e) une conscience accrue de la complexité voire des contradictions de l'art socialement engagé sous le règne du néolibéralisme (marché de l'art international, économie créative, société du spectacle...) (Sholette, 2019). On peut ajouter à cela d'autres tendances, issues des filiations anarchistes ou néo- ou post-anarchistes, de la désobéissance civile non violente, des luttes anticapitalistes, écologistes et féministes, qui comportent un fort aspect artistique et culturel (*Pink Bloc*, armées de clowns, campements autogérés, tactiques festives telles que fanfares, marionnettes géantes, théâtre de rue, etc.) (Dupuis-Déri, 2018, p. 63 *sq.*). Une grande partie des efforts des artistes et des médiateurs aujourd'hui se tournent vers les personnes marginalisées ou exclues, mais les traditions de l'art engagé nous entraînent aussi dans la géopolitique internationale, les guerres contre-idéologiques dans les médias, la défense des institutions démocratiques ou des droits culturels; il appert que les avant-gardes sont sur tous les fronts. Peut-être avons-nous besoin de toutes ces formes d'engagement, elles sont bien souvent (mais peut-être pas toujours) complémentaires.

Ce que fait aujourd'hui l'art engagé n'est jamais totalement détaché des expérimentations du 20<sup>e</sup> siècle. La question de la « survie », une posture revendiquée aujourd'hui par des artistes militants, activistes anti-racistes ou *queer* par exemple, aux États-Unis ou au Canada, était abordée concrètement par les artistes tchèques des années 1970 (Bishop, 2012, p. 149-151). Là aussi les contextes sont très différents, mais les thèmes sont analogues et la comparaison peut être instructive et utile dans le développement des pédagogies critiques sur lesquelles je reviendrai plus loin. On pourrait, dans le même ordre d'idées, comparer les stratégies des artistes contemporains iraniens qui n'adoptent pas nécessairement la posture du dissident, qui peuvent même se considérer comme apolitiques (Ziaei, 2019), et les expérimentations de l'avant-garde sous les régimes communistes des années 1960-1970 en Europe centrale (Bishop, 2012, p. 161-162).

Bref, l'art engagé concourt à une redéfinition du politique, il multiplie les lieux d'échange, il joue avec les frontières du privé et du public, il interpelle. C'est là où je veux en venir : à cette existence d'un débat sur ce qu'est le symbolique et ce qu'est le réel, débat dans lequel s'installe

tout l'art engagé. Il n'y a pas d'un côté les pratiques effectives et les actions communicationnelles collectives, et de l'autre les actions de représentation ou les actions fictives. L'expérience esthétique à laquelle nous invite l'art engagé, au contraire, comporte des dimensions cognitives, affectuelles, corporelles, relationnelles, ce qu'Alain-Martin Richard a appelé le « pouvoir de jouissance de chacun » (cité dans Lamoureux, 2009, p. 141), le pouvoir du spectateur émancipé, comme l'écrit Jacques Rancière, et la possibilité de reconfigurer l'espace du visible, du pensable et du faisable (Rancière, 2008, p. 64-67).

Il y a une effectivité ou une performativité des langages artistiques qui est parfois négligée dans la littérature sur l'art participatif. Et si on veut comprendre cette performativité dans toute son extension, il faut considérer les langages spécifiques de l'art en situation et en contexte, leurs formes de réception et d'appropriation, les dispositifs socio-techniques qui les font exister dans le monde social, enfin les discours et les mouvements sociaux qui les entourent et les traversent (Criton, 2012; Gattinger, 2018; Wright, 2006). Le succès des mobilisations à la fois locales et planétaires comme *Black Lives Matter* ou *Me Too* est bien une manifestation non seulement de la culture numérique, avec ses contradictions, mais également du potentiel politique des réalités virtuelles et des représentations dans la société d'aujourd'hui, avec la dose nécessaire d'irrévérence ou d'insolence.

Admettre l'effectivité des langages artistiques dans leurs contextes changeants, dans un tout autre registre que celui des mouvements sociaux que je viens d'évoquer, cela peut vouloir dire qu'un art qui serait pur divertissement ici ou là peut bien aussi paraître subversif et se voir censurer ailleurs. Et même, sans brouiller d'aucune façon les flux médiatiques, il peut encore s'imposer comme une échappée, un ravissement, dans l'expérience active de l'œuvre.

Donnons quelques exemples encore qui montrent comment le contexte joue sur la valeur du symbole, et comment le symbole est toujours lié à son contexte et ses usages. Mon premier exemple est celui que rapporte Frédéric Lavoie dans son récit *Avant l'après. Voyages à Cuba avec George Orwell* (2018, p. 170) : la pièce *Le roi se meurt* d'Eugène Ionesco, mise en scène en 2015 par Juan Carlos Cremata Malberti, est retirée de l'affiche par le gouvernement. À Cuba, en 2015, la pièce a une valeur éminemment politique, tandis que la critique française lors de sa création en 1962 retenait d'abord la réflexion sur la mort et la finitude de l'être humain. Un deuxième cas exemplaire est relaté par Claire Bishop : les ateliers de théâtre et la présentation d'*En attendant Godot* de Samuel Beckett à la Nouvelle-Orléans, deux ans après le passage de l'ouragan Katrina (Bishop, 2012, p. 250-255). La documentation et le récit de ce

travail par Paul Chan soulignent comment l'artiste utilise des stratégies militantes pour produire une œuvre d'art. Un autre exemple récent nous est enfin donné dans le quotidien *Le Devoir* : c'est la venue en mai 2019 à Montréal de *Kalakuta Republik* du chorégraphe Serge Aimé Coulibaly s'inspirant de l'*afrobeat* de Fela Kuti et Tony Allen créé dans les années 1970, musique qui trouva une nouvelle signification dans le soulèvement populaire au Burkina Faso en 2014, et qui continue de rayonner sur scène, et un peu partout sur le Web.

Le jeu du symbole et de son contexte est donc bien souvent très délibéré. Comment comprendre autrement que par leur charge symbolique et leur performativité le rayonnement d'œuvres comme le manifeste *Refus global* (1948), source d'inspiration renouvelée, encore aujourd'hui? Mais n'a-t-on pas d'abord et avant tout des artistes, des personnes qui s'engagent, plutôt que des œuvres engagées? Peut-être que l'art engagé est indiscernable, que ce qui importe vraiment ce sont des citoyennes et des citoyens engagés. L'art politique ou engagé, et d'autres expériences inclassables qui se comprennent comme actes de résistance ou de désobéissance faisant appel à des moyens artistiques, relancent inlassablement les questions de point de vue, de définition, de contexte d'observation et d'interprétation.

#### **4. La contribution de l'art engagé à l'éducation par les arts**

Le manifeste du *Refus global* marque symboliquement et de manière très forte au Québec les liens étroits entre les pratiques artistiques contestataires ou révolutionnaires et l'expérimentation pédagogique, les pédagogies alternatives. Le même mouvement se fait entendre encore avec le Rapport Rioux et la fondation du réseau de l'Université du Québec. L'éducation artistique demeure un enjeu, évidemment, ne serait-ce que pour lutter contre les préjugés et l'incompréhension envers l'art actuel ou contemporain, lutter contre l'idéologie de la performance, de l'efficacité, de l'utilité, de la transparence, du confort, du consensus. L'éducation artistique passe alors par bien d'autres voies que les seules techniques ou pratiques artistiques – capacité de réflexion, liberté d'expression, droit à l'information, jugement, critique, citoyenneté, ou, plus largement : sentiment d'appartenance. Et encore : l'habileté à questionner les lieux communs ou les évidences, qui est une démarche d'expérimentation commune aux arts et aux sciences, un rapport au savoir-pouvoir qui est aussi connaissance de soi.

Aujourd'hui, on peut constater que la vocation pédagogique que les artistes veulent donner à leur pratique s'exprime à l'école (enseignement des arts, programme *La Culture à l'école* des ministères de l'Éducation



et de l'Enseignement supérieur du Québec, projets artistiques et culturels d'*Une école montréalaise pour tous...*) mais aussi dans des lieux aussi divers que les galeries et centres d'artistes, les institutions muséales, les bibliothèques, les maisons de la culture, les centres de diffusion, les organismes culturels et sociocommunitaires (laboratoires, ateliers thématiques, groupes de discussion, conférenciers invités, panels, etc.), et bien entendu dans l'espace public et médiatique.

Ce que nous apprend le déploiement des pratiques artistiques modernes et contemporaines, c'est qu'il y a art quand il y a rupture, suspension, indétermination de l'expérience commune, les préalables, si on veut, à de nouvelles expériences communes; et tout cela est le fruit d'un apprentissage et d'un travail. Au bout du compte, il s'agit de la question de ce qui reste du renversement dans l'ordre du symbolique et des imaginaires, ce qui retentit dans les stratégies artistiques de déplacement, de condensation, d'association, de néosémie, d'autoanalyse, de réflexivité, de dialogicité (Criton, 2012; Menke, 1993; Rancière, 2000, 2008; Ratté, 2019; Rochlitz, 1998). Soit tout le contraire des expériences unidimensionnelles qui s'assurent de verrouiller ce renversement. Il s'agit de la question tout aussi essentielle du contexte de ces œuvres qui peuvent trouver, perdre, retrouver une valeur politique.

Si on conçoit d'emblée que l'art engagé porte un regard critique sur la société et que, s'inscrivant d'une manière ou d'une autre dans les mouvances conceptuelles et participatives, il est le lieu d'une réflexion sur son propre environnement, il est acquis que l'art engagé devienne le support et le vecteur d'une réflexion sociétale qui mérite une place importante à l'école.

En ce sens, les critères esthétiques ou artistiques doivent être articulés à ceux de la pédagogie critique, de la pédagogie transformatrice. Là aussi, les diverses traditions de l'art participatif socialement engagé sont riches d'enseignement. Outre la construction de liens tangibles et de collaboration effective avec les communautés, on rencontre, au sein même des objectifs de la formation professionnelle en art et en médiation culturelle (Giroux, 2016; Helguera, 2011; Kester, 2011), des préoccupations essentielles pour la connaissance des milieux, la connaissance des enjeux sociaux, la cueillette d'informations et l'analyse critique de l'actualité, ainsi que la documentation et la diffusion de l'art au-delà du cercle des seuls participants. Cette coïncidence des objectifs faisait dire à Helguera qu'on était en présence d'un art qui se conçoit lui-même comme une pédagogie ou une transpédagogie alternative, appelant à la responsabilité civique de tous (2011). Sur le plan de l'acquisition de compétences, on est évidemment en-dehors des modèles de la rationalité instrumentale, de la compétition individuelle et de la spécialisation. J'ajouterais que

cette formation critique, plus largement, favorise le développement d'habitudes de lecture du monde et de l'environnement, à court et long termes aussi bien que dans l'urgence.

En invoquant quelques notions clés de cette pédagogie critique, je tenterai de résumer les avantages de l'art socialement engagé lorsqu'il s'intègre au projet éducatif, au-delà encore des idées convenues sur la participation et sur l'échange :

- Place au jeu et à l'expression
- L'imprévisibilité
- La distanciation
- L'égalité des intelligences
- La confrontation aux matériaux
- L'ouverture d'espaces partagés
- La découverte et la rencontre

Il y a, je pense, une histoire commune ou complémentaire entre la pédagogie critique et celle des avant-gardes artistiques qui ont fortement influé sur les cultures contemporaines. Ce qui me paraît en outre des plus intéressants à relever, c'est que s'initier à la diversité de l'art engagé demande un maximum d'ouverture envers les histoires, les mémoires, les institutions et les communautés humaines; en effet, il suffit de tracer le développement des pratiques artistiques conceptuelles et performatives depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle pour comprendre le décroisement et l'intense circulation des idées et des mouvements artistiques qui ont mis en relation des espaces politiques et des réalités culturelles ou sociales qui jusque-là semblaient s'ignorer (Araeen, 2000; Camnitzer et al., 1999; Fisher, 1994).

Ce sera ma conclusion. Qu'on crée des liens nouveaux entre recherche et action, qu'on explore les nouvelles formes de collaboration et de participation, qu'on approfondisse l'expérimentation esthétique et artistique, qu'on définisse de nouveaux axes de mobilisation et procédures de transfert des connaissances, qu'on continue à développer la documentation et les propositions de commissariat pour l'art engagé, qu'on s'assure de la place des artistes dans les processus éducatifs et ailleurs dans les réseaux culturels. Ce sont autant d'arguments en faveur de l'art à l'école et en faveur du potentiel émancipatoire de l'expérimentation artistique.

## Références bibliographiques

- Albarrán Diego, J. (2018). De l'activisme curatorial : art, politique et expositions (à l'intérieur, autour et au-delà des institutions). *Critique d'art*, 51, 16-30.
- Araeen, R. (2000). A New Beginning: Beyond Postcolonial Cultural Theory and Identity Politics. *Third Text*, 50, 3-20.
- Barber, B. (2012). The Art World's Dark Matter. *Reviews in Cultural Theory*, 3(2), 6-13.
- Bishop, C (2012). *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Verso.
- Black, H., Chen, H., James, J., Kurian, A. et Malik, S. (2019). Freedom at the Expense of Others. *Frieze*, 202, n.p.
- Camnitzer, L., Farver, J. et Weiss, R. (dir.). (1999). *Global Conceptualism: Points of Origin, 1950s-1980s*. The Queens Museum of Art.
- Criton, P. (2012). L'esthétique déterritorialisée. *Chimères*, 77(2), 23-34.
- De Koninck, M.-C. et Landry, P. (dir.). (1999). *Déclics : art et société, le Québec des années 1960 et 1970*. Musée de la civilisation, Musée d'art contemporain de Montréal et Fides.
- Dupuis-Déri, F. (2018). *Les nouveaux anarchistes. De l'altermondialisme au zadisme*. Textuel.
- Fisher, J. (1994). *Global Visions. Towards a New Internationalism in the Visual Arts*. Kala Press et The Institute of International Visual Arts.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution* (E. Ferrarese trad.). La Découverte.
- Gattinger, K. (2018). Prises de vue clandestines comme exercice du (contre)pouvoir de l'art : Trevor Paglen et Mohamed Bourouissa reprennent le contrôle du visible. *Intermédialités / Intermediality*, 32.
- Giroux, D. (2015). La culture contemporaine du powwow chez les nations autochtones de l'est canadien. Figures et mouvements de la renaissance indigène en Amérique du Nord. *Géographie et cultures*, 96, 85-108.
- Giroux, H. A. (2016). Beyond Pedagogies of Repression. *Monthly Review*, 67(10), n.p.
- Gracia, S. et Garcia Martinez, K. C. (2011). Éclats de mémoire : la scène de l'art activiste argentin à l'entrée du nouveau millénaire. *Inter*, 107, 51-57.
- Hadley S. et Gray, C. (2017). Hyperinstrumentalism and cultural policy: means to an end or an end to meaning? *Cultural Trends*, 26(2), 95-106.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art. A Materials and Techniques Handbook*. Jorge Pinto Books.
- Kester, G. (2011). *The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. (Livre numérique). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394037>
- Klaniczay, G. (2006). L'underground politique, artistique, rock (1970-1980). *Ethnologie française*, 36(2), 283-297.

- Kramer-Mallordy, A. (2018). Le Mai des critiques d'art : une question de perspective. *Critique d'art*, 51, 176-194.
- Krstich, V. (2016). The Pedagogy of Play: Fluxus, Happenings, and Curriculum Reform in the 1960s. *CMagazine*, 131, n.p.
- Lamoureux, È. (2009). *Art et politique. Nouvelles formes d'engagement artistique au Québec*. Les Éditions Écosociété.
- Lavoie, F. (2018). *Avant l'après. Voyages à Cuba avec George Orwell*. La peuplade.
- Leibovici, F. et Pihet, V. (2011). Pour une école des arts politiques? *Tracés. Revue de sciences humaines*, 11, 101-122.
- Lévesque, L. et Loubier, P. (dir.). (2015). *Inter : micro-interventions*, 120.
- Menke, C. (1993). *La souveraineté de l'art. L'expérience esthétique après Adorno et Derrida* (P. Rusch, trad.). Armand Colin.
- Meyer, M. (2004). *La rhétorique* (3<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Morin, F. (2000). The Quiet in the Land: Everyday Life, Contemporary Art, and Projeto Axé. *Art Journal*, 59(3), 4-17.
- Mouffe, C. (2007). Artistic Activism and Agonistic Spaces. *Art & Research*, 1(2), n.p.
- Mouffe, C. (2008). Art and Democracy. *Open*, 14, 5-15.
- Pfoser, A. et De Jong, S. (2020). 'I'm not being paid for this conversation': Uncovering the challenges of artist-academic collaborations in the neoliberal institution. *International Journal of Cultural Studies*, 23(3), 317-333.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. La Fabrique.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La Fabrique.
- Ratté, M. (2019). *Accorder les écritures. Georg Lukács/Rainer Rochlitz*. La Lettre volée.
- Rochlitz, R. (1998). *L'art au banc d'essai : esthétique et critique*. Gallimard.
- Sholette, G. (2019). Optimism of the Will: 2018 FIELD Reports on the Global Resistance to Neoreactionary Nationalism. *FIELD*, 12, n.p.
- Sioui Durand, G. (1997). *L'art comme alternative. Réseaux et pratiques de l'art parallèle au Québec, 1976-1996*. Intervention.
- Uzel, J.-P. (2019). Appropriation artistique versus appropriation culturelle. *esse arts + opinions*, 97, 10-19.
- Vander Gucht, D. (2014). *L'expérience politique de l'art. Retour sur la définition de l'art engagé*. Les Impressions Nouvelles.
- Wright, S. (2006). L'irrévérence tactique. *esse arts + opinions*, 56, n.p.
- Ziaei, H. (2019). « Mon nom est roche, je suis une rivière ». Texte accompagnant l'exposition collective *Téhéran/Montréal*. Commissaire : Bahar Taheri. Centre des arts actuels Skol.

# **L'appréciation de l'art actuel pour contrer les préjugés en classe d'arts plastiques au primaire et au secondaire : une perspective empathique et critique**

**ADRIANA DE OLIVEIRA**

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

**MONA TRUDEL**

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

## **Introduction**

Le thème des deux éditions du colloque *Éduquer par l'art en lien avec les enjeux sociétaux : réflexions théoriques, expériences et perspectives, à l'école et au-delà* (87<sup>e</sup> et 88<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS en 2019 et 2021) nous amène à réfléchir sur le monde dans lequel nous vivons et sur la possibilité de créer, par l'art, « non pas le meilleur des mondes qui est le paradis [...], mais un monde meilleur [...] » (Morin et Pistoletto, 2015, p. 25) basé sur le respect de la différence. Dans cette contribution, il sera question des préjugés chez les jeunes et de la façon dont nous les abordons dans un cours d'appréciation de l'art avec les étudiant·e·s qui se destinent à l'enseignement des arts plastiques au primaire et au secondaire. L'appréciation d'œuvres d'art actuel dans une perspective empathique et critique constitue la porte d'entrée pour traiter de cette problématique sociétale.

## **1. Les préjugés chez les jeunes**

Les préjugés, soulignent Légal et Delouée (2015), se caractérisent par leur charge affective et émotionnelle. Ce sont des attitudes qui « [...] constituent un jugement de valeur simple à l'encontre d'un groupe social ou d'une personne appartenant à ce groupe » (p. 15). Trois aspects caractérisent les préjugés : le premier est affectif et réfère à un sentiment d'attirance ou de répulsion; le deuxième est cognitif et est lié aux

croyances et stéréotypes face à un groupe donné; enfin, le troisième est motivationnel et correspond à la façon d'agir à l'égard d'un groupe donné. Légal et Delouée affirment, par ailleurs, que la présence de préjugés « [...] présuppose obligatoirement l'existence de stéréotypes » (p. 16). Toutefois, selon les auteurs, la présence de stéréotypes ne se traduit pas nécessairement par des préjugés. Les préjugés sont des croyances qui cloisonnent les gens par catégories et donnent lieu à des attitudes et des comportements basés sur les stéréotypes. S'appuyant sur les écrits de Lippman (1922), Légal et Delouée (2015, p. 13-14) mettent en lumière les principales caractéristiques des stéréotypes. Ceux-ci sont associés à des idées rigides qui résistent aux faits, consensuelles donc socialement partagées, fausses ou mal fondées, et qui donnent lieu à des généralisations comme c'est le cas dans les exemples qui suivent :

**Capacitisme** : attitudes négatives fondées sur les capacités physiques et mentales

**Cissexisme** : discrimination envers les personnes transgenres

**Homophobie** : attitudes négatives envers les membres de la communauté LGBTQ+

**Racisme** : attitude d'hostilité fondée sur la race, l'origine ethnique ou la culture

**Sexisme** : discrimination fondée sur l'identité et l'expression sexuelles ou encore le sexe assigné à la naissance

**Xénophobie** : hostilité envers les étrangers<sup>1</sup>

Les préjugés à l'école peuvent s'exprimer de façon verbale et non verbale et circuler sur les réseaux sociaux qui, nous le savons, permettent aux jeunes de se connecter au monde virtuel et de socialiser. Toutefois, les choses prennent une direction moins positive « lorsque cette technologie, dont le but premier est de rassembler, est utilisée pour abuser de l'autre ou pour exclure des jeunes de leurs réseaux sociaux et les plonger dans la solitude, la gêne, la peur et la honte » (PREVNet, 2019). Cet environnement de socialisation, vu comme un « Far West virtuel », est particulièrement problématique pour des adolescent·e·s dont l'identité est en formation (Chehab et al., 2016, p. 496). L'anonymat associé aux plateformes numériques permet d'exposer des opinions et de dire des choses que les jeunes ne se permettraient peut-être pas dans la vie hors réseau. Les préjugés peuvent être liés à l'apparence physique, l'identité de genre, l'orientation sexuelle, l'origine ethnoculturelle, l'immigration, les caractéristiques socio-économiques, etc.

---

1. Jeunesse, J'écoute (s. d.). *Comprendre les stéréotypes, préjugés et la discrimination*. <https://jeunessejecoute.ca/information/comprendre-les-stereotypes-prejuges-et-la-discrimination>

La situation que nous venons d'exposer met en lumière l'importance de nous interroger sur la façon dont nous pouvons former les étudiant·e·s qui se destinent à l'enseignement de l'art à l'égard des préjugés et des stéréotypes. Comme éducatrice, les enseignant·e·s d'arts plastiques ont le devoir de réagir à des manifestations de préjugés dans leurs classes. D'autre part, il est également de leur responsabilité d'instaurer par l'art un espace de réflexion et de dialogue sur ces questions dans le but de contrer toute forme de discrimination.

## **2. L'école québécoise et le vivre-ensemble : encourager l'ouverture aux autres, le respect des différences et la capacité de participer à la vie démocratique en art**

Que peut l'école face aux préjugés? Dans le *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)* (Gouvernement du Québec, 2004, p. 5), on peut lire que l'école est un microcosme de la société qui est « appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence, chez les élèves, d'un sentiment d'appartenance à la collectivité ». L'école doit aussi prévenir « les risques d'exclusion, dont la menace est d'autant plus réelle au secondaire que les adolescent·e·s expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre » (*ibid.*). Par ailleurs, l'exercice du jugement critique est considéré comme particulièrement important dans une école pluraliste où l'élève doit être amené·e à « [...] dépasser les stéréotypes, les préjugés, les idées préconçues et les évidences intuitives au profit d'une analyse rigoureuse sans laquelle la simple expression d'une opinion tient souvent lieu de jugement » (*ibid.*, p. 40).

*Que peut l'art pour contrer les préjugés chez les jeunes?*

Depuis quelques années, nous développons une approche de l'appréciation esthétique avec des étudiant·e·s de premier et deuxième cycles dans une perspective empathique et critique. Notre but est de les amener à faire des liens entre des problématiques sociétales et le développement de la compétence 3 du PFEQ, « Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques ». La présence de la compétence « Apprécier » dans les programmes de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001<sup>2</sup>, 2006<sup>3</sup>, 2007<sup>4</sup>) constitue une porte d'entrée qui incite les

---

2. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_arts-plastiques-primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_arts-plastiques-primaire.pdf)

3. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercy\\_clev2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercy_clev2.pdf)

4. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)

élèves à « [...] poser sur elle [une image – œuvre d’art, objet culturel du patrimoine artistique, image médiatique ou réalisation] un regard sensible, critique et esthétique, et en explorer les diverses significations afin d’être en mesure de former et d’exprimer à son sujet un jugement personnel » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 408). Nous croyons de plus que le développement de cette compétence contribue de façon significative à la réflexion sur des problématiques contemporaines qui peuvent susciter l’intérêt des élèves, parce que reliées à leur expérience personnelle. Cette démarche leur permet de remettre en question leurs préconceptions au niveau de certains sujets et d’échanger par l’art sur les enjeux sociaux auxquels il·elle·s sont confronté·e·s. Les étudiant·e·s à qui nous enseignons « [...] sont donc appelé·e·s à développer de nouvelles aptitudes et compétences leur permettant de traiter de ces questions et de les intégrer dans leur pratique de l’enseignement de l’art » (Trudel et al., 2018, p. 113).

### 3. Quelques concepts qui guident notre réflexion

#### 3.1. L’empathie en art et en enseignement des arts

Le concept d’empathie – *Einfühlung* – désigne ce qui est « ressenti de l’intérieur<sup>5</sup> ». Selon Tisseron (2011), ce concept se décline en trois phases. L’« identification » consiste d’abord à comprendre le point de vue de l’autre (empathie cognitive). L’empathie est également basée sur la « reconnaissance mutuelle » impliquant une forme de réciprocité. Il ne s’agit pas alors uniquement de s’identifier à l’autre, mais de lui accorder le droit d’avoir accès à notre propre réalité. Enfin, l’empathie est caractérisée par l’« intersubjectivité » qui consiste à accepter que l’autre puisse nous éclairer sur des parties de nous-mêmes qui nous sont inconnues.

Les liens entre l’art et l’empathie se sont dessinés au cours de la deuxième partie du XIX<sup>e</sup> siècle et proviennent de la philosophie esthétique allemande<sup>6</sup>. De nos jours, le terme « empathie » suscite de plus en plus d’intérêt en art et en éducation artistique comme en témoigne le numéro de la revue *esse* qui lui était consacré à l’hiver 2019. Ce numéro avait pour but de susciter une réflexion sur l’empathie dans la création artistique contemporaine et sur la façon de tisser des liens avec « des personnes géographiquement, socialement et culturellement éloignées, et dont les expériences divergent » (Babin, 2019). Un numéro de la *Revue canadienne d’éducation artistique* publié en 2015 traitait

5. Empathie. Dans *Encyclopaedia Universalis*. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/empathie/>

6. *Ibid.*



également de l'esthétique, de l'empathie et de l'éducation. La plupart des auteur·e·s qui y exploraient le sujet insistaient sur le rôle significatif que joue l'empathie dans l'apprentissage de la vie et du monde en favorisant la compréhension et la compassion face à certains sujets controversés. À cet égard, l'appréciation de l'art, comme vecteur d'empathie, permet au·à la spectateur·trice de vivre des expériences sensibles et d'entrer en contact avec le vécu d'autrui (Jeffers, 2009). L'art devient ainsi un lieu privilégié pour voir le monde à travers les yeux de l'autre et se connecter affectivement à divers points de vue et réalités. De plus, plusieurs approches en éducation de l'art valorisent le rôle de l'empathie pour inciter les élèves à s'ouvrir au monde et à d'autres perspectives en éveillant une sensibilité esthétique. On parle ainsi « d'esthétique empathique » (Jackson et McCullagh, 2015) ou bien « d'apprentissage esthétique et empathique » (Sameshima et Slingerland, 2015), pour mettre l'accent sur une pédagogie dont le but est de développer l'affect et le sensible comme moyen de connaissance.

### *3.2. La pédagogie critique*

La pédagogie critique est une approche éducative dans laquelle les apprenant·e·s sont invité·e·s à prendre conscience des inégalités sociales ou oppressives et à agir pour transformer les pratiques qui les perpétuent (Darder et al., 2003; Duncan-Andrade et Morrel, 2008; Freire, 1970; Giroux, 1988; hooks, 1994; Shor, 1980). Cette approche, qui cherche à fournir un enseignement démocratique, émancipateur et habilitant (*empowering*), permet aux élèves, par le biais du dialogue, d'appréhender le monde, de le comprendre et de le transformer. Le dialogue, dans une perspective de pédagogie critique, est ainsi un acte démocratique qui agit sur le réel en permettant de réaliser un examen critique de nos réalités et de la société (Giroux, 2011). En introduisant de nouvelles façons de percevoir le monde et en proposant d'autres possibles, l'art actuel mobilise un regard critique et une volonté d'action qui sont au cœur de cette démarche. En conjuguant le sensoriel et l'intellectuel, l'affectif et le rationnel, et en passant sans cesse d'un registre à l'autre, l'art permet de voir autrement et d'entrevoir un monde meilleur.

### *3.3. L'appréciation de l'art actuel dans une perspective empathique et critique*

En éducation artistique, le terme « appréciation » réfère à une démarche qui amène le·la regardeur·euse à participer activement à l'analyse et à la recherche de significations d'une œuvre à travers différentes étapes (Trudel et al., 2018). Cette démarche est associée à ce que White (2014)

nomme « une expérience esthétique ». Pour l'auteur, celle-ci est porteuse de sens, car elle engage de façon holistique le corps, la pensée et l'esprit. Cette définition rejoint les idées de Babin (2019)) qui associe le mot « empathie » à une « relation esthétique qu'un sujet peut entretenir avec une œuvre d'art et qui permet de s'y identifier émotionnellement » (p. 6). De cette expérience, nous dit White, nous apprenons non seulement sur le monde mais aussi sur nous-même puisque la connaissance de soi requiert de développer notre capacité à être empathique, c'est-à-dire de nous mettre dans les souliers de quelqu'un·e d'autre. Dans cette perspective, la pédagogie critique, en tant que façon de penser le monde pour le transformer, et l'empathie esthétique, en tant qu'expérience sensible et affective en lien avec autrui, se rejoignent dans notre approche de l'appréciation de l'art actuel.

Une définition de l'art actuel comme un champ qui se rapporte à un art qui se fait aujourd'hui et qui ne se réduit pas « aux limites matérielles de l'objet [...] qui sont susceptibles [...] de s'enrichir de tous les commentaires, de toutes les interprétations » (Heinich, 2014, p. 90) répond bien à ce propos. Les pratiques artistiques actuelles invitent à s'engager dans une quête de sens, questionnent la notion du beau, utilisent une diversité de formes d'arts, de matériaux et de techniques, mobilisent des concepts, transforment et interrogent le rôle du·de la spectateur·trice, et traitent des enjeux fondamentaux de notre société actuelle. Ainsi, le lien affectif et viscéral qui découle d'un engagement avec une œuvre traitant de problématiques sociales complexes peut amener le·la spectateur·trice à être touché·e directement par des réalités jusque-là étrangères et à se sentir interpellé·e par celles-ci. De plus, la réponse affective qui résulte d'une rencontre avec des œuvres peut provoquer une rupture qui déstabilise notre façon de voir ou de comprendre le monde. L'ébranlement de nos certitudes qui s'installe alors ouvre la voie vers une réflexion qui cherche à donner sens à ce qui est d'abord ressenti. Même si le chevauchement entre ces deux modes a déjà été théorisé plus largement dans ce qui est nommé la « pédagogie esthétique critique » (Medina, 2012) et « l'esthétique critique » (Heybach, 2012), nous nous penchons ici sur une approche appliquée de l'appréciation de l'art dont le but est d'aborder des problématiques sociétales actuelles en classe d'arts plastiques.

## Présentation : œuvre 1



**Edel Rodriguez**

*Strangers*, 2018

60" x 40"

Acrylique sur toile

Copyright : Edel Rodriguez

À notre avis, *Strangers* (*Étrangers* en français) est une œuvre dont le sujet peut être abordé à partir du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Cette œuvre créée par l'artiste cubain Edel Rodriguez, immigré aux États-Unis, montre des monstres, des fantômes et des personnes entassés sur un bateau de fortune. Sur le plan esthétique, le tableau peut faire écho au monde de l'enfance avec la représentation de personnages à l'allure étrange et fantasmagorique. L'œuvre permet de raconter une histoire, de discuter avec sensibilité de la réalité dépeinte, et « d'aborder ce qui a mené à sa réalisation à un moment particulier de la vie de l'artiste » (Barbe-Gall, 2009 p. 18). Selon Barbe-Gall, ce sont là des caractéristiques d'une œuvre susceptible de retenir l'attention des enfants de cet âge.

En parlant du sujet du tableau, Rodriguez explique comment, dans le passé, les États-Unis ont permis aux immigrant·e·s d'entrer dans le pays, ce qui leur est refusé aujourd'hui sous prétexte qu'il·elle·s représentent un danger pour la société américaine. Cette œuvre nous convie à traiter des éléments plastiques, bien sûr, mais surtout à réfléchir à la problématique actuelle du déplacement des individus et des populations à la recherche d'un meilleur avenir. Avec *Strangers*, Rodriguez nous offre la possibilité d'engager les élèves dans une démarche de réflexion empathique et critique sur les questions relatives à la migration, et plus

spécifiquement sur les raisons qui mènent des personnes à quitter leur pays d'origine. À partir d'un dialogue basé sur l'ouverture et le respect, les élèves peuvent être invité·e·s à se questionner sur :

- Qui sont les personnages présents dans le bateau?
- S'agit-il de personnages réels ou imaginaires?
- Quel est le lien entre le titre de l'œuvre et l'image?
- Qu'est-ce qui peut pousser une personne à partir de chez elle?
- Quelles peuvent être les conséquences de la migration dans la vie d'une personne?

### Présentation : œuvre 2



**Mu Boyan**

*Sunny*, 2011

Couleur sur résine

100 x 90 x 40 cm

39 3/8 x 35 3/8 x 15 3/4"

Édition de 5

Avec l'aimable autorisation de la galerie AYE; copyright : Mu Boyan

Cette œuvre, intitulée *Sunny*, nous semble pertinente pour les élèves de niveau secondaire, car, comme le souligne Parsons (1987), la conception de l'art chez les adolescent·e·s relève de l'intérêt pour des sujets qui abordent de grands thèmes humains. De plus, les adolescent·e·s privilégient des œuvres dont le contenu est expressif et qui évoquent des réalités psychologiques. Cette œuvre fait partie d'une série nommée *Fat Men* (*Hommes obèses* en français) dans laquelle le sculpteur contemporain chinois Mu Boyan représente de jeunes hommes corpulents suspendus dans des poses variées. *Sunny* montre un homme de forte taille allongé, pétrifié, sur un socle avec le ventre en position repliée. Avec ce travail, l'artiste remet en question la vision de l'obésité en Chine et le fossé qui se creuse de plus en plus entre les riches et les pauvres. Cette œuvre nous invite ainsi à porter un regard sur la perception que nous avons de l'apparence corporelle et sur comment la représentation de celle-ci change selon les différentes cultures et époques. Alors qu'en Chine le surpoids symbolisait par le passé la bienveillance, la santé et la prospérité, en Amérique du Nord il est perçu comme signe de mauvaise alimentation et d'excès alimentaire. De plus, les personnes dites « obèses » ne correspondent pas à la norme esthétique promue par les médias de masse. Avec *Sunny*, l'artiste nous offre la possibilité d'engager les élèves dans une démarche de réflexion sur l'inscription sociale et culturelle du corps obèse et les préjugés qui en résultent. Les pistes de réflexion suivantes peuvent être explorées avec les élèves :

Selon vous, que voit-on en premier lieu lorsqu'on regarde le personnage représenté dans l'œuvre?

Pourquoi l'artiste a-t-il représenté le personnage dans cette posture?

Selon vous, quel est le sujet abordé par l'artiste, et en quoi ce sujet est-il important ou non dans la société dans laquelle nous vivons?

#### **4. La formation des étudiant·e·s en enseignement des arts : enjeux et pistes de formation**

Les étudiant·e·s à qui nous enseignons sont des professionnel·le·s en devenir et ne sont qu'au début d'un processus de construction identitaire dans lequel il·elle·s sont appelé·e·s à développer leurs croyances et leurs valeurs au sujet de leur rôle comme enseignant·e d'art. Les approches telles que présentées dans ce texte ne vont pas toujours de soi pour les étudiant·e·s qui suivent le cours *Didactique de l'appréciation esthétique* au baccalauréat en Arts visuels et médiatiques. Une approche plus sociale de l'appréciation de l'art confronte les étudiant·e·s à leurs

croyances au sujet de ce que devrait être l'enseignement des arts plastiques à l'école, qui, pour plusieurs, est encore associé à un modèle moderniste centré sur « faire de l'art » et, dans une moindre mesure, « réfléchir et parler d'art » (Trudel et al., 2017). De plus, leur manque d'expérience les fait douter de leur capacité à aborder des sujets sensibles, par peur notamment d'utiliser un vocabulaire inapproprié, voire de perdre le contrôle de la classe.

Pour contrer cette situation, nous encourageons les étudiant·e·s à assumer leur rôle de passeur culturel en approfondissant leur culture générale qui ne doit pas se limiter aux arts. Nous les amenons à faire des liens entre l'art et le monde d'aujourd'hui en leur présentant de nombreux exemples, en animant nous-mêmes des activités d'appréciation esthétique suivies d'une analyse didactique et en les invitant à faire une recherche approfondie sur les sujets soulevés par l'analyse du contenu des œuvres. Nous les initiions à l'animation d'un dialogue interactif entre les œuvres et les élèves, et entre les élèves, par l'apprentissage de stratégies de questionnement. Enfin, nous tentons de les amener à faire de la classe d'art un espace d'ouverture, d'écoute, de dialogue et de respect.

### **En guise de conclusion**

Le monde dans lequel nous vivons regorge de sujets qui peuvent être traités dans la classe d'art et qui sont susceptibles de développer l'empathie, l'exercice du jugement critique et le mieux vivre-ensemble à l'école. Dans ce chapitre, nous avons présenté deux œuvres d'art actuel qui, à nos yeux, constituent un point de départ pour contrer les préjugés face à l'immigration et à l'apparence corporelle. Bien préparer les étudiant·e·s à concevoir et à animer des activités d'appréciation esthétique centrées non seulement sur les aspects formels d'une œuvre, mais aussi sur des contenus qui résonnent avec les enjeux du monde d'aujourd'hui est au cœur de nos préoccupations. De plus, présenter des œuvres qui traitent de sujets controversés ou sensibles nous incite à tisser des liens étroits entre appréciation de l'art et perspective empathique et critique, qui, nous l'avons vu, s'avèrent complémentaires. Nous croyons que ce maillage favorise une approche pédagogique unique en contexte scolaire. Il permet d'accueillir l'empathie déclenchée par l'œuvre, de sonder la source derrière ces émotions et d'engager les élèves dans une démarche réflexive leur permettant de définir les enjeux sociétaux soulevés et de réfléchir à leur possible pouvoir d'action. L'enseignant·e n'impose pas sa lecture du monde aux élèves; il·elle démontre et valorise le fait qu'il y a des lectures du monde différentes (Freire, 1992, p. 106). En somme, il ne s'agit pas de convaincre ou d'endoctriner les élèves, et encore moins d'instrumentaliser l'art. En

effet, aborder la migration et les différences corporelles par l'appréciation esthétique passe d'abord et avant tout par un dialogue qui se construit entre l'enseignant·e et les élèves, et entre les élèves, donnant ainsi tout son sens à l'éducation artistique qui contribue au développement de l'être humain dans sa globalité.

## Références bibliographiques

- Babin, S. (2019). De l'empathie à la bienveillance. *Esse arts + opinions*, 95, 6-7. <http://esse.ca/fr/de-lempathie-la-bienveillance>
- Barbe-Gall, F. (2009). *Comment parler d'art aux enfants*. Le baron perché.
- Chehab, Y., Levasseur, C. et Bowen, F. (2016). De l'école au cyberspace, le phénomène de l'intimidation en ligne chez les jeunes : état de la recherche et de l'intervention. *McGill Journal of Education*, 51, 495-515. <https://www.erudit.org/en/journals/mje/1900-v1-n1-mje02648/1037356ar/abstract/>
- Darder, A., Baltodano, M. et Torres, R. (2003). Critical pedagogy: An introduction. Dans A. Darder, M. Baltodano et R. D. Torres (dir.). *The critical pedagogy reader* (p. 1-21). Routledge Falmer.
- Duncan-Andrade, J. et Morrel, E. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in schools*. Peter Lang.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey Inc.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Ministère de l'éducation, du Loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Heinich, N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain. Structure d'une révolution artistique*. Gallimard.
- Heybach, J. A. (2012). Learning to Feel What We See: Critical Aesthetics and "Difficult Knowledge" in an Age of War. *Critical Questions in Education*, 3, 23-34.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. <https://sites.utexas.edu/lscjs/files/2018/02/Teaching-to-Transcend.pdf>



- Jackson, R. et McCullagh, S. (2015). Developing Aesthetic-Empathy: A Capacity for Teaching in Constructivist Learning Environments. *Canadian Review of Art Education: Research & Issues*, 42(1), 206-228.
- Jeffers, C. S. (2009). Within Connections: Empathy, Mirror Neurons, and Art Education. *Art Education*, 62(2), 18-23.
- Légal, J-B. et Delouvé, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination* (2<sup>e</sup> éd.). Dunod..
- Medina, Y. (2012). *Critical Aesthetic Pedagogy: Toward a Theory of Self and Social Empowerment*. Peter Lang Inc.
- Morin, E. et Pistoletto, M. (2015). *Impliquons-nous*. Actes Sud.
- Parsons, M. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge University Press.
- Sameshima, P. et Slingerland, P. (2015). Reparative pedagogy: Empathetic aesthetic learning. *Canadian Review of Art Education*, 42(1), 8-25.
- Shor, I. (1980). *Critical Teaching and Everyday Life*. University of Chicago Press.
- Tisseron, S. et Bass, H.-P. (2011). L'empathie, au cœur du jeu social. *Le journal des psychologues*, 3(286), 20-23. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2011-3-page-20.htm>
- Trudel, M., de Oliveira, A. et Mathieu, É. (2018). L'apport de l'art actuel à l'éducation interculturelle : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques. *Éducation et francophonie*, XLVI(2), 109-124.
- Trudel, M., de Oliveira, A., Mathieu, É. et Fleury, R. (2017). Formation continue des enseignantes spécialisées en arts plastiques pour faire de l'école un espace inclusif, ouvert à l'autre et au monde. *Canadian Review of Art Education*, 44(1), 46-63.
- White, B. (2014). Student Generated Art Criticism. *Canadian Review of Art Education*, 41(1), 32-52.

## Autres références

- Dictionnaire de français *Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/virtuel/82149>
- UNIVERSALIS.fr. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/empathie/>
- Jeunesse, j'écoute. (s. d.). *Comprendre les stéréotypes, préjugés et la discrimination*. <https://jeunessejecoute.ca/information/comprendre-les-stereotypes-prejuges-et-la-discrimination/>
- PREVNet, Le réseau pour la promotion de relations saines et l'élimination de la violence. (2019). <https://www.prevnet.ca/fr/intimidation/cyberintimidation>
- L'artiste Mu Boyan. (s. d.). <http://ayegallery.com/en/artists/moubaiyan/>
- Edel Rodriguez. (2020). <https://edelr.com/?section=about>



# Le graphisme citoyen pour développer l'agentivité des élèves du troisième cycle du primaire

VALÉRIE YOBÉ

*Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada*

CATHERINE NADON

*Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada*

« En septembre j'ai vraiment eu peur, j'ai cru que j'allais mourir,  
maintenant je suis une guerrière! »  
J., 11 ans

## Problématique

L'école est un lieu de vie concret qui peut être repensé en lien avec l'évolution des formes de vie sociale qui s'y trament et les enjeux encourus, tout en procurant des possibilités d'approche artistique et culturelle originale. Les jeunes sont aujourd'hui amenés à jouer un rôle prépondérant face aux problématiques sociales, entre autres parce qu'ils représentent la génération qui a le plus à gagner ou à perdre des décisions prises par les générations qui les précèdent (Morin et al., 2022). C'est dans ce contexte que le développement de leur agentivité est devenu une priorité en éducation (Ferreira, 2013). Marie Preston (2021) souligne que l'art a toujours nourri l'imagination des pédagogues, qui lui prêtent des vertus pédagogiques multiples. Elle cite l'article de Claire Bishop (2012) « Comment faire vivre une classe scolaire comme œuvre d'art? » (p. 99), dans lequel celle-ci aborde l'importance d'être créatif dans son enseignement et d'inventer de nouvelles formes de transmission ou de partage.

Dès la fin des années 60, une réflexion s'est engagée à partir des travaux du mouvement *Fluxus*. Elle soutient que l'art et la vie se rejoignent et

que « le processus même de la transmission, de l'éveil dynamique de la conscience sociale [...] fait œuvre » (Kramer, 2013, p. 81). Dans ce sillage, nous avons envisagé que les pratiques artistiques et pédagogiques pouvaient se rejoindre et s'amalgamer dans la manière dont on transmet une conscience sociale et développe une posture citoyenne chez l'élève du primaire. Notre projet poussait d'autre part la réflexion plus loin en se questionnant sur les modalités possibles d'une émancipation créative et conceptuelle chez des enfants en regard d'une problématique sociale vécue et d'un contexte éclairé par l'actualité. En leur donnant accès à la pratique du design graphique et à ses outils, qu'il s'agisse d'une méthode de recherche ou d'analyse des idées et de leur mise en forme en textes et en images, nous prôtons une approche de la pratique des arts qui engage à la fois l'enseignant et les élèves. C'est ce principe qui préside à la fondation de notre projet, qui montre comment, entre co-création et coéducation, des gestes, des formes de relation, la remise en cause des hiérarchies, une prétention à croire que toute action a un impact sur le futur, des objets techniques, des désirs, des luttes peuvent se partager (Preston, p. 14).

Dans la région de l'Outaouais, le 21 septembre 2018, trois tornades frappent le quartier Mont-Bleu, une catastrophe marquante pour toute la population qui touche tout le monde de près ou de loin. Cet événement est devenu le point de départ d'un projet proposant une résidence d'artiste introduisant la pratique du design social à l'école primaire. Au cœur de cette démarche résonne celle du graphisme citoyen. Dans cette perspective, il est important d'œuvrer en collaboration autour d'une préoccupation sociale qui rejoint tant les convictions du graphiste que celles de la communauté dans laquelle il s'insère. Nous avons pour cela formé une équipe composée de deux chercheuses, l'une en design, l'autre en didactique des arts visuels, de deux graphistes professionnels, de deux enseignants (un titulaire et une spécialiste en arts) et d'un assistant de recherche avec pour objectif la mise au point d'une série de onze ateliers déployés durant les cours d'arts plastiques. Axés sur le thème des changements climatiques, ceux-ci ont offert une voix aux vingt-deux élèves d'une classe de 5<sup>e</sup> année, âgés de 11 et 12 ans.

Se posait alors une question centrale : comment une résidence axée sur la pratique du graphisme citoyen en ateliers permettrait-elle le développement de l'agentivité et le déploiement de la voix citoyenne d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire?

La pertinence de ce projet repose sur deux aspects principaux. Le premier réside dans le fait qu'aucun projet de design social n'ait pris pour terrain une résidence au sein d'écoles primaires au Québec. Le second a pour objectif de faire connaître l'usage du design social

positionné comme un outil pour l'action sociale, pédagogique et citoyenne, permettant de co-construire notre environnement, qu'il s'agisse de son école, de sa ville ou de son quartier, par exemple. Créer un dialogue inusité autour de thématiques sociales, donner aux élèves les moyens de concevoir l'espace, l'image et le texte en prenant conscience de leur impact communicationnel tout en provoquant une pratique collaborative enrichie de rencontres transdisciplinaires incluant les enfants, les enseignants du primaire, des graphistes indépendants, devenaient le limon d'un vivre ensemble renouvelé.

## 1. Cadre conceptuel

### 1.1. Graphisme citoyen

Le design social consiste en une pratique artistique engagée où le graphiste conçoit et met à la disposition de publics variés des dispositifs plastiques visant à leur permettre de s'exprimer dans l'espace public. Victor Papanek (2005) parle de « design responsable ». Delprat (Bakouri et Delprat, 2018) privilégie l'expression « design d'innovation sociale » en précisant que « quels que soient nos champs d'intervention initiaux, nous développons nos projets dans des écosystèmes chaque fois spécifiques. C'est ensuite le projet qui interpelle des savoirs et des savoir-faire qu'il met en dialogue » (p. 180). Le *design pour l'innovation sociale* n'est donc pas une nouvelle discipline, mais il implique une démarche « critique, culturelle et créative » de design qui intègre tous les acteurs sociaux et les usagers dans un processus de coopération (co-design) (p. 171). Comme le mentionne Jérôme Vogel (en soumission) :

La production de signes et de leurs interprétations : voilà une définition de tâche qui convient bien au métier de ce designer qu'on devrait peut-être, dans ce contexte et en français, appeler le dessineur. Le dessineur est cet artisan des signes qui dessine à dessein, c'est-à-dire qui conçoit son ouvrage à partir de l'usage et en direction des interprétations possibles qu'il croit pouvoir être tirées avec raison de cet usage. Il est ce penseur pragmatiste, praticien réflexif qui cherche, comme le dit bien Buchanan (1992, p. 21), à intégrer « des signes, des choses, des actions et des environnements qui répondent aux besoins concrets et aux valeurs des êtres humains dans des circonstances diverses ».

Les designers ont une responsabilité quant aux choix qu'ils font en termes de processus, de matériels, de solutions et de stratégies d'implémentation. Faire usage du design social, c'est être un vecteur de transformation sociale et culturelle. Les dispositifs conçus permettent, par exemple, aux habitants de prendre part à la fabrication de la ville, de la société et de leur environnement direct. En ce sens, nous avons affaire à

des espaces critiques concrets pour lesquels le designer doit permettre de repenser la transformation des espaces et des objets eux-mêmes ainsi que les usages afférents.

Au cours de notre projet, nous avons privilégié le concept de *graphisme citoyen*. Cette posture se comprend dans une perspective qui considère les élèves comme des citoyens à part entière, au même titre que le graphiste. Ce dernier, ancré dans l'école, place ses occupants au cœur de l'acte de réflexion et de création en proposant une vision de leur monde actualisée par sa présence et ses interventions. Il s'intéresse à des problématiques qui ont trait au groupe, à la collectivité, aux usages, tout en mêlant à son expertise une approche artistique de qualité. Au cœur de cette démarche se trouve l'importance d'œuvrer en collaboration autour d'une préoccupation sociale qui rejoint les convictions tant du graphiste que de la communauté dans laquelle il s'insère. Le graphisme citoyen, celui pour lequel le graphiste engage sa discipline au même titre que ses convictions personnelles, s'inscrit dans la ligne du *Human Centered Design* (Giacomin, 2014). Cette approche créative vise à solutionner des problématiques contextuelles. C'est un processus qui débute avec les personnes pour lesquelles on crée et s'achève par la proposition de nouvelles solutions qui sont conçues pour répondre à leurs besoins. Il consiste à bâtir une relation d'empathie avec les gens qui sont partie prenante au projet de création et à son implémentation. Il s'élabore en trois étapes. Lors de l'étape d'inspiration, nous apprenons directement des personnes pour lesquelles nous réalisons le design en nous immergeant dans leur environnement, au sein de leur quotidien, afin de comprendre leurs besoins. Durant l'étape d'idéation, nous donnons sens à ce que nous avons appris, en nous appuyant sur les opportunités que nous avons identifiées pour la conceptualisation design et les prototypes de solution possibles. Dans l'étape d'implémentation, nous réalisons en contexte un projet de co-création en plaçant les participants au cœur de l'acte de faire. Le graphiste canadien Bruce Mau (2020) recommande aujourd'hui, pour désigner ce travail, l'expression *Life centered design*. Cette dénomination entend déplacer le point focal jusque-là axé sur l'homme pour élargir la perspective à tout ce qui touche à la vie comme matière au « penser design » (Vogel, en soumission).

### 1.2. Agentivité

L'école agit très souvent comme lieu de rencontre entre l'enfant et la société civile. Ainsi, la qualité des expériences que les enfants vivent à et par l'école peuvent être garantes – ou non – de la construction de relations de reconnaissance de leur voix citoyenne (Heckmann, 2008).

Michelle Deschesnes souligne que plusieurs auteurs ont proposé des définitions pour le terme « agentivité » :

Dans le domaine de l'apprentissage, Brennan (2012, p. 24) [...] définit l'agentivité comme « *a learner's ability to define and pursue learning goals* ». Ici, l'apprenant joue un rôle dans son propre développement, dans son adaptation face aux changements. [...]. [II] mentionne que la participation active à la définition et à la poursuite de ses objectifs d'apprentissage est à la fois un acte **indépendant** (les apprenants ont la liberté et la responsabilité d'identifier ce qui les préoccupe, les intéresse, et ce dont ils auront besoin pour atteindre leurs objectifs) et **connecté** (les apprenants ont la possibilité de se lier à d'autres apprenants et à des ressources grâce à la technologie en réseau, à la recherche de structure de soutien et d'échafaudage de leurs apprentissages). (2016)

Dans le cadre de cette recherche, nous concevons, en suivant Giddens (1979), le développement de l'agentivité comme la conception que la personne a d'elle-même en tant que sujet agissant et qui se définit comme pouvoir d'action du sujet sur sa réalité. Plus concrètement, par une réflexion élargie autour de la tornade (changement climatique, aspects sociaux, etc.), l'élève est appelé à comprendre plus finement différentes facettes de ce phénomène en mobilisant son esprit critique et à communiquer les fruits de ses réflexions dans l'espace public à l'aide de différents dispositifs graphiques proposés par les chercheuses en résidence.

### *1.3. Co-création : graphistes et enfants ensemble*

Bien que de nombreux graphistes et artistes aient tôt fait de travailler à plusieurs mains, le concept de co-création apparaît plus fortement avec la venue du paradigme de la création contemporaine (Heinich, 2014). Dans le champ des arts visuels, Rogoff (2008) baptise *pedagogical turn* cette tendance émergente où les créateurs utilisent des modalités puisées dans les principes des pédagogies alternatives et expérimentales en guise de médium artistique. Dans cette mouvance, le créateur s'insère au sein d'une communauté afin de constituer un collectif qui justifie sa réunion par le dessein de vivre une expérience de création partagée. Le travail de co-création offre donc des rencontres inédites entre le milieu des arts et les milieux scolaires.

Ainsi, ces pratiques supposent que la création soit assumée par un ou plusieurs graphistes ou artistes professionnels en étroite collaboration avec un ou plusieurs non-initiés (Kerlan, 2014; Zebracki, 2016). Ce travail en commun met à l'avant-plan le partage du pouvoir, du savoir et du faire. Ce faisant, la propriété auctoriale de l'œuvre est redistribuée à l'ensemble des participants puisqu'ils partagent la responsabilité du

contenu et des modalités de la création. La collaboration exige un fonctionnement que Le Strat (2019) qualifie d'« à découvert », dans lequel les dispositifs sont transparents, explicités et potentiellement discutés par l'ensemble du groupe. La nature de la démarche collaborative permet une remise en cause de la division du travail pré-assigné (Preston, 2021). La co-création se définit donc comme un processus ouvert : ouvert aux interactions, à un environnement, aux événements qui émergent.

## 2. Méthodologie

Nous avons mené ce projet en utilisant un devis de recherche-action, approche qui part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux. Cette intention de changement remet directement en question la dissociation que l'on remarque habituellement entre la théorie et la pratique puisqu'en recherche-action la théorie soutient l'action ou encore émerge de l'action (Reason et Bradbury, 2008, p. 129).

Opérant avec les gens plutôt que sur les gens, nous devenions au même titre que l'enseignant titulaire, la spécialiste en arts, les élèves et les graphistes invités, des coacteurs intervenant sur les préoccupations que nous partageons touchant la thématique sociale choisie. Ainsi, nous avons collaboré avec les personnes provenant du milieu concerné, soit l'école et la communauté environnante. Dans une relation plus égalitaire (certains diront plus démocratique), les acteurs et les chercheurs ont mis leurs compétences et leurs expertises distinctives à contribution pour comprendre et résoudre dans l'action créative et conceptuelle les questions que posait le sujet de notre recherche-action. Tel que Peter Reason et Hilary Bradbury (2008) le mentionnent, la participation de toutes les personnes concernées au processus de recherche-action est vue comme étant nécessaire à la réalisation subséquente des changements. La nécessité d'agir pour changer les choses nous permettait d'imaginer de nouveaux formats et d'accompagner les enseignants et les élèves dans cette démarche. En cela, une « résidence-recherche-action » telle que la nôtre, action de terrain ouverte, nous paraissait être l'approche à adopter.

Delprat (2018) rappelle que l'une des difficultés rencontrées par ces pratiques contextuelles et de longue haleine tient aux formats habituels de commandes de design régies par un cahier des charges souvent trop restrictif et orienté vers une solution préconstruite. Or, dans le cas du design social, il s'agit d'un design d'implantation et d'ajustements permanents :

La résidence de recherche-action s'est révélée judicieuse pour sa valeur « démonstrative ». Elle cumulait en outre les trois valeurs fondamentales : habiter le territoire, agir concrètement et enfin, expérimenter pour éprouver les cadres classiques et les cultures de travail [...] Nous sommes tous convaincus de l'importance de faire acte de pédagogie et de mise en action par le projet (adaptation nécessaire à chaque projet en fonction des besoins et des réalités du contexte). (p. 185)

Le projet collectif s'est cristallisé autour de la création et la mise en pratique de la série d'ateliers avec pour objectif la réalisation d'un design producteur de commun. Pour la récolte de nos données nous avons capté en format audio et vidéo chaque atelier. Nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées avec les deux enseignants, titulaire et spécialiste en arts, avant, pendant et après la tenue des onze ateliers. À posteriori, une autre série d'entrevues a été réalisée avec chacun des deux graphistes invités. Enfin, une dernière série d'entrevues de groupe a été menée avec les enfants, réunis par groupe de cinq à six élèves.

À la suite de chaque atelier, nous exposions une série d'œuvres graphiques sélectionnées sur un mur d'un couloir principal menant aux classes. Mis à la disposition de la communauté élargie de l'école, une « boîte à commentaires » adjacente à ce dispositif d'exposition temporaire, puisque renouvelé chaque semaine, nous permettait de récolter des commentaires sur la perception des messages affichés et mis à la vue de tous. Il est vite devenu rituel de débiter nos rencontres par la lecture de quelques messages qui nous étaient adressés par les élèves ou le personnel de l'institution. Ainsi, ce processus nous a permis d'établir une sorte de dialogue entre notre groupe et les gens de son environnement immédiat et d'alimenter le processus de co-création.

Notre approche méthodologique a permis l'analyse des usages actuels et d'autres, introduits au cours de notre résidence. Elle a poussé les acteurs impliqués à formuler leurs besoins, leurs idées et à co-concevoir de nouveaux objets d'usage et pédagogiques. Expérimenter et dialoguer collectivement ont contribué à l'émergence d'une co-création hebdomadaire, ouverte vers l'autre, allant jusqu'à bouleverser les rapports humains au sein du groupe scolaire habituellement constitué (enseignant titulaire – élèves – spécialiste en art – autres élèves de l'école – direction de l'école – autres membres du personnel).

### **3. Présentation des résultats et discussion**

#### *3.1. Les élèves : acteurs impliqués*

« Bonjour! Enlève tes chaussures et installe-toi au sol! » Tels furent les premiers éléments constitutifs de l'expérience vécue bimensuellement

par les vingt-deux élèves de 5<sup>e</sup> année du primaire et leurs enseignants, titulaire et spécialiste en arts. Au fil de nos rencontres, échelonnées sur six mois, les élèves ont pris conscience de l'ampleur des phénomènes liés aux changements climatiques et de leurs nombreux impacts sociaux. Des élèves soulignent :

Si les gens prêtent attention à ce qu'on est en train de leur dire, ils peuvent se rendre compte que c'est nous, la population, qui créent les catastrophes naturelles. (J.-M., 11 ans)

C'est la 2<sup>e</sup> fois dans une année qu'on a une tornade, ça lance le message qu'il faut qu'on se préoccupe plus! (L., 11 ans)

Cette prise de conscience fait suite, comme nous l'avons mentionné plus haut, au passage dévastateur de trois tornades. Le graphisme citoyen est un moyen mis à la disposition des élèves pour leur permettre de développer leur agentivité en dépassant les peurs vécues ou ressenties. Par la création de dispositifs graphiques conçus en co-création, ils sont devenus des acteurs impliqués, des citoyens actifs dans les changements qui s'imposent. Si « tout savoir est un savoir-faire » (Tiercelin, 2015) ou si, comme le fait Donald Schön (1983), on peut parler d'un savoir-en-action et d'une « réflexion-en-action », dans la pratique du design :

Il y a un phénomène déroutant, troublant ou intéressant auquel la personne est en train de se confronter. Alors qu'elle tente de faire quelque chose de ce phénomène, elle réfléchit aussi aux compréhensions qui ont été implicites dans son action, compréhensions qu'elle fait apparaître, critique, restructure et incorpore dans quelque action ultérieure. (Schön, 1983, p. 50)

Devenant, à leur tour, praticiens du graphisme citoyen, faisant usage d'un processus d'itération, d'exploration, de confrontation et de dialogue<sup>1</sup>, ils ont créé une multitude d'objets graphiques (marquage au sol, pictogrammes, tracs, affiches, etc.), pour interpeller leur communauté immédiate en ce qui a trait à ses habitudes de vie et ses responsabilités collectives à l'égard des catastrophes naturelles, à l'image de celle subie par notre région. Agents du changement, ils se sont dotés de capacités nouvelles leur donnant les moyens de s'exprimer haut et fort, en mots et en images, pour provoquer ce changement.

---

1. Pour Schön (1983), le graphiste est engagé dans une sorte de dialogue. Il décrit une conversation avec les matériaux qui lui sont destinés. Ses matériaux lui répondraient continuellement. C'est ce qui s'est passé au cours des ateliers. L'usage de médiums, d'outils ou de formats inusités dans la classe a provoqué ce type d'échanges provoquant l'émergence de processus de création et de dispositifs nouveaux pour les élèves. Le tout a déclenché des discussions tant du point de vue pédagogique que de celui des moyens d'agir par et sur un thème social.



### 3.2. La complicité avec les graphistes professionnels

Pour stimuler cette connectivité, nous avons enrichi le programme de notre résidence en invitant, à tour de rôle, deux autres graphistes indépendants. Avec la complicité d'un graphiste montréalais, nous avons bousculé l'espace de création en reléguant le mobilier du local sur les pourtours de la classe pour expérimenter la tâche directement sur le sol. En plus de modifier l'aménagement physique de la classe, les activités proposées ont aussi mis de l'avant la notion de risque. L'usage de la technique du *dripping* à partir de petits pots de yaourt troués ou de la tâche d'encre perturbait les élèves par l'expérimentation de la potentialité créative du hasard et de la co-création en équipe. Elle invoquait un lien de confiance renouvelé envers nos jeunes participants à qui on demandait de manipuler des médiums qui pouvaient facilement faire déraiser l'atelier à tout moment.

L'arrivée d'un graphiste, plasticien français, a décuplé leurs potentialités créatives, en leur proposant d'impliquer leur corps dans l'acte de création et d'explorer des formes à partir d'outils géants conçus, pour l'occasion, à l'aide de matériaux incongrus comme des éponges en inox, par exemple. À partir d'une tâche d'encre ou de fusain, la personification d'un phénomène climatique a pris forme sous l'impulsion de gestes et l'intégration de mots clés issus de la voix des enfants. Par la suite, l'introduction de verbes a permis la conception de slogans proposant des messages de conscientisation sur notre rôle dans la question climatique ou sur les enjeux de l'entraide post-catastrophe. Ces aspects sont peu ou pas abordés au sein du programme scolaire, principalement par manque de temps et de ressources. Jouer la carte de l'artiste, comme nous l'a fait remarquer le graphiste français, c'est se permettre de sortir du carcan de l'objectivité programmée.

Il en découle une co-création de formes et de dispositifs qui crée un réseau de relations entre maître, élève et artiste. Cette triade suscite de réels questionnements sur les manières de faire, d'apprendre et de transmettre. La rupture avec certaines rigidités donne place à l'apparition d'un nouvel écosystème où les rapports de force s'effacent devant la parole créative. Dans une entrevue réalisée avec Alain Kerlan, en mai 2019 à Montréal, celui-ci partage une métaphore. L'artiste est celui qui se positionne sur l'échiquier, sur la diagonale du fou. Il peut être là où on ne l'attend pas. L'enseignant, c'est le roi, celui qui ne peut se déplacer aussi aisément. À ce jeu de rôles, sorte de basculement, s'ajoute celui des élèves qui interviennent directement dans la construction du processus de création tout en acquérant une autonomie nouvelle. « Les élèves font des propositions, ils prennent vraiment leur place. Ils comprennent comment actionner l'atelier et ils en deviennent des

acteurs » (Graphiste invité 2). L'intuitif et le spontané s'immiscent dans tous les interstices du faire. Ensemble, ils font émerger des discussions qui enrichissent les savoirs, les questionnent et parfois les modifient. Tout devient sujet à de nouvelles idées : travailler au sol, utiliser divers matériaux, faire usage de formats inusités, concevoir et assembler des outils jamais vus, réorganiser la classe, qu'il s'agisse de l'espace, de ses composantes ou de l'organisation du savoir et de la manière de le prodiguer. L'usage des corps a transformé les apprentissages et la création. Il remet en question le comment on s'approprié, transmet, interprète et assimile ce que l'on nous donne à voir. L'une des élèves remarque :

On était allongé. Tu peux faire des erreurs, mais tu peux les transformer, les arranger et ça fait beau. Normalement on serait assis à des bureaux, et pour la première fois on pouvait dessiner à terre, discuter et on a appris d'autres manières d'utiliser les matériaux. (J., 11 ans)

Et leur enseignante spécialisée en arts plastiques ajoute :

Puis du fait qu'ils enlèvent leurs chaussures, juste avant d'entrer, c'est nouveau, puis ils sont tout de suite dans un autre contexte. Maintenant ils savent que pour créer on n'est pas obligé d'être assis à un pupitre, on peut être debout, on peut être en action, on peut utiliser tout notre corps, mais aussi on peut être dans le dessin un peu plus précis avec le sharpie, mais en même temps on peut utiliser un immense objet qui n'était même pas destiné à être un pinceau pour le transformer en pinceau. Donc je pense que cette ouverture-là leur a permis de faire beaucoup d'acquis.

Lors du même entretien vidéo avec Alain Kerlan, il nous a également mentionné : « De temps en temps, il faut que l'enseignement ne marche pas pour que l'expérience ait lieu ». Cette expérience vécue, elle doit l'être aussi pour l'enseignant. Cet aspect est déterminant pour que les choses changent, pour que l'art soit réellement émancipateur au cœur de l'institution d'enseignement.

Joëlle Zask (2003) soutient que les enseignements artistiques sont les enseignements les plus démocratiques qui soient. C'est ce modèle sur lequel on doit s'appuyer, et dont on doit s'inspirer pour construire l'école de demain. C'est un renversement de paradigme puisque ce sont les enseignements artistiques qui deviennent les plus proches de ce que devrait être une véritable éducation démocratique pour tendre vers une éducation citoyenne et former un citoyen éclairé. Dans plusieurs pays européens, le design social occupe une place à part au sein d'un ensemble de pratiques artistiques engagées. Il est un vecteur de transformation sociale et culturelle. Ses concepteurs contribuent à un réel changement par la co-création, l'ouverture à l'altérité et le développement de dispositifs destinés à des publics variés susceptibles d'en faire

un usage personnalisé. Le graphiste citoyen qui propose une résidence dans un milieu scolaire place d'emblée ses membres au cœur de l'acte de réflexion et de création. Il propose une vision de leur monde actualisée par sa présence et ses interventions. À ce sujet, Alain Kerlan (2014) précise :

La résidence d'artiste, dans son principe, n'est pas une invention récente. [...] Leur diversité est telle qu'on pourrait croire qu'il existe autant de modèles de résidence que de lieux d'accueil. Dans cette diversité, toutefois, un trait commun semble prendre une importance croissante : la préoccupation éducative. (p. 469)

Dans le cadre de notre projet, notre pratique du graphisme citoyen nous a offert un cadre privilégié nous permettant de repenser la conception des arts à l'école en transformant les manières de faire. Par l'instauration d'une participation créative, inspirée de la taxonomie d'Helguera (2011) et des principes de la co-création (Preston, 2021), les élèves sont devenus producteurs de contenus pour la réalisation d'objets graphiques dont la structure et les dispositifs de création ont été établis par le graphiste et, dans le cas qui nous concerne, aussi par les chercheuses en résidence et toujours en collaboration avec les enseignants.

Or, comme le rappelle Étienne Delprat (Masterpcep, 2017), le design social est un design d'implantation et d'ajustements permanents. En abordant des sujets issus du politique et du social, en réinventant l'espace, en bousculant les règles, nous avons provoqué une curiosité artistique valorisant le dialogue, l'exploration et l'erreur comme source d'expression. L'agir, le faire et la prise de position sont devenus, dans le cadre de nos expérimentations, des savoirs sur soi et sur les autres (chercheuses – élèves – enseignants). Ainsi, l'investigation menée rejoint la définition du design social proposé par Ludovic Duhem et Kenneth Rabin (2018) :

Si le design « social » a un sens, [...] c'est une manière plurielle et critique de questionner les conditions de conception, de production et d'utilisation en vue de susciter, initier, participer au développement des puissances de socialisation, c'est-à-dire d'individuation psychique et collective selon un impératif de participation, de partage et d'autonomie pour intensifier la vie au-delà de la compensation et de la réparation des mutilations du monde contemporains. En un mot : faire socialement du design. (p. 173)

Développant la participation citoyenne chez les élèves et une réflexion approfondie sur les enjeux actuels liés au phénomène de la tornade, les différents dispositifs propres au graphisme citoyen ont non seulement favorisé le déploiement de leur agentivité, mais ils ont également permis d'ébaucher un cadre réflexif plus général sur l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire.

## Conclusion : la résidence en graphisme citoyen en faveur d'un curriculum postmoderne

Dans le cadre de notre projet, il est judicieux de mettre en parallèle l'approche du design social et la pratique d'un graphisme citoyen avec celle de la mise en pratique des approches pédagogiques et didactiques propres aux curricula postmodernes tels qu'ils sont décrits par Slattery (2013) :

Postmodern curriculum encourages the eclectic interests and talents of students, autobiographical reflection, narrative inquiry, multiple interpretations, and contextual understanding. Knowledge is understood as reflecting human interests, values, and actions that are socially constructed and directed toward emancipation and human agency [...] and not conformity to hegemonic master narratives [...]. (p. 40)

Les approches pédagogiques développées dans le cadre de ce projet en regard de l'enseignement-apprentissage du graphisme citoyen viennent épouser ces préoccupations. Elles visent l'étude de l'application des curricula postmodernes en éducation des arts plastiques, plus précisément quant à la seconde compétence du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006) : Créer des images médiatiques.

Si les théories du curriculum moderne conçoivent le processus de création comme étant le développement de compétences personnelles, la postmodernité en éducation des arts préconise en revanche une importante prise de conscience de la part de l'élève par le biais d'une réflexion critique qui vise un aller-retour entre des considérations qui lui sont personnelles et des considérations sociales :

For art teachers this reconception of the individual means a shift in thinking away from the notion that the child should be autonomous to one which conceives of the child being a product of his or her context. Instead of looking inward for meaning the student is encouraged to explore the world around for signs that signify personal, social and cultural meaning. Postmodern art students are urged to consider 'otherness' and through art are encouraged to focus both inwardly and outwardly in their art making. (Emery, 2002, p. 40)

Développer de nouvelles manières de faire en tablant sur l'engagement social de l'art, c'est contribuer à construire une culture commune mais plurielle, nourrie des réalités du monde contemporain et des multiples crises qui le traversent (politiques, sociales, écologiques, économiques...). Comme le mentionne Delprat (Masterpcep, 2017), « [d]ans une trajectoire écosophique, on peut dire que la culture constitue le seul vecteur de durabilité dans la construction d'un monde commun, et l'espace public le lieu de son élaboration et de sa construction ». Notre

projet veut participer à promouvoir et à diffuser une approche du design et de la création décloisonnée qui place en son centre le jeune citoyen en préservant ses singularités tout en l'enrichissant de celles des autres. En créant « des communs », le design social implémenté dans la pratique des arts à l'école primaire, quels qu'en soient les termes, construit des pratiques qui dépassent les cloisonnements disciplinaires, la déconnexion entre théorie et action, pour agir et rendre visible et lisible autrement. Si l'on doit retenir un des meilleurs aspects de ce projet (qui s'intitulait *Arrêtons de tourner en rond*), ce sera le fait d'augmenter la capacité des jeunes citoyens-élèves à agir par eux-mêmes et dans un même mouvement, et de contribuer ainsi à transformer leur environnement et ceux qui l'habitent collectivement.

## Références bibliographiques

- Bakouri, N. et Delprat, É. (2018). La plateforme socialdesign, un lieu d'expérimentations et de pensées collectives. Dans L. Duhem et K. Rabin (dir.), *Design écosocial : convivialités, pratiques situées et nouveaux communs* (p. 177-185). it: éditions.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Verso.
- Brennan, K. (2012). *Best of both worlds: Issues of structure and agency in computational creation, in and out of school* [thèse de doctorat]. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- Buchanan, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8(2), 5-21.
- Deschenes, M. (2016). *L'agentivité : Agentivité, Développement professionnel* [billet de blogue]. <http://interactive.ca/2016/02/lagentivite/>
- Duhem, L. et Rabin, K. (2018). *Design écosocial : convivialités, pratiques situées et nouveaux communs*. it: éditions.
- Emery, L. (2002). Censorship in Contemporary Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 21(1), 5-9.
- Ferreira, J.-A. (2013) Transformation, empowerment, and the governing of environmental conduct. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on environmental education* (p. 63-68). Routledge.
- Giacomin, J. (2014). What Is Human Centered Design? *The Design Journal*, 17(4), 606-623.
- Giddens, A. (1979). *Central Problem in Social Theory : Action, Structure and contradiction in Social Analysis*. MacMillan.
- Heinich, N. (2014). *Le Paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique*. Gallimard.

- Helguera, P. (2011). *Education for socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. Jorge Pinto Books.
- Kerlan, A. (2014). La relation artiste/enfant entre asymétrie et égalité. Propos et regards d'artistes en résidence en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation. Enfances d'aujourd'hui. De l'enfant citoyen à l'enfant artiste, les politiques de l'enfance*, 40(3), 467-488.
- Kramer, A. (2013). Pédagogie avant-gardiste ou avant-garde pédagogique? Les « académies idéales » dans l'art après 1945. Dans C. Kihm et V. Mavridorakis (dir.), *Transmettre l'art : figures et méthodes : quelle histoire?* (p. 69-88). HEAD/Les Presses du réel.
- Le Strat, P. N. (2019). Coopérer, un processus à « découvrir ». Dans C. Poulin, M. Preston et S. Airaud (dir.), *Co-Création* (p. 99-103). Les presses du réel.
- Masterpcep. (2017, 15 mars). *Entretien avec Étienne Delprat (6<sup>ème</sup> promotion du master) : « L'espace public, c'est là où se télescopent l'ensemble des réalités qui font le projet urbain »* [billet de blog]. <http://masterpcep.over-blog.com/2017/01/entretien-avec-etienne-delprat-6eme-promotion-du-master-l-espace-public-c-est-la-ou-se-telescopent-l-ensemble-des-realites-qui-font>
- Mau, B. (2020). *MC 24*. Phaïdon Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2022). Le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques à l'école secondaire. *Éducation relative à l'environnement*, 17(1). <https://journals.openedition.org/ere/7710?lang=en>
- Papanek, V. (2005). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. Chicago Review Press.
- Preston, M. (2021). *Inventer l'école, penser la co-création*. CAC; Tombolo Presses.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research*. SAGE Publications Ltd.
- Rogoff, I. (2008, novembre). Turning. *E-flux Journal*. <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Slattery, P. (2012). *Curriculum Development in a Postmodern Era. Teaching and Learning in an Age of Accountability*. Routledge.
- Tiercelin, C. (2015). *La connaissance pratique. Cours* [vidéo, audio]. <https://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/course-2015-03-04-14h30.htm>
- Vogel, J. Penser signe et penser design [manuscrit soumis pour publication].
- Zask, J. (2003). *Art et démocratie, les peuples de l'art*. Presses universitaires de France.
- Zebracki, M. (2016). The search for publics: challenging comfort zones in the co-creation of public art. *Cultural Geographies*, 24(4), 739-744.

# **La biographie artistique : un dispositif didactique pour favoriser la réparation de jeunes Yézidis en Irak à travers l'art\***

**ALBANE BURIEL**

*Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada*

**SYLVIE MORAIS**

*Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada*

**MONIQUE LOQUET**

*Université de Rennes, Bretagne, France*

## **Introduction**

Le présent contexte de recherche se centre sur les jeunes Yézidis « en-campés » dans des camps au Kurdistan irakien. Ce cas particulier se veut emblématique de nombreuses autres situations où la guerre et les tensions ethniques ou religieuses créent des dommages déstructurant le tissu socioculturel. Il nous a semblé qu'un travail didactique de « biographie artistique », déjà conçu et mis en œuvre par des animateurs dans différents contextes aux caractéristiques et besoins similaires, pouvait s'avérer pertinent pour ce public.

Pour travailler avec ces jeunes, il est primordial d'apporter une réponse spécifique aux demandes des professionnels les entourant. Une opportunité nous a été donnée par la Fédération Léo Lagrange de piloter le présent projet de recherche en coopérant avec son équipe au Kurdistan irakien. La chercheuse a ainsi formé des animateurs et des travailleurs sociaux au processus de création à travers la biographie artistique auprès de populations déplacées au Moyen-Orient. Différentes missions antérieures au Kurdistan irakien ont permis d'expérimenter et d'affiner l'outil didactique de « biographie artistique ». Ce dispositif n'a pas pour autant été formalisé rigoureusement et les processus de formation à l'œuvre n'ont pas encore été documentés par la recherche.

---

\* Ce texte est écrit en orthographe rectifiée.

## 1. La guerre comme anéantissement socioculturel : le cas du génocide des Yézidis en Irak

Après dix ans d'expansion pour atteindre son apogée en 2013, le groupe djihadiste État islamique (EI) a contrôlé et ruiné de nombreuses villes en Syrie et en Irak jusqu'à sa chute officielle en mars 2019. L'EI a commis un acte de génocide contre les Yézidis le 3 août 2014, au Mont Sinjar, situé au nord de l'Irak.

Les Yézidis constituent une minorité ethnique construite sur des croyances apparues il y a plus de 4 000 ans. Cette communauté est l'une des plus anciennes de la Mésopotamie. Elle a connu de nombreuses intimidations confessionnelles voire des violences graves depuis des millénaires. Appelée « massacres de Sinjar », cette entreprise génocidaire a impliqué de nombreuses atrocités. Des rapports ont rapidement fait état de cruautés commises à l'encontre des Yézidis : des hommes ont été torturés, tués ou forcés à se convertir à l'islam; des femmes et des filles ont été vendues sur des marchés aux esclaves et maintenues en captivité par les combattants de l'EI et de jeunes garçons ont été forcés à combattre (MSF Luxembourg, 2019).

La communauté yézidie a été particulièrement désemparée par l'horreur du génocide, mais aussi par ses répercussions, encore visibles aujourd'hui. Les Yézidis ont été confrontés à d'innombrables obstacles pour tenter de reconstruire leur vie, notamment la destruction généralisée des infrastructures (OCHA, 2021). Non seulement leurs terres natales, qu'ils ont cherché à fuir, ont été meurtries, mais les zones d'attente où ils se trouvent sont aussi sources de situations d'exil « invivables ». En tout, ce sont environ 360 000 personnes qui ont fui et abandonné tout ce qu'elles avaient et tout refuge.

Malgré la libération des villes du Sinjar en 2017, le retour de ceux qui ont fui la zone est très lent. Les camps au Kurdistan irakien comptent quelques 200 000 Yézidis toujours déplacés. Aujourd'hui encore, de nombreuses familles yézidies préfèrent rester dans les camps plutôt que de rentrer chez elles (MSF Luxembourg, 2019). Les causes sont nombreuses : beaucoup de maisons et de villages sont détruits ou piégés avec des engins explosifs. L'insécurité liée aux cellules dormantes de l'EI est réelle et les services de base comme l'accès à l'eau ou l'électricité sont manquants. Cette inertie est surtout due aux traumatismes toujours vifs que de nombreux Yézidis associent maintenant à leurs terres ancestrales (*ibid.*). De surcroît, les Yézidis craignent l'extinction de leur culture. L'identification des Yézidis au groupe semble se faire sur un mode « victimaire » qui paraît comme indépassable. La vulnérabilité et la



posture de victime relayée par l'environnement humanitaire apparaissent comme les uniques éléments de confirmation de la réalité présente.

Les organisations internationales humanitaires et l'ONU semblent prendre la mesure de la nécessité d'appuyer la communauté yézidie. Elles reconnaissent l'exigence de maintenir des activités éducatives pour favoriser le bien-être psychosocial comme réponse humanitaire. En ouvrant un tel espace, elles rendent possible le développement d'une réflexion critique pour un accès à la résilience et à l'*empowerment* (Shah et al., 2020). Les besoins sont d'autant plus vifs que les camps deviennent des lieux dépourvus des marqueurs culturels des populations qui les habitent.

La connaissance de l'« épreuve biographique » vécue par la communauté yézidie est essentielle pour comprendre la situation crispée qui règne encore aujourd'hui. Cette épreuve s'apparente à un « défi social et historique qui s'impose à l'individu et auquel il doit faire face » (Sacriste, 2019, p. 76). L'ultime quête de ces populations semble être de retrouver du sens existentiel et de parvenir à cohabiter autour de valeurs communes. Or, les conditions sociohistoriques de la guerre détruisent souvent les grands récits fédérateurs et la reconstruction est dépendante de la compétence biographique des populations frappées par les conflits à réhabiliter ou transformer ces narrations collectives. Cette compétence correspond à la « capacité de l'individu à donner forme à son existence à la faveur d'un récit adressé à autrui » (Niewiadomski, 2019, p. 51). Ces constructions biographiques constituent ainsi un enjeu social et politique. Elles relèvent d'une « condition sociétale qui fait émerger le biographique comme un fait social à part entière et la biographisation comme une forme essentielle d'institution du social en soi et en dehors de soi » (Delory-Momberger, 2019b, p. 58)

À cet égard, nous constatons une forte croissance du champ de recherche de « l'art comme outil de reconstruction » dans l'humanitaire d'urgence. On voit ainsi qu'une littérature émerge et donne à voir des pratiques de création artistique principalement analysées sous le spectre de la psychologie et de l'art-thérapie (Tyner et Fazel, 2014). Seules quelques études limitées ont montré que l'éducation par l'art joue un rôle important dans la vie des personnes vivant dans des camps de réfugiés. Andemicael (2011) note le besoin de développer la recherche sur l'utilisation de l'activité artistique à des fins humanitaires. Devant l'émergence de ces interventions éducatives, il s'avère primordial d'observer la nature des pratiques artistiques conduites dans le cadre de l'éducation non formelle des interventions humanitaires. Les ruptures biographiques des jeunes et leur incapacité à tisser les éléments

biographiques de leur « monde de vie » peuvent être mises en perspective dans des dispositifs didactiques permettant une approche artistique spécifique. Un examen plus complet examinerait les conditions permettant la reconstruction des jeunes participant aux activités artistiques.

## **2. Objectifs**

Notre thèse en cours vise l'accompagnement d'animateurs socioculturels dans la transformation de leurs pratiques d'éducation par l'art, de façon à ce que celles-ci favorisent la reconstruction des jeunes qu'ils accompagnent. Cette contribution propose de discuter un « dispositif didactique » conçu collectivement à l'échelle d'une « biographie artistique ». Par dispositif didactique, nous entendons un agencement d'éléments qui concourent à une action ou à un but. La recherche sur le terrain et le recueil de données empiriques étant en cours, nous présentons ici notre conception d'une biographie artistique créée pour répondre aux enjeux spécifiques des conflits dans les interventions humanitaires d'urgence. Nous exposerons ensuite le scénario prévu de l'ingénierie didactique coopérative en présentant les étapes de la recherche.

## **3. La biographie artistique : une intervention pour favoriser la culture de la résilience-*empowerment* à travers l'art**

### *3.1. La biographie artistique : écrire la vie pour réparer*

La « biographie » ou « écriture de la vie » est ici entendue comme une « attitude première et spécifique du vécu humain : avant même de laisser de notre vie une quelconque trace écrite, avant tout discours, oral ou écrit, tenu sur nous-mêmes, nous écrivons mentalement notre vie » (Delory-Momberger, 2019a, p. 2). La catégorie du « biographique » donne accès au travail de genèse socio-individuelle (ou processus de biographisation) par lequel les individus « perlaborent (ndlr. achèvent de travailler) le monde social et historique et se produisent comme êtres sociaux singuliers » (Delory-Momberger, 2019a, p. 47). Elle est rendue possible par un « langage d'expériences » qui est un ensemble d'expériences qui s'organisent en un « système de ressources biographiques qui forme le référentiel mobile et évolutif de notre structure d'expérience » (Alheit et Bourguignon, 2019, p. 43).

Le concept de biographie artistique constitue une ouverture sur un « monde de vie ». Cette expression empruntée au sociologue Schütz par Delory-Momberger (2003) désigne « non la réalité de l'environnement vécu, mais le système construit des représentations biographiques » (p. 5).

L'individu ne peut saisir le social autrement que de manière auto-référentielle, en rapport avec son histoire et ses expériences. Cela ne vise pas pour autant l'autobiographie où les participants seraient amenés à témoigner directement de leur propre existence en exposant des éléments concrets de leur itinéraire de vie.

La biographisation est donc pensée comme une herméneutique pratique, constituant le lieu de « compréhension et de structuration de l'expérience et de l'action s'exerçant de façon constante dans la relation de l'homme avec son vécu et avec son environnement social et historique » (Delory-Momberger, 2019a, p. 50). Dans ce cadre, elle peut être définie comme l'ensemble des opérations par lesquelles les individus travaillent à une œuvre artistique faisant écho à une forme propre dans laquelle ils se reconnaissent eux-mêmes et se font reconnaître par les autres. L'accompagnement didactique de l'élaboration biographique implique un système qui se concentre sur les forces, les atouts et les facteurs d'adaptation des participants. Un tel système se concentre sur le renforcement des facteurs de protection et d'émancipation pour contribuer à une adaptation réussie aux potentielles crises futures.

Deux concepts mobilisateurs peuvent être relevés : la résilience et l'*empowerment*. Au niveau collectif, la résilience fait référence à la capacité des membres d'une communauté à s'adapter positivement et à travailler de manière cohésive vers des objectifs communs afin de surmonter une situation de souffrance collective et de faire face à l'adversité (Beauregard et al., 2019). La notion d'*empowerment* apporte une dimension sociale et politique complémentaire à la résilience : 1) celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et 2) celle du processus d'apprentissage et de la puissance des savoirs permettant d'y accéder. Elle implique « une démarche d'autoréalisation et d'émancipation des individus, de reconnaissance de groupes ou de communautés et de transformation sociale » (Bacqué et Biewener, 2013, p. 386).

La résilience et l'*empowerment* du point de vue didactique peuvent être directement mis en relation avec l'idée de « puissance des savoirs » en s'appuyant sur la notion de « parenté épistémique ». Une parenté existe entre l'activité didactique artistique et celle de l'artiste. Il s'agit de « reproblématiser l'activité de l'artiste en l'inscrivant dans un contexte, une histoire qui restitue son sens profond (anthropologique) afin d'en repérer les traces dans l'activité des jeunes » (Loquet, 2017, p. 44). Le savoir est incarné par « une personne qui sait (faire) quelque chose (une œuvre) en tant que « connaisseur pratique » de cette œuvre » (*ibid.*, p. 43).

Le postulat didactique serait ici le suivant : le « savoir » appris (vu au sens très large de *skill* ou de pratique artistique) par les jeunes au sein

des dispositifs de biographie artistique est plus « puissant » si la manière de poser le problème à résoudre au sein de l'atelier artistique est plus « proche » de la manière dont il est abordé dans les pratiques culturelles ordinaires. Il s'agit alors de tisser des passerelles entre le pouvoir d'agir des jeunes et l'expérience qu'ils ont du monde.

### *3.2. La biographie artistique : un dispositif didactique de création artistique*

Nous conceptualisons la biographie artistique comme un médium au sein du dispositif didactique. Un dispositif didactique est un ensemble de ressources et de contraintes matérielles et cognitives présentes dans une situation didactique dans le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (TACD). Le médium est alors ce lieu particulier, cette matière particulière où un « je » se « cherche, s'éprouve, se donne figure dans le geste même d'une action sensible sur le monde » (Delory-Momberger et Bourguignon, 2020, p. 12). En d'autres termes, le dispositif didactique de création artistique vise la médiation de la relation d'un sujet à lui-même au travers du support artistique.

Dans notre projet, le processus de biographisation artistique est guidé par les animateurs et le dispositif didactique. Il vise la reconstruction des jeunes en contexte de crise grâce au projet d'apprentissage à l'œuvre. Il s'appuie sur les ressources socio-culturelles des jeunes et se construit à travers le dispositif didactique mis en œuvre lors de la recherche. Il s'agit d'accompagner les jeunes participants dans les opérations biographiques par le support artistique en mobilisant des outils apportés par les animateurs formés à la biographie artistique. La reconstitution d'expériences organisée et accompagnée pourrait permettre la reconstruction d'un soi morcelé en quête de réparation. Les opérations de *biographisation* par l'art sont des outils permettant de structurer et d'interpréter ce que les jeunes vivent, en le constituant précisément comme relevant de leur expérience et en leur donnant le sentiment d'agir sur sa forme propre. Elles jouent par là un « rôle de régulation, d'organisation, de projection du futur proche et lointain, en anticipant sur les heures, les années, la vie à venir » (Delory-Momberger, 2019a, p. 3). La notion d'automédialité, rendue possible par le détour d'une extériorisation médiatique didactique, permet de mettre en relief le paradoxe du rapport d'un sujet à lui-même. L'expérience automédiale ouvre un espace de création dans lequel le mouvement d'une recherche sensible exercée sur le matériau permet le « faire » de l'œuvre par la création artistique (Delory-Momberger et Bourguignon, 2019).

Dans le contexte de cette recherche, le processus de création artistique vise à médier la biographisation des jeunes par l'activité artistique. Il

visé aussi à créer un espace qui permette leur expression créative et leur donne l'occasion de s'engager activement dans un processus philosophique (esthétique et éthique en particulier). Ce processus implique de faire des choix conscients pour trouver des réponses multiples à un problème artistique donné par le biais du processus de création. Il vise, *in fine*, à donner la possibilité de surmonter des problèmes artistiques centrés sur des thèmes « culturels » liés au développement de ces jeunes.

Le processus de création, tel que nous le considérons dans notre recherche, comporte cinq étapes : 1) identifier le problème artistique, 2) s'y arrêter (Billeter, 2016), 3) organiser sa réponse « artistique » au problème donné, 4) développer une investigation en expérimentant et en vivant les risques de non-élucidation; les jeunes créent en tenant compte de l'environnement et du contexte spécifique, jusqu'à ce que le problème soit résolu, pour enfin, 5) tenter le processus de reconstitution, de « résolution de problème » dont la solution concrète réside finalement dans la production réalisée au fur à mesure des activités artistiques.

Le « problème » fait référence à tout ce qui confronte le jeune à une difficulté d'action dans une situation de création artistique. En abordant le problème artistique, les jeunes connaissent déjà certains éléments sur lesquels ils vont déployer le processus de résolution du problème. Cet ensemble d'éléments peut être qualifié de « déjà là ». Le problème est alors considéré comme un *setting* (ensemble de ressources et de contraintes matérielles et cognitives présentes dans la situation didactique). Les animateurs au travers des transactions didactiques veillent à fournir aux jeunes des outils afin qu'ils puissent élaborer leurs productions artistiques. L'*outil* est entendu comme « le produit de la culture matérielle qui possède sous la forme la plus évidente, la plus matérielle, les principaux traits des créations humaines. C'est un objet social où sont concrétisées et fixées des opérations de travail historiquement élaborées » (Léontiev, 1965, p. 53). Par exemple, faire créer par le dessin et le collage la ville quittée par les jeunes en faisant des choix artistiques. Cette éducation est l'apprentissage d'une certaine conduite, d'une certaine intention, d'une manière de se relier au monde.

L'« agir biographique » par la création artistique présente toujours le caractère d'un « projet ouvert où il y a des sauts qualitatifs, des ruptures, des combinaisons surprenantes, des moments d'émergence et d'autonomie » (Alheit, 2019b, p. 47). Cette tension dialectique (sujet-objet) est le produit des signes biographiques présents chez les jeunes et identifiés par les animateurs durant les activités artistiques. Ainsi, nous postulons que, grâce au travail artistique accompli, les jeunes mettent en forme et signifient leur expérience du monde dans lequel ils vivent et ont vécu. Les images travaillées par eux (les thèmes, les matières, les couleurs, les

formes) « façonnent la réalité physique et mentale d'un entre-deux : non un entre-soi où le soi se complairait à lui-même mais une zone intermédiaire, un seuil, un limes où un soi agissant sur le monde crée de l'autre, du hors-soi » (*Présentation*, 2020, p. 14). Cela constitue la démarche de l'œuvre en acte. C'est dans ces « pratiques médiales que s'inventent et s'engendrent l'un l'autre pour ne plus se distinguer façonnage de soi et façonnage de l'œuvre, expérience de soi et expérience de création » (Delory-Momberger et Bourguignon, 2019, p. 38). Les jeunes peuvent se reconstruire en réhabilitant un pouvoir d'agir biographique re-constituant une trame narrative transformée de leur rapport au monde.

Grâce à cette activité artistique en groupe, ils pourraient développer des habiletés (des répertoires d'actions, *skills*, au sens large, comprenant des savoir-faire, mais aussi des attitudes, affects, etc.) qui leur permettraient de dépasser l'expérience antérieure et de rebondir (résilience-*empowerment*). Il conviendra de décrypter, identifier, reconnaître, grâce au travail d'ingénierie didactique pour lequel l'équipe coopère, afin de faire émerger du sens et que le collectif soit en mesure de développer des capacités à produire une forme de reconnaissance des signes biographiques lors des activités.

### *3.3. La biographie artistique : un triptyque thématisé pour l'intervention éducative en situation d'urgence humanitaire*

Le dispositif de biographie artistique comporte des thèmes explicites qui sont : l'identité, la culture et l'environnement. Ils se modèleront dans notre projet au travers d'outils (objets de transmission adaptés à l'esthétique visée) qui permettront de guider et nourrir la reconstruction. Ces outils seront travaillés par le collectif de recherche pour permettre aux jeunes de s'approprier ces différents thèmes (autoportrait, usage de matériaux de création traditionnels, transformation de lieux par l'art).

- L'identité : fait référence à la culture que chaque être humain possède et représente individuellement (connaissance du monde, des autres, de ses normes, idées, opinions), mais aussi à son intimité (apparence et caractère physique, caractère, nom, sexe, nationalité, etc.). En d'autres termes, l'identité fait référence à ce qui fait de chacun un « sujet ». Le *sujet* est alors entendu comme une volonté de l'individu d'être acteur de sa propre existence.

Le récit produit par l'œuvre construit l'identité narrative du jeune. L'identité sert l'*autopoiésis* qui relie la représentation intuitive que nous avons de nous-mêmes et du monde avec la possibilité de réaliser des « passages » et de nous transformer nous-mêmes dans la pratique artistique (Alheit et Bourguignon, 2019, p. 44).

- La culture fait ici référence à la culture commune d'un groupe de personnes, comme la culture nationale qui comprend l'histoire, la gastronomie, les valeurs, etc. La culture de l'Irak est une culture commune. Ce concept peut également être associé à un groupe de personnes plus restreint comme la communauté yézidie du Sinjar. Plus précisément, la culture est ici prise dans son sens ethnologique le plus étendu; elle est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société (Tylor, 1871). Autrement dit, la culture réfère à « ce qu'il faut savoir » (au sens large) pour être membre d'un groupe social.
- L'environnement est l'ensemble des espaces sociaux propres à un individu ou à un groupe d'individus. Les différents environnements font partie des marqueurs sociaux associés à l'identité et à la culture. Nous appartenons à un quartier, un district, un gouvernorat, une région, un pays, à un continent et nous vivons sur Terre en ayant chacun des caractéristiques propres.

Ces thèmes proposés visent le redéploiement des jeunes dans un espace extérieur accessible. Ils sont biographiés durant les processus simultanés de création artistique d'une part (contenu d'apprentissage), et d'action didactique conjointe d'autre part (interactions réciproques entre les animateurs et les jeunes). Ces trois composantes ont pour but de restructurer une narration de soi et une maîtrise sensible des environnements et du monde (culturel). Ce monde définit les appartenances collectives bridées et souvent mises à mal par des années d'errance. Ces ancrages sont nécessaires au développement de la résilience et à l'*empowerment*.

#### **4. La biographie artistique par l'ingénierie didactique coopérative**

La Fédération Léo Lagrange intervient au Kurdistan irakien dans le cadre d'un projet de trois ans (2019-2022). C'est à l'occasion d'un projet « résilience » auprès de Yézidis dans les camps de Charia et Khanke que nous avons formé avec elle un partenariat de recherche. Ce projet s'adresse à deux groupes d'adolescents et d'adolescentes âgés de treize à dix-huit ans.

Notre méthodologie de recherche s'appuie sur une ingénierie didactique coopérative (IDC) dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique. Cette méthode est basée sur la conception (*design-based research*), mais vise avant tout l'approche communautaire (*community-based research*). Une recherche d'ingénierie didactique (Artigue, 2002) consiste à : 1) construire un processus d'apprentissage (par exemple,



séquence, séance, atelier) d'un contenu donné, en s'appuyant sur des hypothèses théoriques et des analyses préalables, 2) faire une analyse *a priori* des effets possibles, 3) réaliser l'expérience en situation concrète et observer les effets produits, et 4) faire une analyse *a posteriori* et la comparer aux prévisions, afin de valider ou invalider l'ingénierie.

L'ingénierie didactique coopérative déployée vise à lier étroitement le travail des professionnels et celui des chercheurs au sein de collectifs spécifiques dans l'élaboration conjointe d'œuvres communes, ici le dispositif de biographie artistique. Afin de réaliser le projet de recherche, nous avons formé un collectif de recherche nommé comité de pilotage. Il est constitué de l'équipe opérationnelle du projet : la chercheuse principale, les deux animateurs socioculturels, les deux travailleurs sociaux et la psychologue.

Notre devis de recherche articule l'IDC en quatre étapes, comme suit : 1) la conception et l'analyse préalable, 2) les (re)mises en œuvre et itérations, 3) la description, l'explicitation et l'évaluation et 4) la production et la diffusion.

### **Étape 1 : Analyse et conception préalable**

Cette étape permet de cerner concrètement les difficultés des animateurs quant à leurs pratiques et leurs résultats auprès des jeunes. L'analyse préalable (ou « analyse *a priori* ») est un outil collectif préparatoire à la mise en œuvre de la recherche, pour se préparer à observer la pratique d'animation, en imaginant ses effets possibles.

L'analyse préalable sera composée de cinq phases : 1) une description des caractéristiques des activités éducatives telle qu'elles se déroulent « ordinairement » dans les camps observés, grâce à des méthodes ethnographiques; 2) une analyse épistémique des savoirs visés, ici en biographie artistique (quelles thématiques sont déjà abordées au travers des activités conduites); 3) une étude des difficultés et obstacles qui marquent l'évolution des animateurs et/ou des jeunes concernés dans la conduite de leurs activités; 4) une analyse des contraintes institutionnelles propres aux situations d'urgence étudiées (mesures de sécurité à prendre, règles de l'ONG, etc.); et 5) une formation de cinq jours à l'animation par la « biographie artistique », réalisée par la chercheuse principale. La complexité de la « biographie artistique » nous amène en effet à former les animateurs participant à la recherche afin qu'ils puissent expérimenter puis comprendre le cadre de la proposition.

Il s'agira, par la suite, de travailler à l'élaboration conjointe d'un premier dispositif didactique pour une mise à l'essai de l'opérationnalisation de la « biographie artistique ». Ce dispositif vise à garantir des espaces



d'appropriation et d'interprétation des enjeux afin de mener une action conjointe (chercheur-animateurs-jeunes). Ce travail sur le savoir « en soi » est donc d'abord détaché de ses implications didactiques.

## **Étape 2 : (re)mises en œuvre et itération**

Cette étape sera la plus longue du processus de notre IDC. Elle comprendra la conception et l'expérimentation contrôlée de dispositifs de biographie artistique lors d'ateliers conduits par les animateurs auprès des jeunes. Les animateurs vont organiser des activités artistiques sur les identités, cultures et environnements collectifs avec les jeunes via la biographie artistique. Le comité de pilotage sélectionnera avec soin (argumentation à l'appui) certains exemples de pratiques retenues pour leur caractère « emblématique » dans chacun des deux groupes. Ils représenteront, avec et grâce à la description qui sera faite, des dimensions qui paraissent essentielles de la pratique artistique observée en situation d'urgence humanitaire. S'appuyer sur des « exemples emblématiques » permettra de « transformer » les animateurs, car nous travaillerons à partir de leurs propres pratiques afin de les améliorer sur le terrain.

L'ingénierie didactique coopérative se fonde sur la nécessité de décrire les savoirs dans leur matérialité concrète en coopération avec le collectif de recherche. Il n'y a donc pas de phases de collecte d'analyses qui seraient clairement délimitées, mais bien plus un processus de recherche en didactique basée sur l'action et l'analyse conjointe des situations vécues, puis observées en groupes. Un système *hypermédia* (enregistrements images-texte-audio) est mis en place afin de fournir des constats par le biais d'un processus filmé permettant une analyse didactique des pratiques effectives (de type ethnométhodologique). Dans de tels systèmes, les *films de pratique*, ainsi que divers commentaires et analyses sur cette pratique, jouent un rôle essentiel dans la documentation de ses principales caractéristiques.

Chaque étape du processus est donc basée sur l'analyse et l'évaluation de l'étape précédente, et c'est pourquoi la structure itérative est un aspect crucial dans la construction d'une ingénierie didactique coopérative (Joffredo-Le Brun et al., 2018). Le cycle itératif de notre recherche envisage particulièrement ces allers-retours entre la réflexion collective et l'action au profit de la construction d'analyses par les savoirs expérientiels des participants.

## **Étape 3 : description, explicitation et évaluation**

L'étape 3 vise l'élucidation « finale » du problème et la description du processus itératif ayant été mis en œuvre. Il s'agit d'une phase où la

réalité observée par les acteurs est explicitée. Ils s'entendent pour formuler des descriptions du processus à l'œuvre, mais aussi de ses résultats.

Globalement, le but est de mettre en regard le « contrat de recherche » initial et la réponse formulée durant la recherche afin d'en voir les implications concrètes et directes. Cette étape inclut donc une analyse *a posteriori*. Cette analyse reprendra les mêmes items que l'analyse *a priori*. Cela permettra, à la manière d'un dispositif de type *prétest/posttest*, de formuler et d'évaluer de potentiels axes de progression visant l'atteinte des résultats (transformation). La chercheuse, les éducateurs et les jeunes évalueront si : 1) les pratiques d'accompagnement sont améliorées, 2) la compréhension de la pratique des professionnels est améliorée, 3) les perspectives de résilience-*empowerment* des jeunes sont améliorées, 4) la compréhension par le professionnel de la situation des jeunes qu'il accompagne est améliorée (Bawden, 1998).

#### **Étape 4 : production et diffusion**

Cette étape fait partie intégrante de l'IDC et vise à s'assurer de produire un travail de manière participative. Au-delà de l'analyse, il s'agit de mettre en forme des résultats qualitatifs. Cette phase du processus vise à « capitaliser les expériences » (Lavigne-Delville et Villeval, 2004). Nous entendons la capitalisation des expériences dans notre recherche comme le passage de l'expérience à la connaissance partageable par l'élaboration et la diffusion de l'ensemble des matériaux de recherche et des matériaux « intermédiaires » didactiques. Ces matériaux seront produits avec les animateurs et les travailleurs sociaux dans le camp en Irak.

Sur le plan opérationnel, l'analyse de descriptions précises des pratiques filmées des animateurs et des jeunes participants dans des actes concrets durant les animations répondra au besoin de preuves d'entrée en résilience afin d'établir des indicateurs d'action. Elle servira à construire des outils didactiques qui émaneront de l'ingénierie didactique coopérative réalisée.

### **5. Discussion**

De précédentes études (Buriel et al., 2019, 2021) pouvant être considérées comme des études préliminaires à la présente recherche nous informent sur des points focaux à questionner afin de modéliser de possibles applications de la « biographie artistique » dans nos contextes de déplacement forcé : 1) habiter le camp; tant la présence que l'ancrage physique nous permettent d'habiter l'espace. Dans les contextes d'exil

et de déracinement, la présence dans l'espace est beaucoup plus importante que dans les contextes dits ordinaires; 2) « être » dans le présent; l'attente dans l'urgence conduit à de longues périodes de néant où il ne se passe pas grand-chose. Les pensées oscillent entre le passé révolu et le futur inaccessible. L'appréhension du présent et la conscience de sa place dans le monde à l'instant présent sont peu atteintes dans des situations vides et pesantes; 3) libérer les émotions; l'environnement et les relations sécurisantes sont des conditions nécessaires pour développer la « présence émotionnelle » (Rienties et Rivers, 2014, p. 6). Celle-ci peut parfois être considérée comme indispensable au développement de la résilience et des interactions empathiques; et 4) appartenir à un ensemble plus vaste; il s'agit de s'insérer dans un ensemble plus vaste et d'avoir le sentiment d'y appartenir en créant quelque chose de significatif ensemble.

## 6. Conclusion

Nous croyons au fait que, dans des « vies brisées », la réparation (Mbembe, 2020) et plus précisément la « microréparation » est la voie vers laquelle tendre dans notre champ. L'accès à l'art de façon générale et aux pratiques artistiques et culturelles en particulier peut contribuer à la reconstruction à certaines conditions seulement. Nous postulons des tissages de microprocessus didactiques construisant un rapport au monde « résilient » sans pour autant ignorer ou nier la réalité de la destruction et le malheur des êtres humains. À ce titre, la didactique de l'action conjointe et la biographie artistique nous semblent être des moyens pour comprendre finement les « micro-transformations » et les influences interpersonnelles à l'œuvre dans des groupes restreints.

## Références bibliographiques

- Alheit, P. et Bourguignon, J. (2019a). Biographicit . Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 42-44).  r s. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0042>
- Alheit, P. et Bourguignon, J. (2019b). Biographie (sociologie). Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 44-47).  r s. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0044>
- Andemicael, A. (2011). *Positive energy. A review of the role of artistic activities in refugee camps*. Policy Development and Evaluation Service of the United Nations High Commissioner for Refugees.

- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation? *Idées économiques et sociales*, 173(3), 25-32. <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-3-page-25.htm>
- Bawden, R. (1998). The community challenge: the learning response. *New Horizons in Education: The Journal of the New Education Fellowship*, 99, 40-59. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=990403355;res=IELAPA>
- Beauregard, C., Tremblay, J., Pomerleau, J., Simard, M., Bourgeois-Guérin, E., Lyke, C. et Rousseau, C. (2019). Building Communities in Tense Times: Fostering Connectedness Between Cultures and Generations through Community Arts. *American Journal of Community Psychology*, 65(3-4), 437-454. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12411>
- Billeter, J. F. (2016). *Esquisses*. Éditions Allia.
- Buriel, A., Loquet, M. et Morais, S. (2021). Accompagnement d'animateurs et de jeunes yézidis par la « biographie artistique » en Irak, vers une ingénierie didactique coopérative. Dans *Pour une reconstruction de la forme scolaire. Actes du 2<sup>e</sup> Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD 2021)*, vol. 5 (p. 2-19). Université de Lorraine. [https://tacd-2021.sciencesconf.org/data/pages/TACD\\_2021\\_Actes\\_volume\\_5\\_final.pdf](https://tacd-2021.sciencesconf.org/data/pages/TACD_2021_Actes_volume_5_final.pdf)
- Buriel, A., Morais, S. et Loquet, M. (2019). Arts education in emergency humanitarian aid: educational issues with young people living in camps in conflict areas in the Middle East. *Art Dans Education: Conflicts and Connections. Actes du séminaire InSEA, oct. 2019, La Valette, Malte*.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2019a). Biographie / biographique / biographisation. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 47-51). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01>
- Delory-Momberger, C. (2019b). Condition biographique. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 54-58). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0054>
- Delory-Momberger, C. et Bourguignon, J.-C. (2019). Automédialité. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 36-39). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0036>
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. et Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208. <https://doi.org/10.1177/1474904117690006>

- Lavigne-Delville, P. et Villeval, P. (2004). *Capitalisation d'expériences... expérience de capitalisations : comment passer de la volonté à l'action?* Groupe Initiatives. [https://www.gret.org/wp-content/uploads/traverse\\_15.pdf](https://www.gret.org/wp-content/uploads/traverse_15.pdf)
- Léontiev, A. (1965). L'homme et la culture. *Recherches internationales à la lumière du marxisme*, 46, 47-67. [http://www.pierreassante.fr/dossier/L\\_homme\\_et\\_la\\_culture\\_Leontiev\\_R.I.1965.pdf](http://www.pierreassante.fr/dossier/L_homme_et_la_culture_Leontiev_R.I.1965.pdf)
- Loquet, M. (2017). La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège. *Recherches en éducation*, 29, 38-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no29.pdf>
- Manciaux, M. (2001). La résilience. *Études*, 395(10), 321-330. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2001-10-page-321.htmretournoten05>
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2004-3-page-469.htm>
- Mbembe, A. (2020). *Brutalisme*. La Découverte.
- MSF Luxembourg. (2019). *MSF met en garde contre une crise de santé mentale pour les Yézidis*. Médecins sans frontières Luxembourg. <https://msf.lu/fr/actualites/toutes-les-actualites/msf-met-en-garde-contre-une-crise-de-sante-mentale-pour-les-yezidis>
- Niewiadomski, C. (2019). Compétence biographique. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 51-53). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0051>
- Rienties, B. et Rivers, B. A. (2014). *Measuring and Understanding Learner Emotions: Evidence and Prospects*. Learning Analytics Community Exchange. <http://www.laceproject.eu/learning-analyticsreview/measuring-and-understanding-learner-emotions/>
- Sacriste, V. (2019). Épreuve biographique. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 75-77). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0075>
- Shah, R., Paulson, J. et Couch, D. (2020). The Rise of Resilience. Education in Emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14(3), 303-326. <https://doi.org/10.1080/17502977.2019.1694390>
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Fayard.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. John Murray. [https://books.google.it/books?id=AucLAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.it/books?id=AucLAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Tyrer, R. A. et Fazel, M. (2014). School and Community-Based Interventions for Refugee and Asylum Seeking Children: A Systematic Review. *PLOS ONE*, 9(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089359>



*Faire / corps / avec*  
**Explorer une matrice expérientielle multimodale  
pour des pédagogies écoresponsables de l'art et du design**

**MONIQUES RICHARD**

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

**CÉLINE MONVOISIN**

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

## **Introduction**

Face aux mutations du monde, telles que les décrit depuis un moment déjà Bruno Latour (1991, 2020), les nouvelles générations vivent constamment une crise des valeurs sans précédent. Entre changements climatiques, prolifération des technologies numériques, manipulations biotechniques, surconsommation et marchandisation des corps, cette crise est perceptible dans l'affirmation de plus en plus critique et politisée des jeunes<sup>1</sup>. Elle se manifeste aussi dans les préoccupations écoresponsables issues des recherches sur l'environnement ainsi que des pratiques actuelles de l'art et du design.

Toutefois, une grande majorité de pédagogues se trouve encore démunie face à ces enjeux sociaux et environnementaux (Bouchard-Valentine, 2017). Conséquemment, on peut se demander : comment (trans)former, tout au long de leur vie, de futurs citoyennes et citoyens en êtres créatifs, écoresponsables et avertis? Comment les rendre conscients, proactifs et critiques de leurs actes et de leurs interrelations? Pour tenter de répondre à ce questionnement, nous amorçons notre réflexion à partir d'expériences pédagogiques en art et en design, que nous analyserons au cours des prochaines années, pour en dégager les processus et les valeurs sans

---

1. Nous pensons entre autres aux marches internationales pour le climat, dont celle menée à Montréal en 2019 par la jeune Greta Thunberg, qui réunissait enfants et adultes de différentes générations.

négliger les controverses, les divergences et les émotions qui s’y rattachent (Audigier, 2007). Nous avons choisi pour cela le parti de *faire / corps / avec* cet environnement en mutation, en élaborant une matrice expérientielle multimodale. Cette matrice servira à mieux saisir les multiples dimensions en jeu dans ces pratiques pédagogiques.

À long terme, notre but consiste à développer des pratiques pédagogiques émancipatrices ancrées dans la matérialité du corps et de l’environnement. Dans la phase exploratoire de nos recherches, présentée dans ce texte, nos **objectifs** communs consistent à : 1) recenser des pratiques pédagogiques innovantes en art et en design; 2) en dégager quelques constatations préliminaires; 3) élaborer une première version d’un cadre conceptuel sous forme de matrice expérientielle multimodale; 4) présenter une étude en cours qui vise à dégager des perspectives écoresponsables. Pour refléter ces objectifs, nous recenserons d’abord quelques pratiques, principalement au Québec et en France. À partir de nos constatations, nous esquisserons ensuite la matrice. Puis, nous présenterons une étude de cas qui recourt à une méthodologie ethnographique mixte. Enfin, nous concluons en ouvrant sur des perspectives pédagogiques écoresponsables et innovantes.

## 1. Recenser des pédagogies innovantes en art et en design

### 1.1. Des projets en design

Depuis une dizaine d’années, des initiatives isolées et collectives s’activent pour repenser les pédagogies du design. Cet effort conduit progressivement à une mutation non seulement des sujets abordés, mais également des manières d’apprendre l’acte du design, avec pour résultat une évolution de la culture matérielle dans la discipline. Ce virage éducatif prend racine dans la reconnaissance de l’influence trop souvent négative des activités de design sur l’environnement, notamment en favorisant un mode de vie consumériste, ou néolibéral. Si cette responsabilité a été dénoncée par de nombreuses figures importantes du domaine, et cela depuis la révolution industrielle (Morris, 2011/1889; Papanek, 1974), au XX<sup>e</sup> siècle l’enseignement n’a réagi que ponctuellement, entre autres par la création de programmes innovants mais alternatifs, ou par une sensibilisation théorique coupée de la formation pratique. Malgré cela, l’École du Bauhaus fondée par Walter Gropius, l’École d’architecture Taliesin dirigée par Frank Lloyd Wright ou les expériences éducatives de la contre-culture des années 1960/1970<sup>2</sup> sont devenues des références critiques de l’enseignement du design. En

---

2. Citons, par exemple, le programme d’architecture Yale Building Project par Charles Moore en 1967.



questionnant tour à tour la place de l'artisanat, de la fabrication et du groupe, cet héritage est propice à l'émergence de pratiques situées et de recherches appliquées aux questions environnementales de la conception<sup>3</sup>. Cet héritage ouvre la voie à la révision des valeurs et des finalités de formation face aux crises que nous traversons (Villien et Toubanos, 2019, p. 7).

À partir des initiatives pédagogiques déjà recensées en design, nous relevons ainsi une sensibilité accrue aux enjeux matériels du projet de conception. Ceux-ci interpellent la matière tant comme ressource et procédé que comme objet de dialogue créatif menant à l'artéfact. Cette



Figure 1. Création de parois prototypes en torchis, à Guérande, 2017.  
Enseignement de Rozenn Kervella (ENSAB)  
© Rozenn Kervella

revendication d'un « *back to the physical* » (Hallauer et Vigne, 2013, n.p.) se retrouve dans l'engouement pour les *workshops*, le *do-it-yourself* (DIY) ou le *design/build*. Elle est présente, par exemple, lorsque les étudiant(e)s graphistes de Valérie Yobé, de l'École multidisciplinaire de l'image (ÉMI), interrogent l'économie circulaire à travers la fabrication de leurs propres outils graphiques, ou dans les enjeux critique et politique du parcours NOMADE<sup>4</sup> co-initié par des enseignant(e)s d'art et de design de la Haute école des arts du Rhin (HEAR). L'intérêt pour le chantier dans le curriculum des écoles d'architecture en est également la preuve. Ainsi, l'enseignante

3. L'émergence du mouvement *design/build* ou la création en 1979 du Laboratoire de recherche sur la construction en terre CRATerre, à l'École d'architecture de Grenoble, sont directement issues de la contre-culture.

4. Le parcours NOMADE interroge l'inscription des urgences sociales et environnementales dans les pratiques de création autour des axes de réflexion suivants : concevoir avec le vivant, concevoir avec l'autre et concevoir avec le territoire. Cette initiative est organisée par les enseignants Didier Kiefer, Bertrand Lemonnier et Nathalia Moutinho.



Figure 2. Montage d'une ossature en bois, à l'ENSAB, 2016.  
Enseignement de Rozenn Kervella (ENSAB) © Rozenn Kervella

Rozenn Kervella, à l'École d'architecture de Bretagne (ENSAB), associe progressivement les savoirs théoriques de l'art de bâtir à l'apprentissage des techniques d'écoconstruction autour des matières terre, bois, paille et chanvre (fig. 1 et 2).

Cet engouement pour la matérialité et le faire expérientiel traduit également la portée politique de la matière<sup>5</sup> et de l'acte du design, convergeant avec la promotion d'un design écosocial attentif aux milieux de vie (Duhem et Rabin, 2018). Dorénavant, la ou le futur designer apprend au contact des altérités vivantes et inanimées, en quête des savoir-faire de fabrication, d'arpentage des milieux, mais aussi d'idées pour décomplexifier les écosystèmes de production. Serait-ce la clé d'un apprentissage écoresponsable?

---

5. En témoignent les revendications étudiantes de la Design Academy d'Eindhoven à l'exposition *Touch Base* à Milan en 2016 : « Tactility is a political, a human and a social statement » ([designacademy.nl/p/about-dae/events/milan-2016](http://designacademy.nl/p/about-dae/events/milan-2016)). Autres exemples, le *Manifeste pour une frugalité heureuse et créative. Architecture et aménagement des territoires urbains et ruraux*, lancé par les architectes et ingénieurs Alain Bornarel, Dominique Gauzin-Müller et Philippe Madec en 2018 ([frugalite.org](http://frugalite.org)), ainsi que l'exposition *Earth matters*, organisée par Lidewij Edelkoort au TextielMuseum de Tilburg en 2017.

## 1.2. Des projets en art

Ce virage politique et matériel se retrouve également en arts visuels où Lamoureux et Uhl (2018) notent un passage de l'autonomie de l'art vers le pouvoir transformateur du vivre-ensemble, et Bélanger (2020) vers une écologie matérialiste. Les artistes actuels renouent avec le fait main (DIY), réinventé par la culture Punk des années 1970 (Mason, 2008). Ils et elles imaginent entre autres des actions furtives (Loubier, 2002) ou manœuvres, parmi les autres formes d'art socialement engagé, qui impliquent une matérialité écoresponsable et une empreinte minimale sur l'environnement<sup>6</sup>, et où il est parfois difficile de distinguer l'artistique du pédagogique, les artistes s'intéressant de plus en plus à la médiation<sup>7</sup>.

Du côté de l'éducation artistique, déjà en 1971 la Communauté européenne se préoccupait de la protection de l'environnement<sup>8</sup>. Aux États-Unis, stimulée par le mouvement des droits civiques des années 1960, Laura Chapman (1978) intégrait une éducation à l'environnement et soulevait les problèmes sociaux qui y sont liés dans son curriculum d'éducation artistique. Plus récemment, au Québec, Lucie Sauvé (1997) inspirait toute une génération avec ses recherches sur une éducation relative à l'environnement (ERE). En lien avec notre problématique, Maia Morel (2013) souligne l'importance d'une prise de conscience du jeune public face à un « art impliqué » socialement (p. 226). Cependant, Vincent Bouchard-Valentine (2017) nous met en garde de ne pas, en entrelaçant les disciplines (arts et ERE), les subordonner l'une à l'autre, face à l'urgence de la crise environnementale.

Dans notre recension d'expériences pédagogiques innovantes en art, nous avons choisi de nous concentrer sur trois pratiques récentes qui recourent à la multimodalité en combinant modes analogiques et numériques. Dans la première, Moniques Richard mobilise la pédagogie du projet en formation à l'enseignement en faisant interagir les corps dans l'environnement réel ou virtuel, de la conception du projet à sa diffusion dans un dispositif de présentation<sup>9</sup>, sans prescrire d'intentions,

---

6. Citons en exemple au Québec le travail engagé et écologique d'artistes tels que Sophie Castonguay, Sylvie Cotton, Raphaëlle de Groot, Doyon/Demers, Maximo Guerrero.

7. Notons également que certaines pratiques de création des jeunes, que ce soit en milieu formel ou informel, se distinguent de moins en moins de celles des artistes (Richard, 2016).

8. Le thème du 1<sup>er</sup> congrès européen de la Société internationale pour l'éducation artistique (INSEA), tenu en Finlande, portait sur le sujet *Environmental protection in art education* (<https://www.insea.org/environment-art-education/>).

9. Il s'agit de projets de création pédagogique réalisés dans un cours d'atelier universitaire en formation à l'enseignement des arts, offert depuis 2008 (Richard, 2015).

de processus, de modes ou de valeurs. Cette ouverture aux préoccupations signifiantes des personnes apprenantes permet d'explorer la création artistique et pédagogique avec ses propres territoires, perçu, conçu et vécu. Par exemple, dans un projet réalisé en 2020, une étudiante choisit de sensibiliser des élèves du primaire à la matérialité multimodale du territoire en leur faisant tracer des cartes analogiques de parcours (fig. 3), qu'elle performe ensuite dans un milieu particulier puis transpose dans un carnet de voyage numérique<sup>10</sup>.



Figure 3. Élèves de 5<sup>e</sup> année traçant un parcours multisensoriel à performer par l'enseignante en formation

Dans la deuxième pratique, l'artiste Alexandre Castonguay convie depuis 2012 des communautés intéressées aux arts numériques, à Montréal mais aussi ailleurs dans le monde, à la création en Fablab d'un Agit P.O.V. (petit objet de vélo) à l'aide d'un logiciel libre (fig. 4)<sup>11</sup>. Les membres participent ensuite à une intervention urbaine à bicyclette qui génère, en pédalant, des messages politiques lumineux.

Dans la troisième pratique, le pédagogue Martin Lalonde explore la cocréation et le Fablab en formation des maîtres en recourant à la pensée design (Pruneau, 2019). Dans ce cadre, une équipe étudiante a réalisé un guide didactique numérique, *Biomatières artistiques. Entre la cuisine, le laboratoire et l'atelier*<sup>12</sup>.

---

10. Ce projet a été réalisé par Flavie Goyer-Villeneuve ([read.bookcreator.com/Bq8rHxDBcDghvL4C6F6p4dcmWSk1/TUCqZXI8R52ef1WzLAqY2A](https://read.bookcreator.com/Bq8rHxDBcDghvL4C6F6p4dcmWSk1/TUCqZXI8R52ef1WzLAqY2A)).

11. Voir [agitpov.org/](https://agitpov.org/)

12. Ce projet a été réalisé par Michelle Côté, Marc-André Fontaine, Mélodie Jetté et Philomène Julien ([read.bookcreator.com/GjYdMxDjnPdqcStWtuXAKaFW0dy1/JG1vj5KeSse4b6QvUsqtxA](https://read.bookcreator.com/GjYdMxDjnPdqcStWtuXAKaFW0dy1/JG1vj5KeSse4b6QvUsqtxA)).





Figure 4. Création d'un Agitpov en Fablab avec Alexandre Castonguay, Tunisie, 2018. ©Agitpov

Avec cette brève recension de projets en art, nous pouvons explorer à la fois la transposition multimodale et incarnée de la carte au territoire, une pédagogie nomade, un art politique qui investit la rue<sup>13</sup>, l'utilisation citoyenne du logiciel libre, tout comme la cocréation à partir d'enjeux écoresponsables. De telles expérimentations incitent certainement à utiliser des dynamiques de réception, de création et de diffusion inspirées par les milieux plus informels de l'art et du DIY. Néanmoins, elles nous interrogent aussi sur le risque d'une instrumentalisation de l'art et de l'environnement au nom de bonnes causes. Nous y reviendrons en conclusion.

## 2. Dégager quelques constatations

Comme le montrent ces recensions, les manifestations d'un nouvel engagement écosocial et politique nous invitent à reconsidérer les pédagogies en art et en design à travers leur **dimension écologique**, au sens d'une « écologie [qui] renvoie à une série de process[us], d'interactions fondamentales entre le corps et les milieux » (Sirost et Andrieu, 2014, p. 5). Nous retrouvons cette dimension dans la réactualisation de la situation pédagogique telle que proposée par la recherche en ERE de Paul R. Carr et Gina Thésée (2008), « au sein de laquelle l'accent est mis sur : a) le sujet multidimensionnel; b) l'objet-savoir complexe et socialement construit; c) l'agent dont le rôle s'actualise entre théorie, praxis et agir; d) le milieu présenté comme un réseau étroit de relations entre personnes, sociétés et environnement » (p. 69).

---

13. Voir la note 6.

Le point commun des approches pédagogiques présentées est ce rapport singulier du corps lorsqu'il apprend en situation (Orr, 2013; Payne, 1997), lorsqu'il interroge son appartenance mais aussi son agentivité, en associant légitimement les savoirs aux savoir-faire et aux savoir-être (Morin et al., 2019; Sauvé, 2009). Que ce soit en traçant en duo une carte multisensorielle, en pédalant collectivement tout en projetant des messages engagés ou en explorant à pleines mains, les corps appréhendent, saisissent et produisent du sens. C'est ce point de départ qui conduira Céline Monvoisin, doctorante, à entrer en recherche<sup>14</sup> pour étudier les pédagogies qui investissent la matérialité dans l'acte du design, de façon incarnée et expérientielle, à la lumière des enjeux critique, éthique et politique de l'ERE (Monvoisin, 2021; Sauvé, 2015). C'est aussi ce qui incitera Moniques Richard à poursuivre ses recherches autour du *faire / corps / avec* au sein d'une équipe de recherche sur la multimodalité<sup>15</sup>, en insistant sur les apprentissages induits par les combinaisons de sens dans leurs dimensions interactive, projective et narrative (Richard et Lacelle, 2020).

### 3. Construire une matrice expérientielle multimodale

  la lumière de notre problématique, ces pratiques pédagogiques innovantes permettent de préciser notre questionnement et de soulever de nouvelles interrogations : comment les pratiques et savoirs enseignés en art et en design s'inscrivent-ils dans une (trans)formation des futurs citoyens et citoyennes en êtres créatifs et écoresponsables de leurs actes? Quel rôle y joue le « *faire* » expérientiel? Comment la définition du « *corps* » (et de la matière comme corps) influence-t-elle la construction des savoirs et pratiques dans la formation de l'artiste et du designer? Quelle est la place des interactions subjectives et objectives dans cette construction? En quoi ce « *avec* » relève-t-il de la mise en avant de l'expérience multimodale? Pourquoi questionner les interactions (avec le groupe, les matières, les moyens et le milieu) est-il pertinent pour une pédagogie innovante ou une ERE en art et/ou en design? Notre cadre conceptuel en construction, sous la forme d'une matrice, devrait nous aider à mieux cerner ces enjeux dans la suite à venir de nos travaux.

---

14. Cette recherche doctorale a débuté en 2019 dans une institution universitaire québécoise. Elle bénéficie de la direction de Moniques Richard, ainsi que de Lucie Sauvé, chercheure émérite spécialisée en éducation relative à l'environnement et fondatrice du Centr'ERE (voir section 4).

15. Moniques Richard est membre de l'équipe MultiNum riC, dirigée par Jean-François Boutin et financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (2020-2023), ainsi que de la Chaire en littératie médiatique multimodale, sous la direction de Nathalie Lacelle. Elle dirige depuis 2014 l'équipe EntreLACer littératie, art et culture des jeunes.

### 3.1. La matrice préliminaire

Nous utilisons le terme de **matrice** pour référer à une représentation de nos concepts clés en interaction avec notre problématique (voir fig. 5). Lieu des premières expériences sensorielles, moule qui donne forme à un objet, milieu de transformation ou tableau d'annotation d'informations, la matrice nous sert d'incubateur ou de grille pour mieux saisir les phénomènes à l'œuvre. D'ailleurs, dans une recherche sur l'éducation au développement durable (EDD), Gremaud et Roy (2017) ont créé une matrice interdisciplinaire comme outil d'analyse, aussi appelée « carte de problématisation » (p. 131). Cette matrice met en relation les mondes réels et théoriques. Dans une démarche similaire, notre matrice, présentée ici dans une première version textuelle et visuelle, sert à cartographier les phénomènes multisensoriels, expérientiels et multimodaux liés à la proposition de *faire / corps / avec*, qui se déploie à travers trois dimensions emboîtées (voir fig. 5).

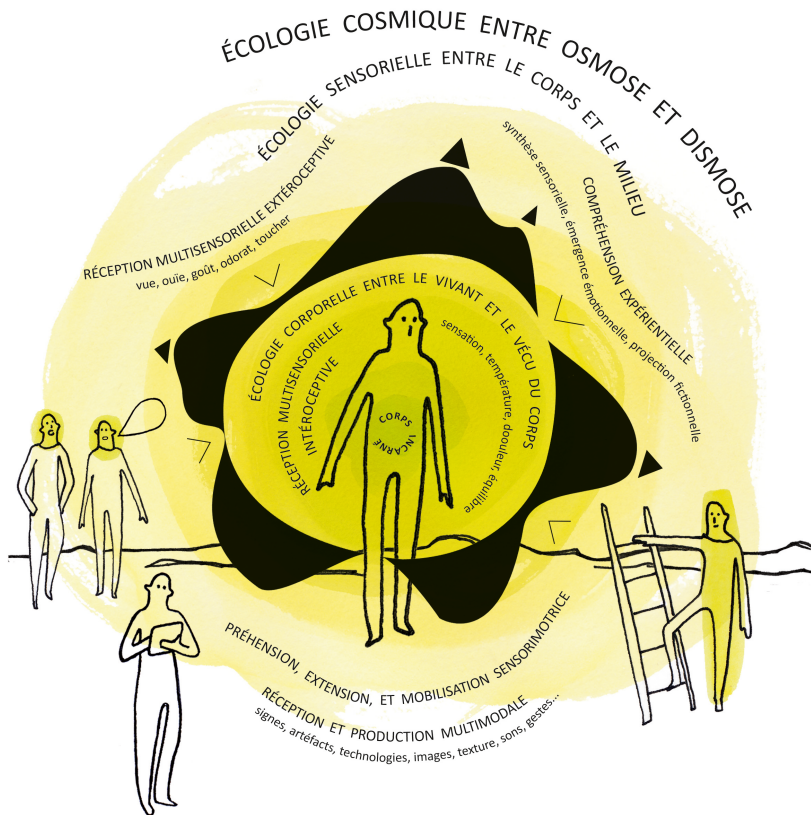


Figure 5. Matrice expérientielle multimodale réalisée par Céline Monvoisin et Moniques Richard, 2021. © Céline Monvoisin

### *Première dimension de la matrice : la réception multisensorielle du corps*

Dans la première dimension, l'expérience du corps présuppose une **multisensorialité** accessible à divers degrés. Depuis les débuts de l'humanité, notre corps blotti dans la matrice maternelle appréhende le monde dans un flux multisensoriel. À partir d'Aristote, ce flux se voit théoriquement découpé en cinq catégories : vue, ouïe, goût, odorat, toucher. Bien que ce modèle perdure encore, des recherches plus récentes ajoutent à notre répertoire sensoriel quelques autres capacités interreliées : équilibriception, noniception (douleur), proprioception (kinesthésie), thermoception et intéroception (mouvements organiques internes) (Jost et al., 2019, p. 54).

D'après les conceptions phénoménologiques et pragmatistes de Peirce et de Dewey, ces expériences sensorielles nécessitent un « **corps** » conçu comme une entité à la fois biologique, écologique, phénoménologique, sociale et culturelle en interaction avec un milieu (Johnson, 2007). Ce corps se construit, se distribue et s'oriente à travers les jonctions entre corps, espaces et objets (Ahmed, 2006; Rohrer, 2007). Selon Merleau-Ponty (2005/1945), l'expérience vécue de notre corps se prolonge aussi par l'utilisation d'artéfacts (et donc de technologies); elle permet de « dilater notre être dans le monde, ou changer notre existence en s'appropriant de nouveaux instruments » (p. 143). Cette capacité de préhension, d'extension et de mobilisation sensorimotrices affecte à son tour nos perceptions sensorielles.

La dimension multisensorielle du corps se mesure en fonction de ces capacités et expériences. Elle permet de se tourner à la fois vers l'univers extérieur (extéroception) et vers le monde intime de notre corps (intéroception). Elle s'active dans la réception d'un message, d'un artéfact ou d'une œuvre, contribuant ainsi à leur dimension productive.

### *3.2. Deuxième dimension de la matrice : la compréhension expérientielle*

L'**incarnation** (*embodiment*) traverse également les dimensions. Elle permet une cognition étendue à travers le corps, où l'agentivité et la pensée s'entremêlent dans des réseaux de sens en expansion (Hayles, 2012). En s'incarnant, le sens « implique le mélange des dimensions structurelle, formelle et conceptuelle [...] et des dimensions pré-conceptuelles, non formelles, ressenties [...] dans leur continuité et interanimation » (Johnson, 2007, p. 273). Dans les relations du corps « avec » l'environnement, Bernard (2002) relève trois chiasmes témoignant de la nature variable et dynamique de la sensation incarnée :



a) l'intrasensorialité du sentir actif et du ressentir passif saisie sur un même plan; b) l'intersensorialité qui entrecroise les sensations venues d'organes sensoriels différents; et c) la parasensorialité qui énonce le sentir et le transforme en « simulacres crédibles » (p. 532). Leur synthèse, réactualisée en permanence par le cerveau, tend à la projection fictionnelle du sentir spécifiant la corporéité de chacun à travers une compréhension incarnée des expériences vécues.

En continuité avec l'univers sensoriel, la connaissance du monde passe donc par le corps et ses usages sociaux en rapport avec l'environnement. Ces rapports et usages se déploient sur trois échelles : l'écologie corporelle permet la prise de conscience du corps vivant; l'écologie sensorielle se penche sur les échanges entre le corps et son milieu; et l'écologie cosmique se concentre sur la préservation d'un écosystème favorable à la vie, oscillant entre osmose et dismose<sup>16</sup> (Andrieu, 2017; Andrieu et Sirost, 2014). La dimension expérientielle se mesure à la capacité d'attention aux processus, aux altérités et au contexte, pour une écoute des émergences émotionnelles qui soit propice à la reconnaissance des valeurs et la compréhension du sens.

### *3.3. Troisième dimension de la matrice : la production multimodale*

Dans la dimension productive de la matrice, le concept de **multimodalité** s'appuie principalement sur la sémiotique sociale à partir du principe fondamental de la réception, la compréhension et la production d'un sens médiatisé dans le contexte de la communication (Halliday, 1978). Il s'incarne par la mobilisation d'un large éventail de modes culturels de représentation tels que l'image, le texte, le geste, la parole, le son (Kress, 2010; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Richard et al., 2015). Faisant écho à la multisensorialité, ces modes se combinent de diverses façons pour créer ou interpréter un message ou une œuvre. Ces combinaisons peuvent appuyer, renforcer, atténuer ou contraster le message ou l'intention de l'œuvre en utilisant des procédés tels que la complémentarité, le relais, l'opposition.

Malgré tout le savoir accumulé sur le corps et le faire, le fonctionnement d'une imagination créatrice d'où émergent de nouvelles significations et connexions reste pourtant un mystère pour une théorie du sens (signification) incarnée et expérientielle (Johnson, 2007, p. 274). Des

---

16. Pour Andrieu (2017), l'osmose forme une « expérience d'extension de soi par activation de capacités inédites mises en œuvre pour l'adaptation du vivant aux nouvelles conditions du milieu » (p. 10); celle-ci donne l'illusion de fusion entre le corps et son environnement. À l'opposé, la dismose témoigne de conditions de vie invivables « au point de provoquer des mutations internes du vivant qui échappent à la maîtrise du sujet » (p. 9).

recherches sont donc encore nécessaires dans plusieurs domaines. Pour le moment, malgré l'essor des biotechnologies, notre corps est toujours le « substrat », comme le nomme Hayles, qui nous permet d'appréhender, de comprendre, mais aussi de créer la réalité environnante, qu'elle soit réelle ou virtuelle, concrète ou imaginaire.

#### **4. Analyser des pratiques pour une pédagogie écoresponsable : une étude de cas**

La constitution et l'exploration d'une matrice expérientielle multimodale répond directement aux préoccupations de l'étude doctorale de Céline Monvoisin, dans une recherche **sur** la création (Findeli, 2005; Vial, 2015) par l'observation de pédagogies du design habitées par la question matérielle. L'accompagnement de plusieurs initiatives de formation, en France et au Québec<sup>17</sup> (voir fig. 6), forme un cadre de récolte et d'analyse propice à la documentation et à l'actualisation des savoirs du « praticien-pédagogue » (Van der Maren, 2011). Cette étude de cas multi-situés (Namian et Grimard, 2016) prend le parti de l'interdisciplinarité du design, tout en se focalisant sur les domaines engagés dans une production matérielle. Au vu de la diversité des domaines de formation, une stricte comparaison des approches ne peut être envisagée. Cependant, l'ouverture sur les modes de faire et de penser la pédagogie amènera un éclairage sur leurs dynamiques communes. Dès lors, il s'agira de comprendre ce que mobilisent et génèrent ces approches, à la fois chez le sujet apprenant – comme agentivité, devenir et écologie corporelle –, chez la personne enseignante – comme esthétique, pragmatique et écologie sensorielle – et, enfin, pour la communauté d'apprentissage, comme éthique, rhétorique et écologie cosmique (voir fig. 5).

Pour ce faire, une approche méthodologique ethnographique mixte est privilégiée. Cette approche a été choisie parce qu'elle permet d'observer de près les pratiques de terrain et de collecter divers types de données. Elle combine une étude descriptive des activités de formation issue de l'observation auto-explicitée *a posteriori* par la chercheuse, la collecte participative d'artéfacts et de documents, ainsi que des entrevues effectuées auprès de volontaires. Notre attention s'appliquera à saisir le déroulement des actions concrètes et mentales, qu'elles soient exécutives

---

17. À ce jour, trois lieux d'apprentissage accueilleront cette étude entre l'automne 2021 et l'hiver 2022 : une école de l'image québécoise, une école d'art et de design alsacienne et une école d'architecture en Bretagne. Ces lieux permettront de suivre respectivement les enseignements de personnes collaboratrices en design graphique, en *design process* ainsi qu'en design textile et en architecture.

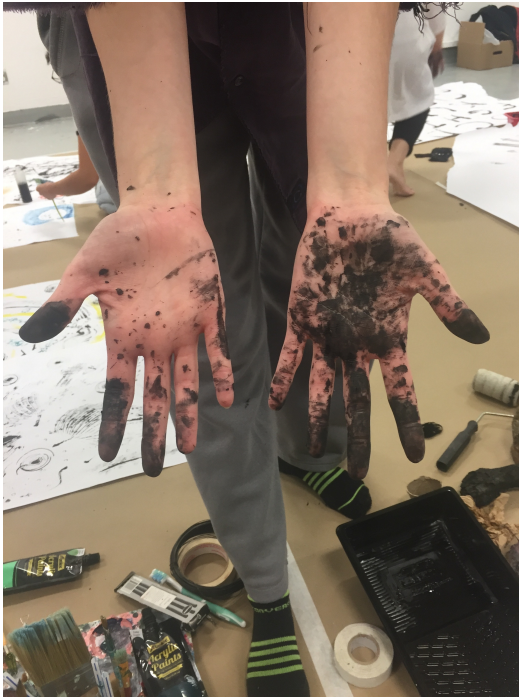


Figure 6 : Les mains de l'étudiante Mélissa Ouellette suite aux explorations graphiques réalisées avec des outils fabriqués selon les principes de l'économie circulaire, 2021. Enseignement de Valérie Yobé (ÉMI)

ou informatives, lors de moments significatifs de l'apprentissage. Il s'agira alors d'appréhender le jeu relationnel entretenu par le procédural avec les affordances contextuelles – comme opportunité d'action –, les sensations, les intentions, mais aussi les enjeux et valeurs qui en découlent. Par le biais de l'engagement empathique, cet accompagnement permettra de comprendre **avec** les protagonistes impliqués, et de partager, jusqu'à un certain point, leurs actions et leurs affects au sein de leur environnement.

Ainsi la chercheuse éprouve les choses par immersion avant de se les représenter. De plus, l'expérience de vie des personnes participantes et l'appréhension de leurs dimensions corporelles et interrelationnelles constituent un témoignage propice, ainsi qu'une source d'information privilégiée pour saisir la réalité qui nous intéresse. Cet effort descriptif et interprétatif coconstruit avec les protagonistes s'inscrit dans une perspective écoformatrice (Pineau et al., 2005).

La visée méthodologique et empirique qui nous anime bénéficie des outils déployés par le Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX) et de sa démarche psychophénoménologique (Faingold, 2011; Vermersch, 2019). Saisir ce que mobilisent et génèrent les pédagogies dites

« matérielles » suppose d'appréhender les processus d'apprentissage. Au-delà des savoirs déclaratifs structurés par la transmission éducative, il s'agit d'interroger les savoirs implicites en sollicitant la mémoire affective par l'exploration de la conscience pré-réfléchie. Cette démarche encourage et croise la récolte de traces observables de l'action, le réfléchissement et l'explicitation du vécu, à travers les écologies écoformatrices sous-jacentes, convoquant tout autant le corps que le milieu. L'entretien d'explicitation de l'action développé par Vermersch repose sur l'acte réfléchissant issu de la théorie de la prise de conscience chez Piaget. Son produit, le réfléchissement, informe la personne par l'exploration de la dimension pré-réfléchie de son expérience et par son explicitation verbale et non-verbale – geste, mimique, posture. Dans ce sens, ce travail d'évocation permet le passage d'« un vécu en acte à un vécu représenté » (Vermersch, 2019, p. 162). En puisant dans le plan interactionnel et concret de la mémoire affective, la personne structure et traduit son évocation à l'aide des modalités multisensorielles, qui représentent – rendent présent – son expérience grâce à une projection imaginaire; puis elle scelle les deux plans par une verbalisation qui donne sens à son vécu.

Saisir l'influence du caractère incarné et expérientiel des apprentissages nous amène à explorer le potentiel significatif de la physicalité de l'environnement éducatif, qui peut recourir à des matières, des artéfacts ou encore aux lieux mêmes des activités. Il s'agira alors de considérer les affordances et les interactions subjectives et objectives qu'elle stimule. Ainsi, lors de l'entretien d'explicitation, une matière, un objet, une image ou tout autre élément, issu de l'expérience pédagogique, peut être sollicité et devenir un déclencheur sensoriel invitant à l'évocation à la manière de la madeleine de Proust.

Cet intérêt pour l'interobjectivité bénéficie des travaux de Pink lorsqu'elle interroge la sollicitation mêlée des modalités sensorielles, lors de la perception des modes – manières de [se] représenter – et des médias – moyens de [se] représenter – qui sont en jeu dans le processus d'information de la personne. En cela, l'effort d'explicitation ne tend pas à l'émergence objective de la réalité, mais bâtit une interprétation ouverte qui repose sur une progression sémiotique. La finesse de description des actions constitue une phase d'élucidation donnant accès au « moment du moment » à la fois déclencheur d'émotions et révélateur des valeurs et des dynamiques trajectives et identitaires de la personne au sein de son milieu (Pineau et al., 2005).

## Conclure en ouvrant de nouvelles perspectives

Susciter la (trans)formation par une prise de conscience des corps dans l'expérience d'apprentissage à travers des actes posés dans une attention à soi ainsi qu'aux interrelations subjectives et objectives **de et avec** l'environnement, c'est s'engager dans la revendication d'un faire attentionnel à même de soutenir un agir critique, éthique et politique dans des pédagogies écoresponsables de l'art et du design. À l'instar de Gremaud et Roy, nous croyons qu'une pédagogie, quelle qu'elle soit, ne devrait pas imposer des opinions ou des comportements, mais bien développer la réflexion critique avec les personnes apprenantes (p. 127). Face au phénomène d'appropriation de la culture des jeunes par le capitalisme<sup>18</sup>, ou à son contraire, l'appropriation de la culture capitaliste par les jeunes, il resterait à vérifier, à plus long terme, si de telles pratiques créatrices écoresponsables peuvent résister à la réification marchande ou institutionnelle.

Nous sommes convaincues que, pour cela, il faut mobiliser le corps et activer tous les sens, dont le sens critique, pour favoriser l'apprentissage, la conception et la création écoresponsables. Et, même si les expériences recensées témoignent d'une effervescence de pratiques innovantes, il reste à les cartographier, les documenter, les analyser et les diffuser, dans la suite de nos recherches. Cela devrait permettre de mieux saisir leur mise en œuvre ainsi que leur répercussion sur l'apprentissage en art et en design.

## Références bibliographiques

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Andrieu, B. (2017). *Se fondre dans la nature. Figure de la cosmoïe. Cosmotique I*. Liber.
- Andrieu, B. et Sirost, O. (2014). Introduction l'écologie corporelle. *Sociétés*, 3(125), 5-10. <https://www.cairn.info/revue-societes-2014-3-page-5.htm>
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34. <https://doi.org/10.4000/ries.125>
- Bélanger, G. (2020). *L'attrait des choses : quand l'art contemporain sonde l'écologie par la culture matérielle* (Publication n° 14530) [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. *Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM. <https://archipel.uqam.ca/14530/>

---

18 On pense aux cultures Punk, Skate, HipHop, etc. (Mason, 2008).

- Bernard, M. (2002). De la corporéité fictionnaire. *Revue internationale de philosophie*, 222, 523-534. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2002-4-page-523.htm>
- Bouchard-Valentine, V. (2017). Arts et éducation relative à l'environnement : un maillage incontournable. *Éducation relative à l'environnement*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/ere.2630>
- Carr, P. R. et Thésée, G. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique. *Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions*, 7, 65-90.
- Chapman, L. (1978). *Approaches to art in education*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Duhem, L. et Rabin, K. (dir.). (2018). *Design écosocial. Convivialités, pratiques situées et nouveaux communs*. It: éditions.
- Ellingson, L. (2017). *Embodiment in qualitative research*. Routledge.
- Faingold, N. (2011). L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter*, 92, 24-47.
- Findeli, A. (2005). La Recherche-projet : une méthode pour la recherche en design. Dans R. Michel (dir.), *Erstes Design for schungs symposium* (p. 40-51). Swiss Design Network.
- Galvani, P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi*. Chronique sociale.
- Gremaud, P. et Roy, B. (2017). La matrice interdisciplinaire d'une question scientifique socialement vive comme outil d'analyse a priori dans le processus de problématisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 125-141. [https://doc.rero.ch/record/289041/files/09\\_roygremaud\\_2017\\_fpeq\\_matrice.pdf](https://doc.rero.ch/record/289041/files/09_roygremaud_2017_fpeq_matrice.pdf)
- Hallauer, E. et Vigne, M. (2013, mars). Le désordre des architectes. *Strabic.fr*: <http://strabic.fr/Le-desOrdre-des-architectes.html>
- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic*. Arnold.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and technogenesis*. University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. University of Chicago Press.
- Jost, C., Le Pevedic, B. et Uzan, G. (2019). MulseBox : nouveau dispositif d'interaction multisensorielle. Dans *Actes de la 31<sup>e</sup> conférence francophone sur l'Interaction Homme-Machine (IHM 2019)* (p. 1-13). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02381588/document>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lacelle, N, Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

- Lamoureux, È. et Uhl, M. (2018). Introduction. L'agir artistique et culturel. Dans È. Lamoureux et M. Uhl (dir.), *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines* (p. 1–14). Presses de l'Université Laval.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. La Découverte.
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 36(4), 587–607.
- Latour, B. (2020). *Où suis-je? Leçons du confinement à l'usage des terrestres*. La Découverte.
- Loubier, P. (2002). Un art à fleur de réel : considérations sur l'action furtive. *Inter*, 81, 12–17. <https://id.erudit.org/iderudit/46036ac>
- Mantere, M.-H. (1998). Art and the environment: An art-based approach to environmental education. *Rapporter om utbildning*, 3, 30-35.
- Mason, M. (2008). *The pirate's dilemma: How youth culture is reinventing capitalism*. Free Press.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1945)
- Monvoisin, C. (2021). Le corps apprenant et la matérialité des choses : une recherche par le corps, sur l'acte de design. *Sciences du design*, 13, 16-26.
- Morel, M. (2013). Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 223–242. <https://doi.org/10.7202/1018410ar>
- Morin, È., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et Socialisation*, 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
- Morris, W. (2011). *L'art et l'artisanat*. Payot et Rivages. (Ouvrage original publié en 1889)
- Namian, D. et Grimard, C. (2016). Reconnaître les « zones grises » de l'observation : du trouble à la vigilance ethnographique. *ERES « Espaces et sociétés »*, 164-165, 19-32.
- Orr, D. (2013). Place and pedagogy. *NAMTA Journal*, 38(1), 133-138.
- Papanek, V. (1974). *Design pour un monde réel. Écologie humaine et changement social*. Mercure de France.
- Payne, P. (1997). Embodiment and Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 133-153.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante 2/ L'abstraction de l'ordre et des relations spatiales*. Presses universitaires de France.
- Pineau, G., Bachelart, D., Cottureau, D. et Moneyron, A. (2005). *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. L'Harmattan.



- Pink, S. (2011). Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: Social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research*, 11(3), 261-276.
- Pruneau, D. (dir.). (2019). *La pensée design pour le développement durable. Applications de la démarche en milieu scolaire, académique et communautaire*. CRIRES. <https://competi.ca>
- Richard, M. (2015). Le projet AmalGAME et son dispositif multimodal. Création et transposition de pratiques par de futurs enseignants en arts plastiques. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1, n.p.
- Richard, M. (2016). Risquer d'autres postures entre l'art et l'enseignement : La création pédagogique et la création informelle des jeunes. Dans *Interdire, susciter, combattre. La prise de risque en création* (p. 100-108). Éditions de l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM.
- Richard, M., Faucher, C., Lacelle, N. et Lieutier, P. (2015). Productions hybrides/multimodales et apprentissage informel. Analyse de quelques pratiques d'artistes et de jeunes. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2, n.p.
- Rohrer, T. (2007). The body in space: Embodiment, experientialism and linguistic conceptualization. Dans T. Ziemke, J. Zlatev et R. Frank (dir.), *Body, Language and Mind* (vol. 1, p. 339-378). Mouton de Gruyter.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Guérin.
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre – Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et Francophonie*, 37(2), 1-10.
- Sauvé, L. (2015). L'éducation relative à l'environnement. Dans D. Bourg et A. Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (p. 376-379). Presses universitaires de France.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherche qualitative*, 11, 4-23.
- Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, 69, 2-31.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF Sciences Humaines.
- Vial, S. (2015). Qu'est que la recherche en design? Introduction aux sciences du design. *Sciences du design*, 1, 22-36.
- Villien, P. et Toubanos, D. (2019). *Le Livre Vert*. EnsaÉco. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02544681>



**Médias de haine, messages d'espoir :  
contrer le phénomène de la cyberviolence chez les jeunes  
par des performances médiatiques collaboratives**

**MARTIN LALONDE**

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

**VIVEK VENKATESH**

*Université Concordia, Québec, Canada*

**JUAN CARLOS CASTRO**

*Université Concordia, Québec, Canada*

**OWEN CHAPMAN**

*Université Concordia, Québec, Canada*

**ANNABELLE BRAULT**

*Université Concordia, Québec, Canada*

**SANDRA CHANG-KREDL**

*Université Concordia, Québec, Canada*

**ASHLEY S. MONTGOMERY**

*Université Concordia, Québec, Canada*

**EMMA JUNE HUEBNER**

*Université Concordia, Québec, Canada*

## **Introduction**

Le climat politique et les tensions sociales qui se font jour depuis quelques années dans certains pays occidentaux comme les États-Unis ou la France ont entraîné une montée du radicalisme idéologique et des discours haineux sur la place publique en ligne et hors ligne. Ces situations sont accentuées par le phénomène des chambres d'écho sur Internet qui contribuent à la propagation de démonstrations d'intolérance et de postures idéologiques rigides provoquant conflits et divisions au sein des communautés autour du monde. Les adolescents et les jeunes adultes, pour qui la sphère numérique occupe une place importante dans leur

processus de socialisation et de construction identitaire, sont sensibles à ces tendances et n'ont que peu d'occasions d'aborder ces questions dans leur parcours éducatif. *Paysage de l'espoir (PdE)* est un collectif de chercheurs en éducation et d'artistes qui vise à créer des espaces inclusifs de dialogue sur des enjeux sensibles par le biais de la performance visuelle et sonore. En collaborant avec des groupes de jeunes ou de citoyens, l'équipe du collectif propose des ateliers de cocréation numérique qui utilisent l'échantillonnage et le remixage pour revisiter les récits et les représentations qui circulent en ligne. Le processus de création de même que les résultats qui découlent de ces ateliers démontrent que le fait de manipuler collaborativement des médias sonores et visuels dans le contexte d'ateliers de création médiatique nourrit et enrichit les échanges d'idées (Averett et al., 2015; Castro, 2012; Ngo et al., 2017). En explorant par le biais de la création artistique les représentations numériques de phénomènes sociaux sensibles, on parvient à encourager la réflexivité et à favoriser l'autonomisation des jeunes face aux débats sociétaux qui les concernent. Dans un premier temps, ce chapitre revient sur l'historique de l'initiative et les valeurs sur lesquelles elle se fonde. Il présente ensuite des fondements théoriques sur lesquels s'appuient les chercheurs et les artistes de *PdE* dans la conception de leur approche de collaboration par le biais des arts numériques. Une brève section revient ensuite sur les principes méthodologiques de la recherche-création qui ont guidé la conception et la réalisation des ateliers de collaboration et des œuvres collectives. La dernière section donne au lecteur un aperçu détaillé du déroulement des ateliers, des modalités de collaboration et de cocréation et du déploiement des manifestations artistiques qui en découlent au sein des communautés. Enfin, le texte se conclut par une réflexion sur les perspectives de développement ouvertes en recherche-création et en éducation artistique par les travaux en éducation et en pédagogie sociale qui misent sur les arts pour contrer les phénomènes de cyberviolence. Cette conclusion revient sur le potentiel de telles initiatives à œuvrer activement au développement des compétences littéraires des jeunes et à leur sentiment de résilience face aux défis sociaux qui pointent dans l'environnement actuel des communications.

## 1. Problématique

### *1.1. Impacts sur les jeunes de la polarisation dans les débats, du radicalisme idéologique et des discours haineux en ligne*

Les adolescents font partie des groupes vulnérables sur les plateformes en ligne en raison de leur grande utilisation des médias sociaux et du fait qu'ils sont dans une période d'exploration identitaire (Jehel, 2018;

Lachance, 2013). Des études ont d'ailleurs révélé que les jeunes ont du mal, sur le plan cognitif, à réagir à la polarisation dans les débats sociaux et politiques en ligne (Chenou et al., 2020; Landoli et al., 2021). Par exemple, certains expriment des préjugés de raisonnement basés sur leurs croyances antérieures pour déterminer la validité de l'information. D'un autre côté, sur le terrain, les épisodes de cyberviolence avec discours haineux et comportements discriminatoires augmentent dans les écoles primaires du Québec (Beaumont et al., 2018). L'émergence de ces diverses formes de discrimination entraîne donc une polarisation accrue au sein de la population en général (Nelson et Venkatesh, 2021; Rousseau et al., 2019; Wallin et Venkatesh, 2020). Les jeunes filles racisées du Canada qui sont victimes de cyberviolence disent souffrir d'anxiété, de stress et de détresse (Broll et al., 2018). Certains jeunes autochtones, chez lesquels les taux de dépression et de consommation d'alcool sont très élevés, sont aussi victimes de cyberintimidation, ce qui contribue à leur faible estime d'eux-mêmes et à leurs mauvaises relations avec leurs parents (Mobin et al., 2017). Nous constatons donc que les effets collatéraux de la cyberviolence sont manifestes et qu'il est essentiel de réduire les préjudices que subissent les jeunes en adoptant des approches pédagogiques axées sur le bien-être et la santé mentale.

### *1.2. Besoins de développement de la résilience, de compétences en littératie médiatique et de création d'espaces collectifs d'échange et de réflexion sur des enjeux sociaux sensibles*

Les enfants et les jeunes d'aujourd'hui sont bombardés d'images, de sons et de messages sur les médias sociaux. Ils sont ainsi régulièrement exposés aux discours haineux en ligne, car les médias sociaux sont devenus leur moyen d'interaction de prédilection (Okasen et coll., 2014; Reichelmann et al., 2021). Selon une étude de 2021 qui s'est penchée sur le degré d'exposition des jeunes aux discours haineux dans 6 pays différents, 40 % sont exposés occasionnellement à des discours haineux, tandis que jusqu'à 23,9 % des jeunes y sont exposés fréquemment (Reichelmann et al., 2021). Le racisme et la haine ne sont pas nouveaux, mais il peut être difficile de repérer les messages haineux sur Internet; par exemple, certains sites Web ont toutes les apparences d'un site de nouvelles authentiques et les manifestations de haine qu'ils peuvent renfermer sont souvent ambiguës. En ce qui concerne ce problème, de nombreuses études montrent que les étudiants n'ont pas la capacité de discerner ce qui constitue une information crédible et fiable à partir de sources en ligne (Forzani, 2016; Standford History Education Group, 2019). La résilience face à la désinformation s'apprend donc à travers le développement de compétences en littératie médiatique. Dans le cadre des projets de *PdE*, l'échantillonnage permet d'accroître la littératie

médiatique critique et offre des opportunités uniques de comprendre comment les jeunes réagissent et s'engagent dans des dilemmes moraux et éthiques via les médias sociaux (Nelson et Venkatesh, 2021). Ainsi, les compétences en littératie médiatique et les dialogues non discriminatoires peuvent représenter des moyens pour aider les jeunes à devenir des citoyens informés et résilients à mesure qu'ils découvrent le cyberspace.

## **2. Paysage de l'espoir**

### *2.1. Historique et description de l'initiative*

Le projet *PdE* est né au printemps 2018 d'initiatives développées par Vivek Venkatesh et Owen Chapman dans le domaine de la performance médiatique en arts sonores et en arts visuels ainsi que dans le domaine de la recherche en éducation. C'est, en effet, lors de séminaires thématiques et d'ateliers en recherche-création offerts aux étudiants de deuxième et de troisième cycles d'un programme d'études indépendantes de l'Université Concordia au trimestre d'été de la même année que l'équipe s'est réunie une première fois afin de concevoir et développer une offre de formation spécifique aux enjeux conceptuels et pratiques soulevés dans ce chapitre. Lors de cette première itération, nous avons testé des concepts, des possibilités technologiques et nous avons identifié des modalités de création collaborative en ateliers. Ces explorations ont mis en lumière le besoin de concevoir et de réaliser des contenus et des ateliers de remixage médiatique ainsi que des pratiques de performance qui avaient jusque-là été développées ponctuellement. Nous avons décidé de suivre cette voie en raison de l'engagement marqué des étudiants et compte tenu du fait que les pédagogies centrées sur les arts ont été largement utilisées pour développer et soutenir la résilience et le bien-être des jeunes, en particulier ceux issus de communautés marginalisées (Coholic, 2020; Zarobe et Bungay, 2017). Par ailleurs, l'emploi de formes d'art nécessitant une performance publique, comme les ateliers de remixage médiatique et les pratiques de performance, est plus susceptible d'aider les jeunes à développer une conscience sociopolitique et à favoriser l'action collective et la résilience – ce que nous avons pu observer chez les étudiants (Ngo et al., 2017). Les travaux issus du développement de cette offre de formation ont suscité beaucoup d'enthousiasme et nous ont amenés à présenter nos ateliers et nos performances dans le contexte d'événements artistiques, culturels et de recherche au Canada et en Scandinavie. Le projet a été présenté entre autres au Festival international et à l'Université de Bergen, au festival Arctic Pride à Tromsø, en Norvège à l'été 2018 ainsi

qu'au festival Eistnaflug en Islande en juillet 2019. Ces présentations ont été suivies d'une série d'ateliers-résidence au centre de diffusion l'Espace 4 de l'Université Concordia à Montréal en février 2019 et à l'automne 2020. Ces multiples événements impliquant *PdE* montrent le potentiel de l'initiative de participer au renforcement des compétences médiatiques et littéraires des jeunes et de leur capacité de résilience dans différents contextes géographiques tout en reflétant la diversité des approches entreprises en recherche création et en pratique de création collaborative.

## *2.2. Expertise et contribution des membres. Posture de collaboration avec les différentes populations*

Notre équipe comprend en premier lieu des professeurs titulaires ou en début de carrière qui proviennent de plusieurs universités. Les chercheurs postdoctoraux sont aussi des membres importants du groupe, car ils définissent les axes et les approches de la recherche, et s'occupent d'organiser et d'animer les ateliers. Enfin, les étudiants des cycles supérieurs jouent un rôle clé dans la production médiatique et la coordination des ateliers. L'équipe accueille ainsi des étudiants à la maîtrise et au doctorat des différents domaines représentés par les collaborateurs du projet, soit l'éducation artistique, les études en communications, les arts visuels et médiatiques, les thérapies par les arts et l'enseignement primaire et secondaire. D'autre part, les considérations relatives à l'équité, à la diversité et à l'inclusion sont des valeurs centrales pour l'équipe, qui est composée d'un nombre égal de femmes, d'hommes et de participants non binaires, et où les personnes racisées sont bien représentées.

L'initiative *PdE* repose sur des ateliers articulés autour des thèmes clés de l'espoir, de la haine et du spectre des émotions qui se trouvent entre les deux. Nous nous sommes inspirés du concept de « contraintes libératrices » développé dans le travail de recherche en éducation artistique de Castro (2007, 2013) et de Manning et Massumi (2014) en l'adaptant à notre thème afin de développer trois questions de fond pour le projet : Quel est le portrait (visuel et sonore) de l'espoir? Quels sont les sons ou les images de la haine? Comment ces traits se manifestent-ils au quotidien dans le monde médiatisé qui nous entoure? Pour cela, nous organisons des activités brise-glacé où nous posons des questions incitatives dans le but de favoriser différents types de participation, par exemple des récits oraux, le partage d'opinions ou d'émotions et la définition de certains mots. Parfois, les contributions se font sous forme de création et d'échange de médias. Cette approche permet aux participants de s'exprimer de manière moins directe qu'à la première personne en mettant à leur disposition d'autres mécanismes pour échanger sur des

sujets difficiles dans un contexte de groupe. La démarche place nos participants au cœur des activités de remixage médiatique qui s'ensuivent. À titre de coordonnateurs principaux du projet, notre rôle consiste à présenter les méthodes et à faire une démonstration des technologies utilisées en veillant à l'autonomie des participants dans la production de leurs contributions. Cette séquence d'intervention ne représente toutefois pas un cadre rigide et est adaptée selon les besoins et les spécificités des différents groupes de population avec qui nous sommes amenés à collaborer.

*PdE* constitue une des nombreuses initiatives du projet *Someone* (projectsomeone.ca), une plateforme web de ressources destinées aux professionnels de la recherche, de l'enseignement et de l'intervention en contexte communautaire ainsi qu'au public en général. Sa mission est de sensibiliser et de créer des espaces de dialogue pluraliste pour lutter contre la discrimination et la cyberviolence. Le projet *Someone* constitue une ressource nationale mise en place et administrée par des chercheurs regroupés au sein du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance (CEAP), basé à l'Université Concordia et à l'Université du Québec à Montréal, qui bénéficie du soutien financier de la Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violent. L'initiative *PdE* constitue un vaste projet de recherche qui s'intéresse aux nombreuses dimensions de la lutte contre la cyberviolence par le biais de l'éducation. Le présent chapitre se limite à la description des ateliers de création collaborative du projet, tout en donnant un aperçu des ramifications des activités qui se déploient autour des différents sites de la recherche.

### 2.3. Objectifs théoriques et pragmatiques de l'initiative

Le principal objectif théorique et pragmatique de *PdE* est de proposer un espace et une expérience aux jeunes marginalisés afin qu'ils puissent nouer des relations entre eux et cultiver leur résilience par la production créative et la participation critique aux débats sociaux qui ont cours dans leur milieu. Dans un contexte où les jeunes, surtout ceux des populations marginalisées, sont de plus en plus exposés à la discrimination en ligne, nous avons pour mission de créer une grande enquête nationale, de faire des entrevues sur le terrain et de réaliser une analyse des médias sociaux pour étudier le lien entre la santé psychologique et mentale des jeunes et leurs expériences sur Internet. Nous avons conçu et mis en œuvre des ateliers, des installations et des représentations menés par des jeunes pour favoriser l'acquisition de compétences numériques en création afin de renforcer la résilience des personnes ayant répondu aux enquêtes. Notre objectif est de sensibiliser les professionnels de l'éducation, de

l'intervention communautaire ainsi que le public en général aux enjeux de la santé mentale, à la littératie médiatique et à la pensée critique. Notre premier sous-objectif est d'établir des partenariats entre les jeunes participants et des experts issus de différents domaines comme la sécurité et les politiques publiques, les services sociaux, les médias sociaux, la santé mentale et l'éducation. Ces partenariats nous amènent à nous rendre disponibles pour soutenir et encadrer les équipes d'administrateurs, de formateurs et d'intervenants désirant mettre sur pied des ateliers de création médiatique collaborative portant sur les enjeux de la lutte contre la cyberviolence au sein de leur organisation. Nous aidons les professionnels des organisations de ces secteurs à collaborer directement avec des jeunes marginalisés en mettant sur pied huit groupes de consultation régionaux et un groupe-conseil national basé à Montréal. Chaque groupe de consultation régional préparera des cadres d'action pour offrir des ateliers visant à contrer les diverses formes de discrimination chez les jeunes marginalisés dans la communauté. Chacun de ces groupes demeure attentif aux conditions contextuelles des jeunes avec qui ils collaborent en suivant un processus itératif d'analyse des besoins. Parmi les retombées de ces ateliers, on compte la sensibilisation accrue aux compétences informationnelles, des comportements sociaux positifs et un engagement moral facilité par l'utilisation novatrice de notre application mobile *Plural* et de notre plateforme Web *CYBER*. Ces ateliers font partie d'une série pancanadienne annuelle de performances et d'installations médiatiques dirigée par des jeunes et organisée par chacun des huit groupes de consultation. On y découvre des récits médiatiques et musicaux portant sur des sujets allant de la résilience communautaire au racisme, à la discrimination et à d'autres types de préjugés. Le deuxième et dernier sous-objectif consiste à élaborer des stratégies de création accessibles pour donner aux jeunes marginalisés des moyens de produire du matériel audio et vidéo à partir d'échantillons et de matériel original dans le but de le présenter sous la forme de documentaires et de performances. Ces projets ont mené à la création de modèles pédagogiques, de plans de cours, d'activités parascolaires et de vidéos d'information et de sensibilisation. Pour atteindre ces objectifs, nous avons formé une équipe interdisciplinaire qui élabore les différentes itérations du projet en se basant sur les fondements théoriques et ancrés que nous présentons dans la prochaine section.

### **3. Cadre de référence**

#### *3.1. La médiation artistique en travail social et en éducation*

La création artistique employée dans le cadre d'activités de groupe en travail social, qu'on nomme aussi médiation artistique (MA), se situe

conceptuellement au croisement du soin, de la pédagogie et du travail social (Colignon, 2017). Elle poursuit souvent ces trois objectifs : la re-fonte du lien social, la remobilisation de ressources et le renforcement de l'estime personnelle des participants (Colignon, 2017). Dans le contexte d'activités de groupe, le processus de création artistique ouvre un espace d'expression et de communication symbolique entre les intervenants et les participants. En leur permettant d'aborder des situations sensibles qui peuvent être délicates à aborder de manière directe dans le langage oral (Bucci, 2008; Loser, 2010), ce nouvel espace active des processus de négociation intrasubjectifs pour les individus et intersubjectifs dans le groupe qui passent successivement des langages symboliques de l'art au langage oral, leur permettant ainsi d'identifier les composantes des phénomènes problématiques qui les rassemblent (Case et Dalley, 1992; Colignon, 2017; Markman-Zinemanas, 2011; Shenaar-Golan et Walter, 2018). La médiation artistique est également au cœur du travail des thérapeutes par les arts, professionnels de la santé qui utilisent le dialogue artistique afin de favoriser le bien-être psychologique et social des individus et des collectivités (Levy, 2019).

### *3.2. La question du développement du sentiment de résilience.*

Dans le domaine de la psychologie et des études sur la santé, la résilience est définie comme étant la capacité individuelle ou collective à vaincre l'adversité (Aly et al., 2014, p. 373). Les recherches qui s'intéressent à la résilience chez les jeunes permettent de révéler les comportements acquis qui rendent ces derniers plus résistants aux milieux hostiles ou violents (Alvord et Gardos, 2005; Konnikova, 2016). De plus, ces recherches mettent en lumière les mécanismes de protection qui peuvent aider les jeunes à adopter un état d'esprit progressif pour mieux réagir aux situations difficiles (Dishion et Connell, 2007). Le clinicien et psychologue spécialisé en développement Norman Garmezy s'est intéressé, dans une approche psychologique, à ce qui a par la suite été désigné comme de la « résilience » dans les milieux éducatifs (Konnikova, 2016). Son intérêt pour la résilience comme outil de prévention a mené à l'identification des facteurs de protection (individuels, psychologiques, externes et environnementaux) qui permettent de surmonter les difficultés et les événements potentiellement traumatisants (Konnikova, 2016).

Dans son étude longitudinale sur les variables du stress chez les personnes issues de milieux différents, la psychologue Emma Werner a par ailleurs montré que les groupes à risque ne réagissent pas de la même manière au stress (Konnikova, 2016). Elle a découvert non seulement que certains éléments peuvent laisser présager la résilience, comme le



soutien constant des parents, des enseignants et des mentors, mais aussi la façon dont ces jeunes conceptualisent intérieurement des situations stressantes, ou encore la manière dont ceux qui vivent du stress décident de croire que les circonstances ne déterminent pas leur succès (Konnikova, 2016). La question du développement de la résilience chez les personnes noires, autochtones et de couleur peut être controversée, car elle met le « fardeau » de la réussite ou de l'échec sur les personnes marginalisées, contrairement à la logique américaine selon laquelle chacun peut améliorer son sort en faisant des efforts (Sehgal, 2015). De plus, la résilience n'est pas toujours facile à atteindre par les personnes qui subissent des niveaux intolérables d'oppression et d'injustice (Holmes, 2021; Sehgal, 2015). D'autre part, les discours entourant la résilience évoluent; on ne parle plus d'enseigner des compétences aux personnes racisées uniquement, mais on met de plus en plus l'accent sur l'importance de repenser les écoles pour en faire des établissements de renforcement communautaire avec une résistance au stress organisée, développée par les programmes scolaires et les objectifs d'apprentissage. Il convient alors d'adapter les stratégies d'enseignement qui favoriseront la justice raciale, le bien-être et les expériences positives pour tous les élèves (Holmes, 2021).

### 3.3. *Le développement des compétences en littératie médiatique*

L'enseignement de la littératie médiatique donne aux étudiants les outils nécessaires pour exercer leur esprit critique envers les médias qui font partie intégrante de leur quotidien. Ce champ, qui voit les médias comme étant liés à l'identité des jeunes et des enfants, a pour objectif de les aider à utiliser ceux-ci pour participer pleinement et démocratiquement à la société (RobbGrieco, 2014). Il y a 20 ans, le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2007) a élargi sa notion de « texte » pour y inclure les textes de type populaire et les ressources médiatiques. Apprendre aux étudiants à avoir un jugement critique ne suffit plus : ils doivent également apprendre à devenir des producteurs critiques de médias en se servant notamment des technologies des médias sociaux. Notre entendement du concept de littératie médiatique s'appuie sur les travaux de Jenkins et al. (2009) et de Lebrun et al. (2013) qui insistent sur l'importance de la dimension contextuelle dans la production / réception d'un message. Il y a donc d'un côté le besoin de développer des compétences numériques appliquées qui permettent la manipulation de différents médias, et d'un autre le besoin d'apprendre à considérer comment l'interactivité, la multimodalité et la contextualité des médias transforment les messages. C'est précisément là que se situe le concept de littératie médiatique. Le

pédagogue brésilien Paulo Freire est célèbre pour avoir décrit la littératie comme étant la « lecture du mot et la lecture du monde » (Freire et Macedo, 1987); les éducateurs peuvent aider les enfants et les jeunes à remettre en question les croyances véhiculées par toutes les formes de médias : télévision, fils d'actualités, médias sociaux, etc. Comme le soutient Neil Postman (1985), malgré l'évolution de la société (prosperité économique, consumérisme, technologie), l'école doit demeurer un lieu de délibérations. Dans le cadre des ateliers, nous nous référons au référentiel mis en place par HabiloMédias (s.d.a) et nos activités se penchent plus spécifiquement sur les concepts d'éthique, de citoyenneté, de pensée critique et de création.

### *3.4. L'image conversationnelle*

Depuis l'avènement des médias sociaux au tournant du siècle, on observe une transition importante dans ce qu'André Rouillé (2005) appelle les régimes de visibilité de l'image. En effet, la production et la consommation d'images photographiques et vidéographiques se sont démocratisées et ont entraîné la perte de l'exclusivité que détenaient les spécialistes de l'image d'hier (les artistes, les journalistes, les scientifiques) sur les codes des langages visuels. L'image est aujourd'hui conversationnelle et toutes sortes de nouveaux usages naissent des pratiques d'amateurs et plus particulièrement des jeunes dans ce que Gunthert (2015) nomme la visibilité du goût barbare. Cette transition a un impact important pour les éducateurs et les intervenants du domaine des arts visuels pour qui les répertoires s'élargissent désormais bien au-delà des sphères artistiques, documentaires ou scientifiques. Les programmes d'enseignement des arts tiennent de plus en plus compte du mélange de l'image sociale à l'image de l'art pour développer chez les jeunes ce que nous définissons comme des compétences en littératie visuelle (Lebrun, 2015).

### *3.5. La culture de l'échantillonnage dans les arts*

L'échantillonnage est souvent associé à la naissance du hip-hop et à d'autres formes de musique électronique, et les études universitaires à ce sujet se rapportent très souvent à la paternité des œuvres à l'ère numérique (Behr et al., 2007). Ce cadre est ensuite lié à des débats explosifs sur l'appropriation et la propriété intellectuelle, ainsi qu'à des questions de classe, de race et de genre au regard de la valeur de l'échantillonnage comme forme d'expression culturelle (Adams, 2015; Behr et al., 2017; Gunkel, 2016; Porcello, 1991; Serazio, 2008; Snapper, 2004). Nous considérons l'échantillonnage comme un moyen essentiel d'utiliser la nouvelle technologie pour établir des connexions multidimensionnelles

entre la communauté, la mémoire, l'identité et l'exploration de thèmes complexes tels que la haine, l'espoir et le continuum des émotions qui résident dans ce spectre (Castro, 2011; Nelson et Venkatesh, 2021). La négociation constante des médias échantillonnés permet de faire rayonner et de remanier non seulement les médias en question, mais aussi les perspectives et les discours culturels en jeu (Riddle, 2013).

## 4. Méthodologie

### 4.1. *La recherche création*

*PdE* est à la base une initiative de recherche-création. Ce terme est utilisé pour décrire des projets où la recherche passe par des moyens créatifs et peut prendre différentes formes. D'après les catégories décrites par Chapman et Sawchuk (2012), ces formes comprennent la recherche pour la création, la recherche à partir de la création, la présentation créative de la recherche et la création en tant que recherche. Cette dernière catégorie vient remettre en question la notion même de recherche par la déstabilisation des hiérarchies universitaires de diffusion et de publication (c'est-à-dire les conférences professionnelles et les articles savants ou les ouvrages évalués par les pairs). Notre projet touche ces quatre catégories. L'histoire de la recherche-création évolue sans cesse au Québec et au Canada. Nous estimons que ce projet pourrait définir nos prochaines orientations, plus précisément en ce qui concerne notre processus et notre formule d'atelier, qui sont essentiels à l'approche adoptée pour bouleverser les formes de travail universitaire. En effet, l'échantillonnage visuel et audio est ici au cœur du processus créatif, mais il sert aussi de mécanisme de renforcement de la résilience face à la cyberpression en proposant d'autres moyens de s'exprimer sur des sujets difficiles. Ce type de recherche-action pose la question suivante : « Comment agir individuellement pour remanier nos institutions en réunissant des formes de littérature artistique, des modes et des approches pour s'attaquer aux problèmes ambiants pernicieux? » [traduction libre] (Loveless, 2019, p.18)

### 4.2. *Fondements et liens avec la forme de Paysage de l'espoir*

Notre démarche repose sur l'échantillonnage : en groupe, nous sélectionnons différents morceaux de médias contemporains, nous en discutons et nous les remixons. Avec l'échantillonnage, les participants disposent de moyens nuancés pour explorer des thèmes complexes comme la haine, l'espoir et le continuum des émotions qui résident dans ce spectre. Ces moyens touchent les fonctionnalités des différents outils pour la création vidéographique et sonore mis à la disposition des

participants (échantillonneurs, appareils de transformation de signal et logiciels de traitement numérique). Sur le plan de l'originalité et des retombées, le projet offre un potentiel de percée dans les connaissances grâce à son approche unique de l'échantillonnage numérique comme moyen de développer la résilience dans une ère de cyberpressions omniprésentes. Notre démarche est participative, axée sur le développement de la communauté et responsabilise les jeunes participants en leur confiant une grande partie du pouvoir de diriger le travail de création dans les ateliers.

## 5. Développement

### 5.1. Description d'une initiative de Paysage de l'espoir

La mission du collectif *PdE* a amené notre équipe de chercheurs à collaborer avec différentes organisations communautaires œuvrant en travail social et en éducation citoyenne auprès de jeunes en situation de vulnérabilité à travers le Canada. Ces organisations poursuivent dans la majorité des cas l'objectif de collaborer avec le collectif de chercheurs et d'intervenants de *PdE* dans le but de concevoir et de réaliser un programme d'activités en éducation artistique médiatique spécifiquement adapté aux populations qu'elles desservent, et conçu de manière à respecter l'approche et les modalités d'intervention de leurs équipes. Le type de recherche collaborative et interventionniste pratiqué par le collectif implique l'établissement d'un rapport de réciprocité entre les chercheurs et les intervenants des différents milieux. Ce rapport est établi à travers la posture adoptée par les chercheurs dans leurs contacts avec les participants. Cette posture implique que la collaboration soit d'abord effectuée dans le but de répondre aux besoins de l'organisme partenaire et non dans le but unique de conduire une recherche aux modalités préétablies sur un site donné. Ainsi, il est fondamental pour l'équipe de chercheurs de développer une meilleure connaissance des besoins des jeunes et des formateurs qui les accompagnent en plus d'obtenir un portrait plus complet et plus précis des enjeux de terrain en matière d'éducation artistique auprès des jeunes marginalisés. D'un autre côté, les éducateurs et les intervenants sociaux ont l'occasion de développer des compétences professionnelles spécifiques en matière d'approches en pédagogie artistique pour traiter de sujets sensibles, mais aussi en matière de compétences techniques appliquées dans le domaine des créations sonores, vidéographiques et performatives.

Les collaborations prennent la forme de rencontres de conception entre les chercheurs et les équipes d'intervenants. Durant ces rencontres, les membres des organisations exposent aux chercheurs leurs réalisations,

leurs objectifs de développement ainsi que les conditions particulières de leur milieu. Ils présentent en détail les caractéristiques des jeunes qu'ils accueillent et expriment leurs besoins en matière de compétences professionnelles du point de vue des approches et du point de vue des pratiques. Les chercheurs présentent par la suite différentes possibilités d'approches et différentes ressources en lien avec les besoins et formulent une proposition de développement d'un projet pédagogique collaboratif. S'ensuivent les rencontres de conception durant lesquelles les équipes de chercheurs forment les intervenants des organismes au fonctionnement des dispositifs en art sonore et en art vidéo. Cette période d'essais et d'exploration des outils et des modalités de l'intervention éducative conçue par les chercheurs permet aux équipes des organismes de s'appropriier ces outils et ces modalités et de les adapter à leurs conditions et aux besoins de leurs bénéficiaires. Les activités pédagogiques qui découlent de ces séances de travail collaboratif se présentent sous forme d'ateliers de cocréation sonore, d'ateliers de cocréation vidéographique et d'ateliers de conception pour les installations et les performances. Ces ateliers sont finalement conduits auprès des jeunes par les membres des organisations collaboratrices avec la participation des chercheurs et des auxiliaires.

### 5.2. Description de la cocréation sonore

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'approche de *PdE* est résolument basée sur l'échantillonnage. En atelier et au moyen de travaux individuels avec encadrement, les participants sélectionnent des médias, en discutent entre eux et les remixent. Ils peuvent se servir d'inspirations musicales ou visuelles, de médias enregistrés ou téléchargés, et de différentes formes de récit personnel ou d'expression personnelle. L'échantillonnage audio et vidéo permet de produire différents types de récits; les propos ou les publications des autres sont empruntés pour former de nouvelles trames narratives qui s'inspirent de notre état de saturation médiatique et qui abordent directement ce sujet. C'est la raison pour laquelle bon nombre de nos ateliers accordent une attention particulière aux différentes formes et qualités de l'écoute, comme les concepts d'écoute profonde d'Oliveros (2005) ou d'écoute dans le mode ambient (Jaaniste, 2007; Viega, 2014). Cette exploration stimule les discussions sur le rôle de l'écoute dans la création artistique, mais aussi dans les espaces numériques saturés qui nous entourent. Les ateliers sont étroitement liés aux cocréations sonores, qui sont uniques puisqu'elles sont imprégnées des intentions, des compétences et de l'esthétique de chaque participant. Ces cocréations s'entremêlent lors de performances semi-improvisées pendant lesquelles les participants sont

encouragés à moduler le son, à faire des boucles, à déclencher des instruments ou à interagir avec des instruments de musique électroniques, numériques et analogiques de plus en plus diversifiés, comme, entre autres, des tablettes à commande tactile, des tourne-disques, des capteurs de proximité. L'échantillonnage, dans le contexte de ces performances, est riche en moyens créatifs et permet aux jeunes de reformuler différentes strates d'expression liées à la communauté, à l'identité et aux émotions. Il est non seulement attrayant parce qu'il intègre les pratiques du hip-hop contemporain, courant toujours important dans la culture des jeunes, mais aussi parce qu'il ouvre la porte à des formes d'expression remixées plus vastes que ce que peuvent offrir, par exemple, les instruments acoustiques traditionnels (Crooke et McFerran, 2019; Van Steenis, 2020). Les participants qui s'investissent dans ce processus créatif produisent de l'art sonore qui communique des assemblages significatifs de discours et d'intérêts (Riddle, 2013). L'échantillonnage permet aussi aux participants de laisser une trace de leur œuvre sous forme de matériel musical original, comme des rythmes, des pistes sonores ou des mouvements musicaux qui pourront être utilisés ou appréciés par les autres. Il se forme ainsi une banque d'échantillons en constante évolution qui sont remixés et repensés à chaque itération de *PdE*, donnant de cette manière naissance à un champ esthétique (Kenny, 1989) propre à ce projet.

### *5.3. Description de la cocréation visuelle*

Si les ateliers de cocréation en arts sonores du collectif amènent les formateurs et les jeunes participants à explorer les notions d'écoute et de présence, les ateliers de cocréation vidéographique se déploient dans un tout autre registre. Ici, ce sont les questions de la représentation dans les récits médiatiques qui sont directement abordées. Comment les imageries en ligne et hors ligne peuvent-elles concrètement avoir des impacts sur des cultures, des groupes, des individus, des problématiques? Comment la production, la transformation et la manipulation de ces récits visuels peuvent-elles contribuer à formuler des discours alternatifs tout en résonnant dans le bruit ambiant créé par la superposition de ces multiples représentations? Les ateliers de cocréation vidéographique débutent par des activités d'appréciation critique et de recherche où les participants sont amenés par les chercheurs et les intervenants à se questionner et à échanger lors de discussions ouvertes sur les récits visuels qui informent leur entendement des enjeux étudiés. À la suite de ces recherches et des échanges qui en découlent, les participants sont invités à collecter les contenus qu'ils ont consultés. Ces activités sont l'occasion pour les groupes de créer des répertoires

iconographiques sur les thèmes et les questions abordés. Ce type d'approche s'inspire entre autres du processus de création des artistes de l'échantillonnage, du remixage et de la performance vidéographique. Le travail d'édition et de montage de la vidéo étant un procédé plus chronophage et moins direct que l'art sonore, chaque participant aux ateliers développe d'abord une contribution individuelle en créant un montage qui peut être constitué d'éléments remixés ou d'éléments originaux. Ces montages peuvent se présenter sous forme de clips narratifs ou sous forme d'échantillons très courts. À la fin de cette deuxième partie de l'atelier, les participants sont invités à présenter à leurs collègues les résultats de leurs explorations visuelles. La dernière étape de l'atelier consiste à réunir dans un seul répertoire média toutes les contributions d'un groupe comme c'est le cas dans les ateliers d'arts sonores. Ce répertoire constitue la banque média dans laquelle nous puisons les contenus lors des performances. Nous utilisons des logiciels d'échantillonnage vidéographique en temps réel qui nous permettent de préparer un espace de travail dans lequel les participants peuvent explorer et intervenir sur les différents contenus qui constituent le répertoire assemblé lors des ateliers.

#### *5.4. Description de la performance*

Les performances représentent la dernière étape des ateliers de création, elles sont le moment de la rencontre avec les publics. À la différence d'une exposition ou d'une activité d'appréciation critique où les réalisations produites par les individus d'un groupe de participants sont réunies et juxtaposées dans un espace dédié à la présentation, les performances de *PdE* constituent un moment où toutes les contributions des participants et des intervenants fusionnent dans le temps et dans l'espace au sein d'une réalisation commune. Cette réalisation se manifeste sous la forme d'une installation audiovisuelle contrôlée en direct par les artistes et les participants aux ateliers. On retrouve donc ici une architecture technologique complexe qui comprend les outils de création et d'échantillonnage sonores, les outils de performance et d'échantillonnage visuels, le dispositif de sonorisation ainsi que les dispositifs de projection et de cartographie vidéo. Chacun de ces assemblages technologiques communique avec les autres de manière à créer des canaux de communication qui permettent aux différents signaux du système de s'impacter les uns les autres. Les signaux sonores peuvent influencer les paramètres des projections visuelles et les contenus vidéo peuvent aussi affecter les paramètres de sonorisation de l'installation. Ces types d'interaction sont programmés et organisés lors de l'installation et de la mise en place du dispositif. Cette dimension du



projet, celle où il est question du déploiement de l'installation médiatique dans l'espace, constitue aussi un lieu de création que les participants sont invités à investir. Les réalisations sonores et vidéographiques individuelles ne sont pas considérées comme achevées à la fin des ateliers en laboratoire médiatique. Elles constituent plutôt des matériaux, des arguments et des idées. Le lieu de la création et de la conversation est donc aussi situé dans l'espace de diffusion. C'est pourquoi le format de la résidence du collectif dans les différents espaces de diffusion nous permet de réfléchir avec les participants à l'architecture et à la « mise en scène » de l'installation. Ces résidences représentent un contexte qui permet aux artistes et aux participants d'investir et d'explorer l'espace scénique et le dispositif d'installation médiatique comme une composante essentielle à la création médiatique collaborative. Lorsque l'installation du dispositif est complétée, le travail d'exploration et de conversation médiatique de la performance peut commencer. Les participants qui se sont engagés dans les ateliers de création sonore manipulent les instruments musicaux et les appareils d'échantillonnage et de mixage sonores tandis qu'à leurs côtés les participants des ateliers de création vidéographique manipulent les échantillonneurs et les appareils de mixage vidéo. Les intervenants et les artistes qui ont conduit ces différents ateliers jouent ici le rôle de conducteurs du dispositif. Si les participants sont ceux qui déclenchent et transforment les différents médias pendant les performances, les intervenants sont ceux qui s'assurent de l'intelligibilité du résultat et de l'interconnectabilité des multiples canaux.

## Conclusion

### *a) Retour sur la problématique et sur les retombées des interventions de Paysage de l'espoir*

Pour résumer, si les membres du collectif de *PdE* basent leurs méthodes pédagogiques et leur approche de la création collaborative sur les arts médiatiques, c'est dans un souci de cohérence avec les conditions de l'environnement numérique dans lequel les jeunes évoluent aujourd'hui. En effet, les pratiques de création de l'image et de création du son se sont démocratisées au cours des vingt dernières années et se déploient désormais bien au-delà des sphères exclusives du monde des arts visuels. Les jeunes consomment une quantité importante d'images médiatiques, mais ils sont aussi des producteurs de contenus au quotidien au sein de leur communauté. Toutefois, on ne trouve que peu d'espace dans les programmes de formation scolaire, fondamentalement disciplinaires, où la complexité de ces phénomènes soit abordée de front. *PdE* est une



initiative qui permet aux jeunes et à leurs formateurs en contexte scolaire ou parascolaire d'aborder dans un cadre sécuritaire des enjeux sociaux sensibles par le biais d'une approche artistique et critique de la création et de la performance audiovisuelles. En s'appropriant et en remixant les images et les sons des récits qui constituent leur entendement du monde, les jeunes parviennent à développer un sentiment de pouvoir agir, de résilience et de responsabilité face aux conséquences et aux retombées qu'ont ces récits au sein de leur communauté. Les formateurs et intervenants des domaines des arts, des communications et de l'éducation ont un rôle important à jouer dans le développement et le renforcement des compétences en littératie médiatique chez les jeunes, car, comme nous l'avons montré dans ce chapitre, ces capacités occupent une place des plus importantes pour le bien-être et la santé mentale des jeunes et de leur communauté.

### *b) Ouverture et perspective de développement*

La recherche en éducation artistique aux cycles supérieurs et au premier cycle a évolué au cours des trois dernières décennies. Le domaine est passé progressivement de l'observation empirique aux études de méthodes mixtes corrélées à un travail théorique pour aboutir plus récemment à des projets d'intervention sociale basés sur les arts. *PdE* illustre comment la recherche est maintenant plus que jamais interdisciplinaire, collaborative, participative et transformationnelle. Compte tenu de la nature interconnectée de nos vies, de l'intersectionnalité des formes systémiques de racisme et d'exclusion et de la complexité apparemment écrasante des enjeux sociaux les plus critiques, aucun sujet de recherche ne peut être pleinement traité par une seule discipline ou un seul ensemble de connaissances. Les problèmes complexes nécessitent d'être abordés par l'interdisciplinarité, et avec l'interdisciplinarité vient un engagement à collaborer avec d'autres chercheurs pour aborder la complexité d'un sujet tel que la haine en ligne. La collaboration est également nécessaire pour travailler avec une population dans un projet de recherche qui s'efforce d'être à la fois participatif et transformationnel. Pour entrer dans différentes communautés, les chercheurs doivent (re)connaître les usages, les savoirs locaux et les pratiques culturelles qui sont déjà en place. Le projet *PdE* s'engage à une communication continue entre les partenaires; nous tenons cet engagement en allant au-delà de la diffusion du rapport final du projet, et en montrant un véritable intérêt pour l'amélioration du bien-être dans la communauté même après la fin du projet. Le fait d'être actif dans ces stratégies permet d'établir la confiance entre les partenaires communautaires et entre leurs communautés et les chercheurs. De plus, la

représentation de diverses populations et perspectives au sein de l'équipe de recherche et des partenaires communautaires est une valeur essentielle qui améliore la qualité et la pertinence du projet; elle favorise également le recrutement et l'acquisition de connaissances et d'expérience dans les communautés mal desservies lorsque les partenaires communautaires et les chercheurs partagent équitablement la responsabilité des tâches, ce qui accroîtra le pouvoir de leurs communautés à l'avenir (Ahmed et Palermo, 2010). C'est pourquoi *PdE* vise à donner la possibilité à des participants d'accéder à des outils et d'apprendre leur fonctionnement afin de leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances et de lutter contre la haine en ligne à laquelle ils sont exposés presque quotidiennement. En créant un espace pour la participation collaborative, nous nous efforçons de permettre à l'expérience et aux connaissances des jeunes de façonner l'objet médiatique coconstruit pour, ainsi, transformer leur espace tout en élargissant nos manières de comprendre en même temps que les leurs.

## Références bibliographiques

- Adams, K. (2017). What did Danger Mouse do? The Grey Album and musical composition in configurable culture. *Music Theory Spectrum*, 37(1), 7-24. <https://doi.org/10.1093/mts/mtv004>
- Ahmed, S. M. et Palermo, A. S. (2010). Community engagement in research: Frameworks for education and peer review. *American Journal of Public Health*, 100(8), 1380-1387. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.178137>
- Alvord, M. K. et Gardos, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 238-245.
- Aly, A., Taylor, E. et Karnovsky, S. (2014). Moral disengagement and building resilience to violent extremism: An education intervention. *Studies in Conflict & Terrorism*, 37(4), 369-385. <https://doi.org/10.1080/1057610x.2014.879379>
- Averett, P., Crowe, A. et Hall, C. (2015). The Youth Public Arts Program: Interpersonal and intrapersonal outcomes for at-risk youth. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10(3), 306-323. <https://doi.org/10.1080/15401383.2015.1027840>
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, E. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Chaire de recherche bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Behr, A., Negus, K. et Street, J. (2017). The sampling continuum: Musical aesthetics and ethics in the age of digital production. *Journal for Cultural Research*, 21(3), 223-240. <https://doi.org/10.1080/14797585.2017.1338277>

- Broll, R., Dunlop, C. et Crooks, C. V. (2018). Cyberbullying and internalizing difficulties among indigenous adolescents in Canada: Beyond the effects of traditional bullying. *Journal of Childhood and Adolescent Trauma*, 11(1), 71-79.
- Bucci, W. (2013). The role of bodily experience in emotional organization. Dans F. S. Anderson (dir.), *Bodies in treatment: The unspoken dimension* (p. 51-76). Routledge.
- Case, C. et Dalley, T. (2014). *The handbook of art therapy* (3<sup>e</sup> éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779799>
- Castro, J. C. (2007). Enabling artistic inquiry. *Canadian Art Teacher*, 6(1), 6-16.
- Castro, J. C. (2012). Learning and teaching art through social media. *Studies in Art Education*, 52(2), 153-170.
- Castro, J. C. (2013). Teaching art in a networked world. *Trends, The Journal of The Texas Art Education Association*, 87-92.
- Chapman, O. B. et Sawchuk, K. (2012). Research-creation: intervention, analysis and ‘family resemblances.’ *Canadian Journal of Communication*, 37(1), 5-26. <https://doi.org/10.22230/cjc.2012v37n1a2489>
- Chenou, J. M., Velandia, D. C. et Marin, M. N. S. (2020). Social media and political polarization in Latin America. Dans D. Ramirez Plascencia, B. Carvalho Gurgel et A. Avery Plaw (dir.), *The Politics of Technology in Latin America* (vol. 2, p. 129-146). Routledge.
- Coholic, D. (2020). Promoting resilience in youth through participation in an arts-based mindfulness group program. Dans L. McKay, G. Barton, S. Garvis et V. Sappa (dir.), *Arts-based research, resilience and well-being across the lifespan* (p. 29-46). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26053-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26053-8_3)
- Colignon, M. (2017). De l’art-thérapie à la médiation artistique. Parlons-nous d’une même pratique? *VST – Vie sociale et traitements*, 4(136), 22-34.
- Crooke, A. H. D. et McFerran, K. S. (2019). Improvising using beat making technologies in music therapy with young people. *Music Therapy Perspectives*, 37(1), 55-64. <https://doi.org/10.1093/mtp/miy025>
- Dishion, T. J. et Connell, A. (2007). Adolescents’ resilience as a self-regulatory process: Promising themes for linking intervention with developmental science. *The New York Academy of Sciences*, 1094(1), 125-138.
- Forzani, E. (2016). *Individual differences in evaluating the credibility of online information in science: Contributions of prior knowledge, gender, socioeconomic status, and offline reading ability* (Publication n° 1242) [thèse de doctorat, Université du Connecticut]. OpenCommons@UConn. <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/1242/>
- Freire, P. et Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Elementary education*. Ministère de l’Éducation. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_english-language-arts-primaire\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_english-language-arts-primaire_EN.pdf)

- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1903543>
- Gunkel, D. J. (2015). *Of Remixology: Ethics and aesthetics after remix*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10325.001.0001>
- Gunthert, A. (2015). *L'image partagée : La photographie numérique*. Textuel.
- HabiloMédias. (s. d.). *Les fondements de la littératie médiatique*. HabiloMédias. <https://habilomedias.ca/litteratie-numerique-et-education-aux-medias/informations-generales/principes-fondamentaux-de-la-litteratie-numerique-et-de-education-aux-medias/les-fondements-de-la-litteratie-mediatique>
- Holmes, J. (2021). The trouble with resilience. Dans C. V. Fletcher et A. M. Dare (dir.), *Communicating in the Anthropocene: Intimate Relations* (p. 53-68). Lexington Books.
- Jaaniste, L. (2007). *Approaching the ambient: Creative practice and the ambient mode of being* [thèse doctorale, Queensland University of Technology, Queensland, Australie]. <http://www.lukejaaniste.com/phd-text>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J. et Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Kenny, C. B. (1989). *The field of play: A guide for the theory and practice of music therapy*. Ridgeview Publishing Company.
- Konnikova, M. (2016, 12 mars). *How people learn to become resilient*. The New Yorker. <https://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/the-secret-formula-for-resilience>
- Landoli, L., Primario, S. et Zollo, G. (2021). The impact of group polarization on the quality of online debate in social media: A systematic literature review. *Technological Forecasting and Social Change*, 170. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120924>
- Lebrun, M. (2015). La littératie visuelle : Genèse, défense et illustration. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. [http://litmedmod.ca/sites/default/files/r2lmm/r2-lmm\\_vol2\\_lebrun.pdf](http://litmedmod.ca/sites/default/files/r2lmm/r2-lmm_vol2_lebrun.pdf)
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>
- Levy, P. (2019). *Handbook of arts-based research*. Guildford Publications.
- Loser, F. (2010). *La médiation artistique en travail social : Enjeux et pratiques en atelier d'expression et de création*. IES.
- Loveless, N. (2019). *How to make art at the end of the world: A manifesto for research-creation*. Duke University Press.
- Manning, E. et Massumi, B. (2014). *Thought in the act: Passages in the ecology of experience*. University of Minnesota Press.

- Markman-Zinemanas, D. (2011). The additional value of art psychotherapy – Visual symbolization. *Academic Journal of Creative Art Therapies*, 2, 131-139.
- Mobin, A., Feng, C. X. et Neudorf, C. (2017). Cybervictimization among preadolescents in a community-based sample in Canada: Prevalence and predictors. *Canadian Journal of Public Health*, 108(5-6), 475-481.
- Navasquillo Lorda, E. (2012). *Remix theory: The aesthetics of sampling*. Springer.
- Nelson, B. et Venkatesh, V. (2021). Manifeste pour une pédagogie sociale : Cultiver une inclusivité réflexive à l'ère du narcissisme et du solipsisme nourris par les médias sociaux. Dans D. Morin, S. Aounand et S. Al-Baba Douaihy (dir.), *Le nouvel âge des extrêmes. Les démocraties occidentales, la radicalisation et l'extrémisme violent* (p. 483-504). Presses de l'Université de Montréal.
- Ngo, B., Lewis, C. et Maloney Leaf, B. (2017). Fostering sociopolitical consciousness with minoritized youth: Insights from community-based arts programs. *Review of Research in Education*, 41(1), 358-380.
- Oksanen, A., Hawdon, J., Holkeri, E., Näsi, M. et Räsänen, P. (2014). Exposure to online hate among young social media users. Dans M. Nicole Warehime (dir.), *Soul of society: A focus on the lives of children & youth* (p. 253-273). Emerald Group Publishing Limited.
- Oliveros, P. (2005). *Deep listening: A composer's sound practice*. iUniverse.
- Porcello, T. (1991). The ethics of digital audio-sampling: engineers' discourse. *Popular Music*, 10(1), 69-84. <https://doi.org/10.1017/s0261143000004323>
- Postman, N. (1995). *The end of education: redefining the value of school*. Knopf.
- Reichelmann, A., Hawdon, J., Costello, M., Ryan, J., Blaya, C., Llorent, V., Oksanen, A., Räsänen, P. et Zych, I. (2021). Hate knows no boundaries: Online hate in six nations, *Deviant Behavior*, 42(9), 1100-1111. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1722337>
- Riddle, S. (2013). Youth as rhizome: Music, machines, and multiplicities. *Social Alternatives*, 32(2). [https://eprints.usq.edu.au/23831/1/Riddle\\_-\\_2013\\_-\\_Youth\\_as\\_rhizome-Music%2C\\_machines\\_%26\\_multiplicities.pdf](https://eprints.usq.edu.au/23831/1/Riddle_-_2013_-_Youth_as_rhizome-Music%2C_machines_%26_multiplicities.pdf)
- RobbGrieco, M. (2014). Why history matters for media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 3-22.
- Rouillé, A. (2005). *La photographie : entre document et art contemporain*. Gallimard.
- Sehgal, P. (2015, 15 décembre). *The profound emptiness of 'resilience'*. New York Times. <https://www.nytimes.com/2015/12/06/magazine/the-profound-emptiness-of-resilience.html>
- Serazio, M. (2008). The apolitical irony of generation mash-up: A cultural case study in popular music. *Popular Music and Society*, 31(1), 79-94. <https://doi.org/10.1080/03007760701214815>

- Shenaar-Golan, V. et Walter, O. (2018). Art intervention in group settings: A course model for social work students. *Social Work with Groups*, 41(1-2), 89-102. <https://doi.org/10.1080/01609513.2016.1258622>
- Snapper, J. (2004). Scratching the surface: Spinning time and identity in hip-hop turntablism. *European Journal of Cultural Studies*, 7(1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/1367549404039857>
- Stanford History Education Group. (2019). *Students' civic online reasoning: A national portrait*. Stanford History Education Group & Gibson Consulting. <https://purl.stanford.edu/gf151tb4868>
- Van Steenis, E. (2020). Positive youth development through hip-hop music production. *Afterschool Matters*, 31(1), 51-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249788.pdf>
- Viega, M. (2014). Listening in the ambient mode: Implications for music therapy practice and theory. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 14(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v14i2.778>
- Wallin, J. et Venkatesh, V. (2020). 'No satisfaction, no fun, no future': Futures thinking in Black Metal. *Metal Music Studies*, 6(2), 175-191.
- Zarobe, L. et Bungay, H. (2017). The role of arts activities in developing resilience and mental wellbeing in children and young people: A rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 137(6), 337-347. <https://doi.org/10.1177/1757913917712283>

## **Partie 2**

### **Textes, paroles et action éducative**





**Prise de parole théâtrale  
d'étudiantes autochtones du collégial :  
Pour une démarche vectrice  
de sécurisation culturelle et sociale\***

**PATRICIA-ANNE BLANCHET**

*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

**CONSTANCE LAVOIE**

*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

**NEY WENDELL**

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

## **Introduction**

Au Canada, les enjeux qui concernent les peuples autochtones font l'objet d'une mobilisation grandissante. La découverte, en 2021, des dépouilles sans sépulture de milliers d'enfants autochtones autour d'anciens pensionnats<sup>1</sup> témoigne des sévices infligés, éveille les consciences et incite à agir, alors que plusieurs enquêtes avaient mis en lumière les conséquences de la colonisation : révocation des droits, appropriation des territoires, génocide culturel et humain, traumatismes intergénérationnels, racisme systémique, perte d'identité, conditions de vie

---

\* Ce texte est écrit en orthographe rectifiée.

1. En activité de 1831 à 1996, les pensionnats autochtones sont des internats publics destinés à endoctriner les enfants autochtones du Canada. « Tuer l'indien au cœur de l'enfant » était la commande des autorités gouvernementales appliquée par les communautés religieuses. Véritable génocide culturel et humain, de nombreux sévices furent subis par les 150 000 enfants autochtones ayant fréquenté les pensionnats. En plus des graves traumatismes intergénérationnels qui en découlent, plus de 6 000 enfants auraient trouvé la mort dans ces établissements (Gouvernement du Canada, 1996). En mai 2021, 215 dépouilles d'enfants ont été découvertes près d'un ancien pensionnat de Kamloops en Colombie-Britannique. Les fouilles se sont poursuivies dans la plupart des provinces canadiennes où de nombreuses tombes anonymes d'enfants ont été et sont encore retrouvées à ce jour sur les sites des anciens pensionnats.

défavorables, etc. (Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVRC], 2015; Gouvernement du Québec, 2019). En 1996, la Commission Royale sur les Peuples Autochtones (CRPA) était arrivée aux mêmes conclusions, sans qu'aucune action gouvernementale ne soit entreprise. Ces conséquences affecteraient particulièrement les femmes autochtones (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées [ENFFADA], 2019; Lévesque et Polèse, 2015). Ces dernières jouent un rôle prédominant dans la vie familiale, politique et culturelle de leurs communautés et sont honorées comme source de la vie, au même titre que la Terre Mère<sup>2</sup> (CRPA, 1996). Pourtant, elles « vivent des discriminations en tant que femmes et en tant qu'autochtones [...] [et] font face à des obstacles en matière d'emploi et d'éducation, sans compter les hauts taux de violence qu'elles subissent » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 8). Bien que pour plusieurs d'entre elles, l'éducation soit encore synonyme d'oppression, elle constitue pour certaines un levier d'autodétermination (Savard, 2010). Ainsi, en dépit de nombreux obstacles systémiques, les femmes autochtones entreprennent-elles de plus en plus d'études post-secondaires, notamment à l'ordre collégial (Posca, 2018).

Le présent chapitre fait état de l'avancement d'un projet doctoral portant sur le développement, avec des étudiantes autochtones du collégial, d'une démarche de création collective basée sur la théâtralisation de récits de vie. Cette recherche-action-crédation consiste en une série d'ateliers théâtraux menés avec un groupe d'étudiantes autochtones issues de deux collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) publics à l'hiver 2022. Alliant les champs de l'éducation autochtone et de l'éducation théâtrale, nous souhaitons contribuer à l'avancement des connaissances en mettant en lumière leurs apports mutuels. La problématique expose un état des lieux relatif à l'éducation postsecondaire des femmes autochtones au Québec. Elle vient justifier la pertinence de recourir à une démarche artistique pour favoriser la sécurisation culturelle et sociale. Cette approche comporte des limitations conceptuelles que nous tentons d'exposer dans le cadre de référence qui vient définir les principaux ancrages théoriques retenus pour l'étude. La méthodologie de recherche-action-crédation est ensuite décrite selon une posture épistémologique décoloniale (Smith, 2012; Wilson, 2008), au regard des lignes directrices de la recherche proposées par Femmes Autochtones du Québec (FAQ, 2012a). La conclusion permet de cerner les limites et les retombées envisagées de ce projet de recherche en construction.

---

2. Afin de ne pas poser de généralisation, il est à noter que cette expression n'est pas utilisée par l'ensemble des 11 Nations autochtones du Québec.

## 1. Problématique

Les organisations autochtones revendiquent la nécessité d'adopter des approches de sécurisation culturelle et sociale pour l'ensemble des services sociaux, dont les établissements d'enseignement postsecondaire (CERP, 2019). Le passage par l'ordre collégial<sup>3</sup>, qui est la figure de proue au Québec en matière d'autochtonisation<sup>4</sup>, constitue un moment charnière lié aux enjeux identitaires et à l'insertion socioprofessionnelle des Autochtones (Dufour, 2019; Mareschal et Denault, 2020). En effet, les cégeps sont les établissements d'enseignement postsecondaire les plus fréquentés par les populations étudiantes autochtones (42 %), avec un taux de diplomation (19 %) presque égal à celui des allochtones (20 %) (Association des collèges communautaires du Canada [ACCC], 2010). La reconnaissance de l'apport des Autochtones à l'enseignement collégial et la valorisation de leurs repères culturels sont parmi les priorités du réseau collégial (Consortium d'animation pour la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2018). Dans cette foulée, les actions y sont multipliées pour favoriser l'accessibilité et la réussite des personnes étudiantes autochtones : reconnaissance des acquis, parcours sur mesure, modalités d'évaluation différenciée, aménagement de locaux, activités culturelles, aînés sur le campus, etc. (CAPRES, 2018; Dufour, 2019).

Les femmes autochtones sont plus nombreuses à entreprendre des études collégiales et obtiennent de meilleurs résultats que les hommes (Posca, 2018). Souvent atypique et discontinue, leur trajectoire éducative implique de nombreux sacrifices (Regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec [RCAAQ], 2020). Plusieurs doivent quitter leur communauté pour s'installer en milieu urbain où réside désormais plus de 55 % de la population autochtone du Québec, avec une plus grande proportion de femmes (58 %) (Posca, 2018). Nombre d'entre elles sont souvent déjà mariées ou, dans une plus grande proportion, mères monoparentales et doivent concilier travail, famille et études (Lévesque et Polèse, 2015). Dans plusieurs cas, ces mères qui retournent aux études bénéficient de l'aide des membres de la famille élargie restés dans la

---

3. Unique au Québec, l'ordre collégial est un palier de l'enseignement postsecondaire situé entre l'enseignement secondaire et universitaire. Les cégeps offrent des programmes de formation préuniversitaire de deux ans ainsi que des programmes de formation technique de trois ans.

4. Traduit de l'anglais « indigenization ». Pidgeon (2016) définit le processus d'autochtonisation comme un mouvement centré sur les savoirs autochtones à prioriser au sein des institutions, par des initiatives de transformation des politiques, des programmes de formation ainsi que des pratiques favorisant le succès et l'autonomisation (Lavoie et al., 2021).

communauté (RCAAQ, 2016). Bien que certaines actions soient enclenchées, des obstacles systémiques limitent toujours l'accès aux études et le défi de compléter une formation demeure de taille. Dufour (2016) a ainsi relevé des facteurs d'insécurité culturelle liés à des formes d'isolement (historique, linguistique, géographique, culturel, économique, socioaffectif).

Il est prioritaire de soutenir les femmes autochtones dans leur parcours par des approches holistiques, culturellement sécurisantes et visant leur mieux-être (ENFFADA, 2019). Parmi les initiatives préconisées, l'art se révèle favorable à l'implication sociale et à la persévérance scolaire, en ce qu'il permet l'expression de l'identité culturelle autochtone (Kaine, 2020). Le rapport à la culture artistique constitue d'ailleurs un facteur de mieux-être autochtone (Wright, 2016). La diffusion créative est une alternative qui en est d'autant plus utilisée pour mobiliser la jeunesse autochtone (Chaire Réseau Jeunesse, CRJ, 2021). Au Québec, la renaissance culturelle autochtone s'exprime à travers tous les domaines de la création, dont le théâtre qui, ancré dans une pratique rituelle, constitue une voie de résistance et de résilience (Côté, 2017). Les femmes autochtones « sont présentes dans l'espace public à travers l'art » (Léger et Morales Hudon, 2017, p. 6). Les œuvres créées par ces dernières traitent souvent des enjeux transnationaux et transhistoriques qui rejoignent des préoccupations politiques, environnementales et féministes (Laflamme, 2010). Fondement de l'héritage culturel immatériel des peuples autochtones (Archibald, 2008), le récit de vie oralisé constitue un matériau de création porteur d'une prise de parole artistique.

Au Québec, peu d'études convoquent à ce jour l'éducation artistique en contexte autochtone. Devant ce constat, une approche en théâtre social, en tant qu'outil éducatif artistique, pourrait offrir un espace de création et de transformation partant d'expériences personnelles et de réflexions collectives (Lepage, 2004). L'une des sources de mieux-être identifiées par les Autochtones est la participation à des activités culturelles et artistiques (Wright, 2016), ce qui renforce la pertinence de cette étude. À la lumière de cette problématisation, la question de recherche étudiée dans le cadre du doctorat sera : En quoi le développement d'une démarche de création collective basée sur la théâtralisation de récits de vie contribue-t-elle à la sécurisation culturelle et sociale d'étudiantes autochtones de l'ordre collégial? Cette question s'opérationnalise en deux objectifs spécifiques de recherche : 1) Documenter le développement d'une démarche de création collective basée sur la théâtralisation de récits de vie avec des étudiantes autochtones de l'ordre collégial; 2) Comprendre en quoi cette démarche contribue au sentiment de sécurité culturelle et sociale des participantes. Dans cet article, considérant

l'avancement du projet doctoral, seuls le cadrage conceptuel et la méthodologie de la recherche sont présentés.

## **2. Cadre de référence**

Un premier axe du cadre de référence présente la perspective holistique de l'apprentissage autochtone en l'articulant au concept d'identité culturelle autochtone afin de proposer une modélisation de la sécurisation culturelle et sociale arrimée au contexte de la recherche. Un second axe vient décrire l'approche de création collective en théâtre que nous retenons.

### *2.1. Perspective holistique de l'apprentissage autochtone*

La vision autochtone de l'éducation priorise une approche holistique qui se reflète dans tous les aspects de la vie et se fonde sur la recherche du mieux-être individuel et collectif (Toulouse, 2016). Elle a pour but d'amener les individus à se développer de façon complète autant du point de vue physique, affectif et spirituel qu'intellectuel, afin de devenir des citoyens autochtones compétents sur les plans linguistique et culturel et prêts à assumer les responsabilités de leurs Nations (Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2009). Les notions de réciprocité, de circularité, de ritualité et d'interconnexion sont au cœur de l'éducation, qui passe par la transmission orale, l'observation, l'expérimentation, la participation, l'humour et la socialisation. Le plaisir d'apprendre est favorisé par l'expérience multisensorielle, à travers des activités authentiques ancrées dans le territoire et impliquant les aînés (Battiste, 2002). Campeau et al. (2016) ajoutent que l'apprentissage autochtone est davantage subjectif qu'objectif, « les émotions faisant partie de la lecture du monde dans la relation éducative » (p. 102). Dans cet esprit, il ne représente pas une finalité évaluative, il se poursuit tout au long de la vie et s'actualise dans tous les contextes (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2009).

### *Réaffirmation de l'identité culturelle des femmes autochtones*

Reflet de l'histoire personnelle de chacun, le concept d'identité doit être appréhendé dans une perspective relationnelle qui l'appelle à évoluer selon les circonstances et les expériences de vie (Dorais, 2004). Bien qu'elle se révèle dynamique et multiple en raison des variations de traditions et de la trajectoire de l'histoire coloniale de chaque Nation, l'identité culturelle autochtone peut se définir dans la reconnaissance de repères historiques, linguistiques, territoriaux et spirituels communs. Ces aspects sont « intrinsèques à l'identité tant individuelle que collective des femmes autochtones », laquelle s'inscrit dans la relation au territoire

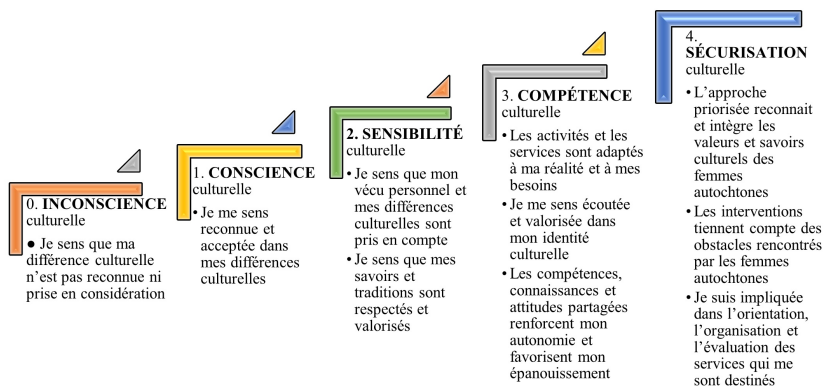
(Basile, 2017; FAQ, 2012b, p. 11). Ces dernières « ont en commun l'expérience du déracinement culturel » (Collin, 1994, p. 479), dont les répercussions s'expriment autant dans la dégradation des conditions de vie que dans la perte de transmission. Cette identité culturelle se définit donc aussi dans la nature des relations avec la société dominante et coloniale. Ainsi, la réaffirmation identitaire suppose a priori qu'il y a eu perte d'identité. Elle renvoie au phénomène de revendication de l'héritage culturel afin de reprendre sa juste place au sein de sa communauté, de sa nation et de la société (Lévesque et al., 2011). Léger et Morales Hudon (2017) parlent d'un « activisme politique autochtone » auquel prennent largement part les femmes et où l'expression artistique occupe une place prépondérante. Les femmes autochtones chercheraient ainsi à concilier leur identité culturelle avec leur participation à la société allochtone, à la croisée de mondes qui se reproduisent et se transforment au fil des générations et des dialogues avec la société dominante.

En éducation socioémotionnelle, la conscience de soi renvoie à l'acte psychique qui permet à une personne de se percevoir dans le monde (Shanker, 2014). Elle regroupe les besoins d'introspection, d'expression, de régulation et de prise de décision libre et responsable (Taylor et al., 2017). La conscience sociale se définit pour sa part comme la connaissance qu'une personne a des autres membres de sa communauté et des autres communautés (Shanker, 2014). Elle concerne les besoins d'empathie, d'appartenance, de reconnaissance et de guidance (Blanchet, 2019), ce qui renvoie au savoir vivre-ensemble, l'un des piliers de l'apprentissage autochtone (CCA, 2009). En raison des valeurs de réciprocité et de responsabilité face à l'autre, le lien d'attachement à la famille, à la communauté, à la nation et à la Création peut avoir une incidence sur l'identité d'une personne autochtone et sur son degré de participation à la société (FAQ, 2012b). Le besoin de reconnaissance contribue également à la consolidation de l'identité alors que le besoin de « guidance » peut être associé à la notion d'accompagnement intergénérationnel (CCA, 2009). Cherchant à contribuer à la sécurisation culturelle et sociale des participantes, l'approche en création théâtrale proposée tiendra compte de ces besoins.

### ***Sécurisation culturelle et sociale d'étudiantes autochtones de l'ordre collégial***

Le concept de sécurisation culturelle a été développé dans les années 1990 dans le contexte des soins de santé chez les peuples Maoris (Baba, 2013). À partir de 2010, il a été transposé au contexte canadien des soins de santé et des services sociaux auprès des personnes autochtones, puis à l'éducation postsecondaire vers 2015 (Dufour, 2016). La sécurisation

culturelle et sociale renvoie à une démarche d'affirmation, de transformation et de réconciliation qui repose sur le principe de justice sociale, reconnaît les conséquences de la colonisation et renforce l'agentivité des peuples autochtones (Blanchet et al., 2019; Lévesque et al., 2019; RCAAQ, 2020). Il convient toutefois de préciser que l'idée de « sécurisation » peut traduire une préoccupation de la société dominante et ainsi risquer de reproduire la relation coloniale. Ainsi, au-delà de « sécuriser » les personnes autochtones par des actions individuelles et localisées, les institutions doivent s'engager à revoir l'ensemble de leurs services et infrastructures, en s'assurant d'impliquer des personnes autochtones dans les instances décisionnelles (Blanchet Garneau et Pepin, 2012; Lévesque et al. 2019). Le CAPRES (2018) propose une démarche de sécurisation culturelle en enseignement postsecondaire, représentée de façon évolutive selon un escalier à quatre paliers (conscience, sensibilité, compétence, sécurisation). La figure 1 présente notre version de cet escalier de sécurisation culturelle et sociale, à laquelle est ajoutée l'étape 0 de l'inconscience culturelle qui peut caractériser certains milieux éducatifs.



Note : adapté de CAPRES, 2018, p. 19

Figure 1. Les étapes de la sécurisation culturelle et sociale par et pour les étudiantes autochtones

Cette modélisation met de l'avant le point de vue des femmes autochtones. Les descriptifs des étapes sont adaptés aux réalités des étudiantes autochtones et pourront guider la catégorisation des données relativement au degré de développement de leur sentiment de sécurité culturelle et sociale au fil du projet. En d'autres termes, ces étapes constitueront des échelons qui permettront d'entrevoir les retombées de la

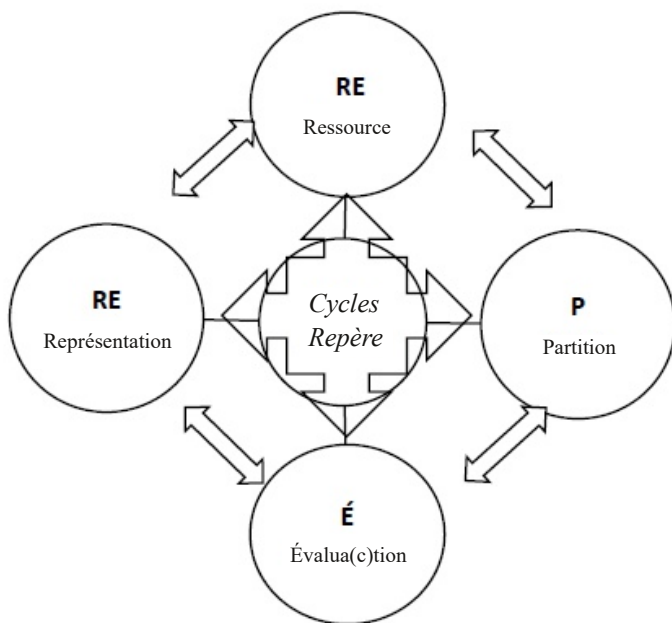
participation des étudiantes sur leur sentiment de sécurité culturelle. Dans la perspective holistique à laquelle adhère ce projet, la sécurité culturelle et sociale est considérée comme un besoin et un sentiment que les participantes sont susceptibles de développer à travers une approche de théâtralisation de récits de vie. En tant que chercheure et artiste-pédagogue, la doctorante adopte une posture d'alliée empreinte d'humilité culturelle pour laisser la place à l'expression des participantes et favoriser la souveraineté narrative de leurs récits. L'humilité culturelle renvoie à un processus réflexif visant à comprendre nos propres biais et préjugés ainsi que ceux des systèmes dans lesquels nous évoluons (Clever et al., 2016).

## 2.2. Approche de création collective des Cycles Repère

Les bienfaits de la pratique théâtrale pour le développement de la personne sont aujourd'hui validés par la recherche en ce que cette discipline fondée sur le jeu appréhende l'individu dans son ensemble et favorise l'acquisition d'habiletés personnelles et sociales (Rouxel, 2018). La théâtralisation constitue une activité d'expression dramatique, dont la matière première est un texte, oral ou écrit, qu'il s'agit de transformer afin de le représenter sur scène. Cela consiste à donner un caractère dramatique, symbolique, vivant à quelque chose, à un événement, à le rendre théâtral, selon une orchestration soignée et dans une esthétique définie (Féral, 2012). Les récits de vie partagés par les participantes seront théâtralisés selon l'approche des *Cycles Repère* développée par Jacques Lessard (Roy, 1993), laquelle constitue une « approche pragmatique et holistique de la création » (Therriault, 2016, p. 34). Cette approche comporte quatre phases itératives de travail créatif (REssources sensibles, Partition, Évalua(c)tion, REprésentation) (Beauchamp et Larrue, 1990) représentées dans la figure 2.

Employées comme déclencheurs de l'imaginaire et du processus créatif, les ressources sensibles sont de types matériels (objet, lieu, document oral, textuel, sonore, visuel, etc.) et humains (Roy, 1993). À l'image de la musique, la partition exploratoire renvoie à la mise en forme des idées qui découlent de l'expérimentation en laboratoire de création. De façon cyclique, cette partition est confrontée à des phases d'évalua(c)tion qui permettent aux participantes-créatrices de poser un regard réflexif sur leur création puis de retourner en phase d'expérimentation afin de la bonifier (Beauchamp et Larrue, 1994). Ces phases d'évalua(c)tion prennent la forme de groupes de discussion qui, dans notre projet, s'apparenteront à des cercles de parole basés sur les traditions autochtones (Foy, 2009). Après plusieurs cycles d'expérimentation et d'évalua(c)tion, la création arrive à saturation. Une partition synthèse se





Note. Inspiré de Therriault (2016, p. 35), basé sur Roy (1993)  
 Figure 2. Modélisation de l'approche de création collective  
 des *Cycles Repère*

consolide alors pour mener aux répétitions puis à la représentation de l'œuvre théâtrale créée (Roy, 1993).

***Le récit de vie comme matériau de création soutenant l'expression de l'identité culturelle***

Pratique créative à la fois traditionnelle et contemporaine non axée sur le texte, le récit de vie favorise un travail de réminiscence qui consiste à revisiter les étapes de sa vie pour y rassembler les expériences liées à une thématique (Dominicé, 2002). Tout comme la démarche de création collective, il a recours à des ressources sensibles pour stimuler l'expression de la mémoire. Il joue un rôle essentiel pour garder vivantes les cultures et constitue un outil de décolonisation, en ce qu'il détient un pouvoir émancipateur pour les personnes socialement réduites au silence (Archibald, 2008). Il représente le médium de prédilection par lequel les Autochtones expriment leur identité culturelle (Archibald, 2008). Sioui-Durand (2003) soutient que les paradigmes de l'oralité et de la circularité

sont au cœur des approches artistiques autochtones. Dans ce projet, la structuration des récits en partitions théâtrales s'inspire du modèle pédagogique du récit de vie basé sur l'expertise d'enseignantes et d'Aînées autochtones, lequel comporte trois phases regroupant des stratégies de planification, de réalisation et d'intégration (Lavoie et blanchet, 2017).

Pour soutenir l'expression de l'identité culturelle des participantes, l'approche de création collective proposée épouse les principes holistiques de l'apprentissage autochtone (CCA, 2009). Les participantes sont impliquées dans les processus décisionnels afin que les ateliers théâtraux se déroulent dans un espace et selon un horaire adaptés à leurs besoins. L'emploi du cercle de parole s'inscrit dans un contexte d'éducation tout au long de la vie (Foy, 2009). Il constitue une approche narrative qui permet de se raconter, de se rencontrer et de ritualiser les étapes de la vie dans un climat sécuritaire (Briand, 2019). De par la nature du travail théâtral, les dimensions expérientielles et relationnelles sont mises de l'avant. Selon Robert-Careau (2020), le développement de relations entre les étudiantes autochtones pourrait stimuler la construction d'une identité culturelle collective « pan-nation ». Il importe toutefois de valoriser les spécificités de leurs vécus respectifs afin d'éviter l'essentialisation.

### **3. Méthodologie de recherche décoloniale avec les femmes autochtones**

En rupture avec les épistémologies eurocentrées, la méthodologie employée s'inscrit dans la posture décoloniale de la recherche autochtone qui se fonde sur la relation réciproque, est orientée vers l'action et a recours à des méthodes puisées dans les savoirs traditionnels, les valeurs, les croyances et l'imaginaire collectif autochtone (Smith, 2012; Wilson, 2008). FAQ (2012a) propose des lignes directrices en matière de recherche par, pour et avec les femmes autochtones que présente la figure 3.

Pour contrer les inégalités, le protocole doit permettre « l'établissement d'une relation égalitaire, transparente et mutuellement respectueuse avec les femmes autochtones » (FAQ, 2012a, p. 4). Ces lignes directrices mettent de l'avant l'importance d'impliquer les femmes autochtones dans chaque étape de la recherche. Elles stipulent que leurs savoirs sont essentiels à une vision holistique du monde et que leur prise en compte permet de participer aux efforts de réappropriation culturelle et de décolonisation de la recherche. Pour ce faire, il est essentiel d'établir un climat de réciprocité qui leur offre une voie d'expression. Ces dispositions sont réitérées dans le chapitre 9 de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – La*

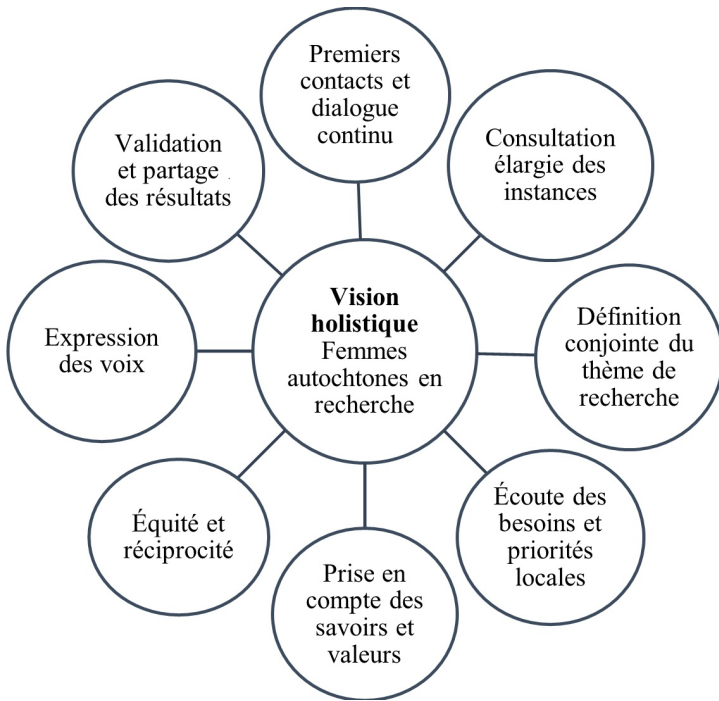


Figure 3. Lignes directrices de recherche avec les femmes autochtones  
Note. Adapté de FAQ (2012a)

*recherche visant les Premières Nations, les Inuit ou les Métis du Canada* (Gouvernement du Canada, 2018). À plusieurs égards, les dispositifs mis en œuvre en recherche autochtone s'apparentent à ceux de la recherche-action qui implique une coconstruction des connaissances avec les personnes des milieux concernés (Roy et Provost, 2013), d'où le maillage des approches méthodologiques que nous proposons.

### 3.1. Recherche-action féministe en éducation théâtrale

Flexible et interactive, la recherche-action part d'un besoin d'agir qui implique directement les personnes concernées en vue d'opérer un changement (Roy et Provost, 2013). Reid et Frisby (2008) formulent l'appellation *feminist participatory action research*, partant du postulat que l'expérience singulière des femmes peut contribuer à la compréhension et à la mise en lumière des dynamiques de pouvoir latentes dans la société. Parmi les moyens employés pour mener une recherche-action féministe, ils proposent le recours à l'éducation artistique. Par

l'empathie et la résonance qu'elles provoquent, les formes artistiques sont favorables à la sensibilisation, à l'activation des sens, à l'expression des subtilités et de la complexité des relations, à la conscientisation sociale et à l'autodétermination, ce qui explique l'attrait des approches artistiques pour la recherche en éducation (Chilton, 2015).

Dans sa portée praxéologique, la recherche basée sur l'art est liée à une éthique participative et politiquement située, ce qui lui confère un potentiel pour traiter d'enjeux autochtones et féministes (Finley, 2008). Finley (2008) la définit comme une « performance pédagogique » permettant l'expression d'une justice sociale transformatrice et favorisant la construction identitaire des participantes, afin de préserver, de créer et de réinscrire leur pratique dans l'espace culturel. La chercheuse y assume un rôle d'animatrice/facilitatrice afin de guider les échanges et le processus de création. McNiff (2008) souligne le pouvoir évocateur et émotif que permet ce type de méthode et l'impact qu'il exerce sur la praxis en termes d'« empowerment ». Pour Hatala et Bird-Naytohow (2020), la recherche-action par le théâtre auprès de populations marginalisées constitue une voie de développement personnel et collectif menant à une conscientisation holistique qui stimule la capacité d'action. Ces paramètres justifient pour nous le recours à ce type d'approche.

### 3.2. *Participantes à la recherche*

La collecte de données s'est inscrite dans le cadre d'activités culturelles parascolaires, dans la foulée des initiatives de sécurisation culturelle et sociale mises en œuvre à l'ordre collégial. Elle a consisté en une série de huit ateliers théâtraux selon l'approche des *Cycles Repère*. Ainsi, à la fin janvier 2022, une affiche promotionnelle a circulé et le projet de création théâtrale a été présenté virtuellement à des groupes d'étudiantes autochtones au sein des deux collèges ciblés. Nous avons préalablement obtenu la certification des comités d'éthique de ces établissements ainsi que l'accompagnement des agentes de soutien aux personnes étudiantes autochtones. Les trois principaux critères de sélection étaient : 1) être une femme autochtone ou s'identifier comme telle, 2) fréquenter un cégep public lors de l'année scolaire 2021-2022, sans égard au programme de formation et 3) avoir un intérêt pour le théâtre, avec expérience ou non. Les inscriptions ont ainsi débuté au début février 2022 et deux groupes de respectivement quatre et cinq étudiantes ont été constitués dans deux cégeps, pour un total de neuf participantes issues de sept différentes nations autochtones.

La participation de la collectivité à l'éducation constitue l'une des quatre sources du savoir autochtone : « apprendre du monde des gens et apprendre à le découvrir » (CCA, 2009, p. 19). Nous avons bénéficié de

la présence de collaboratrices qui sont venues enrichir le processus créatif de leur présence (deux aînées, une artiste autochtone et une représentante des luttes des femmes autochtones). Dans une visée de réciprocité, une contribution monétaire et un certificat de participation ont été offerts à chacune des participantes ainsi qu'aux collaboratrices. Les ateliers théâtraux ont mené à une production théâtrale intitulée *Ashtam Ntotacinan : viens nous écouter* (cégep A, représentation du 10 mai 2022) ainsi qu'à la réalisation d'une vidéo documentaire artistique ayant pour titre *Guérir les sept prochaines générations* (cégep B).

### 3.3. Instrumentation et analyse des données

Selon Smith (2012), l'instrumentation d'une recherche menée auprès de groupes marginalisés doit permettre de saisir l'objet d'étude du point de vue des acteurs concernés. Pour ce faire, les données ont été collectées en utilisant une constellation d'outils. Le cercle de parole a été utilisé comme voie de communication entre les participantes. Pour Foy (2009), la dynamique circulaire favorise l'instauration d'un climat d'expression équitable, sécuritaire et bienveillant où chaque participante s'exprime à partir de son vécu. Le recours à la captation vidéo a permis de consigner l'ensemble des actions et des échanges entre les participantes, afin de les visionner à posteriori et de disséquer les données à partir d'une grille d'analyse des indicateurs dégagés du cadre conceptuel. Bruneau et Villeneuve (2007) défendent le potentiel analytique des artéfacts de création comme instrument de collecte de données. Dans notre projet, l'ensemble des artéfacts produits tout au long de la démarche a été colligé (journal de création, récits oralisés, éléments de théâtralisation, etc.). Lors de la dernière rencontre, les participantes ont pris part à une entrevue de groupe semi-dirigée comportant deux axes thématiques déclinés en 13 questions regroupant des indicateurs issus du cadre conceptuel : 1) développement de la démarche de création collective de théâtralisation de récits de vie; 2) retombées sur le sentiment de sécurité culturelle et sociale des participantes. L'entrevue a été captée par vidéo de manière à permettre son visionnement et sa transcription à des fins d'analyse. L'ensemble des données est traité en complémentarité et de façon itérative, selon une analyse de contenu thématique par catégories conceptualisantes et émergentes (Paillé et Mucchielli, 2017). Réalisé à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives *NVivo*, le codage et le contre-codage font l'objet d'un accord inter-juges appuyé par l'équipe d'encadrement de la thèse.

Les résultats préliminaires laissent entrevoir que le projet a favorisé le développement d'un sentiment de sécurité culturelle et sociale élevé chez les participantes : « J'avais toujours hâte aux ateliers car on tenait

compte de mon vécu personnel et de mes valeurs culturelles. Ça m'a aidée à surmonter les difficultés que je rencontrais cette session » (étudiante 2, cégep B, cercle de parole du 14 juin 2022). Une étudiante parle de son implication : « À toutes les étapes du projet, j'ai participé aux choix artistiques et à l'organisation de notre création » (étudiante 4, cégep A, cercle de parole du 31 mai 2022). D'un commun accord, l'ensemble des participantes sont d'avis que le projet a fait rayonner leurs cultures et a contribué à éveiller plus de gens à leurs réalités : « Notre voix a été écoutée et entendue! » (étudiante 1, Cégep A, cercle de parole du 31 mai 2022). Plusieurs suites sont envisagées pour la diffusion des deux œuvres originales dont les retombées se font ressentir tant sur les participantes que sur le public. Encore en cours d'analyse, les résultats obtenus seront soumis à un protocole de validation auprès des participantes, ce qui permettra de les bonifier. Les modalités de diffusion des résultats de la recherche ont recours à des formes créatives (conférence-performance, conférence-démonstration), souvent employées en recherche-création et préconisées par la recherche autochtone (CRJ, 2021; Kaine, 2020; Sioui-Durand, 2003).

## **Conclusion**

Cette recherche propose de documenter le développement d'une démarche de création collective basée sur la théâtralisation de récits de vie et de dégager ses retombées sur le sentiment de sécurité culturelle et sociale d'étudiantes autochtones du collégial. Alliant les champs de l'éducation autochtone et de l'éducation théâtrale, nous souhaitons contribuer à l'avancement des connaissances en mettant en lumière leurs apports mutuels. Une des limites de l'étude se situe dans la complexité des devis associés à la recherche-action, comme à la recherche basée sur l'art, notamment les nombreux instruments de collecte de données qui nécessitent une triangulation, l'itération constante et l'implication de la chercheuse qui sous-tend un effort d'objectivation. Pour pallier ces limites, le protocole doit être décrit selon une structure opérationnelle rigoureuse afin de permettre une mise à distance de l'objet et d'être transférable (McNiff, 2008). Bien que les possibilités de généralisation soient réduites en raison du nombre restreint de participantes, cette recherche pourrait révéler le potentiel de l'éducation théâtrale pour le développement du sentiment de sécurité culturelle et sociale. Ultiment, nous souhaitons contribuer à la souveraineté narrative des femmes autochtones et fournir des recommandations pour la mise en œuvre de projets artistiques culturellement et socialement sécurisants auprès d'autres groupes marginalisés.

## Références bibliographiques

- Archibald, J.-A. (2008). *Indigenous storywork: educating the heart, mind, body, and spirit*. University of British Columbia Press.
- Association des collèges communautaires du Canada. (2010). *Les collèges au service des apprenants et des communautés autochtones : Analyse de l'environnement 2010, Tendances, programmes, services, partenariats, défis et leçons retenues*. <https://www.collegesinstitutes.ca/wpcontent/uploads/2014/05/RapportAutochtone2010.pdf>
- Baba, L. (2013). *Sécurité culturelle en santé publique chez les Premières Nations, les Inuits et Métis : État des lieux sur la compétence et la sécurité culturelles en éducation, en formation et dans les services de santé*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.
- Basile, S. (2017). *Le Rôle et la Place des femmes Atikamekw dans la gouvernance du territoire et des ressources naturelles* [thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. <http://depositum.uqat.ca/703/1/Basile%2C%20Suzy.pdf>
- Battiste, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education. A literature revue with recommendations*. Indian and Northern Affairs Canada (INAC). <http://tinyurl.com/llyafcm>
- Beauchamp, H. et Larrue, J.-M. (1990). Les cycles Repère : entrevue avec Jacques Lessard, directeur artistique du Théâtre Repère. *L'Annuaire théâtral*, 8, 131-143. <https://doi.org/10.7202/041114ar>
- Blanchet, E., Laroche, S. et Wawanoloath, M. (2019). *Table locale d'accessibilité aux services en milieu urbain pour les Autochtones – Secteur de la MRC Vallée-de-l'Or (Plan d'action 2019-2024)*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Blanchet, P.-A. (2019). Les apprentissages sociaux et émotionnels chez les élèves autochtones : un outil pédagogique adapté à leur réalité. *Revue de la Persévérance et de la Réussite Scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 26-29. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2019/03/Patricia-Anne-Blanchet.pdf>
- Blanchet Garneau, A. et Pepin, J. (2012). La sécurité culturelle : une analyse du concept. *Recherche en soins infirmiers*, 111(4), 22-35. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0022>
- Bruneau, M. et Villeneuve, A. (2007). *Traiter de recherche-crédation en art. Entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Presses de l'Université du Québec.
- Campeau, D., Guillemette, S. et Boyer, M. (2016). Une école de rêve ou une école qui fait rêver? *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 106-109.
- Chaire-réseau sur la jeunesse du Québec, volet jeunes autochtones. (2021). *Midi-causerie : la jeunesse autochtone au centre de la diffusion créative*. 26 février 2021.
- Chilton, G. (2015). Arts Based Research. *Art Therapy*, 31, 192-193.



- Cleaver, S. R., Carvajal, J. K. et Sheppard, P. S. (2016). L'humilité culturelle : Une façon de penser pour orienter la pratique à l'échelle mondiale. *Physiotherapy Canada*, 68(1), 2-4. <https://doi.org/10.3138/ptc.68.1.GEF>
- Collin, D. (1994). Modernité et tradition dans le discours identitaire autochtone. *Recherches sociographiques*, 35(3), 477-504. <https://doi.org/10.7202/056902ar>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2009). *État de l'apprentissage chez les autochtones au Canada – Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Centre du savoir sur l'apprentissage chez les autochtones.
- Consortium d'animation sur la réussite et la persévérance en enseignement supérieur (CAPRES). (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur. Dossier CAPRES*. <http://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres/>
- Côté, J.-F. (2017). *La renaissance du théâtre autochtone : Métamorphose des Amériques*. Presses de l'Université Laval.
- Dominicé, P. (2002), *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dorais, L.-J. (2004). *Discours et construction identitaire*. Presses de l'Université Laval.
- Dufour, E. (2016). La sécurité culturelle au niveau postsecondaire : le cas de l'Institution Kiuna. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 70-73.
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Revue de l'Association québécoise en pédagogie collégiale*, 3(23). <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place*. Un rapport complémentaire. Képek-Québec. Québec, ENFFADA. <https://www.mmiwg-ffada.ca/fr/final-report/>
- Femmes autochtones du Québec Inc. (FAQ). (2012a). *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*. FAQ Inc.
- Femmes Autochtones du Québec Inc. (FAQ). (2012b). *Comment définir l'identité et la citoyenneté autochtones : enjeux et pistes de réflexion*. FAQ Inc.
- Féral, J. (2012). Les Paradoxes de la Théâtralité Théâtre/Public. *Entre-deux. Du théâtral et du performatif*, 205, 8-11.
- Finley, S. (2008). Art based research. Dans J. G. Knowles et A. L. Cole (dir.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples and issues* (p. 71 à 81). SAGE.



- Foy, J. (2009). Incorporating Talk Story into the Classroom. *First Nations Perspectives*, 2(1), 25-33.
- Gouvernement du Canada. (1996). *À l'aube d'un rapprochement : points saillants du rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Commission royale sur les peuples autochtones.
- Gouvernement du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 (2018) – Chapitre 9*. Recherche visant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada. Groupe en éthique de la recherche. [https://ethique.gc.ca/fra/policy-politique\\_tcps2-eptc2\\_2018.html](https://ethique.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html)
- Gouvernement du Québec. (2019). *Rapport final*. Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès. [https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers\\_clients/Rapport/Rapport\\_final.pdf](https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2016). *À la rencontre des femmes autochtones du Québec*. Conseil du statut de la femme. [https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/femmes\\_autochtones\\_web.pdf](https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/femmes_autochtones_web.pdf)
- Guay, C. (2015). La légitimité des discours narratifs autochtones dans le développement des connaissances en travail social. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3), 15-23. <https://doi.org/10.7202/1038038ar>
- Hatala, A. R. et Bird-Naytowhow, K. (2020). Performing *pimâtisiwin*: the expression of indigenous wellness identities through community-based theater. *Medical Anthropology Quarterly*, 34(2), 243-267. <https://doi.org/10.1111/maq.12575>
- Kaine, É. (2020). *Cultural Transmission among First Peoples as a Dynamic of Well-Being and Empowerment Methodological Approaches for Working Together Better*. Canadian Commission for UNESCO.
- Laflamme, M. (2010). Theatrical Medicine: Aboriginal Performance, Ritual and Commemoration. *TRiC / RTaC*, 31(2), 107-117. <https://doi.org/10.3138/tric.31.2.107>
- Lavoie, C. et Blanchet, P.-A. (2017). Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 201-219). Éditions Peisaj.
- Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N. et Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1076998ar>
- Léger, M. et Morales Hudon, A. (2017). Femmes autochtones en mouvement : fragments de décolonisation. *Recherches féministes*, 30(1), 3-13. <https://doi.org/10.7202/1040971ar>
- Lepage, D. (2004). Un théâtre d'intervention sur mesure. *Jeu*, 113, 73-83. <https://www.erudit.org/fr/revues/jeu/2004-n113-jeu1112686/24952ac.pdf>

- Lévesque, C., Cloutier, É., Radu, I., Parent-Manseau, D., Laroche, S. et Blanchet-Cohen, N. (2019). Innovation sociale et transformation institutionnelle. La Clinique Minowé au centre d'amitié autochtone de Val-d'Or. *Cahiers ODENA, 1*.
- Lévesque, C., Kermaal, N. et Salée, D. (dir.). (2011). L'activisme autochtone : hier et aujourd'hui. *Cahiers DIALOG, 1*. <https://reseau-dialog.ca/wp-content/uploads/2019/12/CahierDIALOG2011-01.pdf>
- Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes* [rapport de recherche]. *Cahiers DIALOG, 1*. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>
- Mareschal, J. et Denault, A.-A. (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial. Récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et Trois-Rivières*. Cégep Garneau. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4209349>
- McNiff, S. (2008). Art based research. Dans J.-G. Knowles et A.-L. Cole (dir.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples and issues* (p. 27- 40). Sage.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2017). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Éditions Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2012)
- Pidgeon, M. (2016). More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education. *Social Inclusion, 4*(1), 77-91. <https://doi.org/10.17645/si.v4i1.436>
- Posca, J. (2018). *Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec*. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS).
- Regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ). (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. RCAAQ. [http://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2020/02/RCAAQ\\_2020\\_Favoriser-la-pers%C3%A9e%CC%81ve%CC%81rance-et-la-re%CC%81ussite-e%CC%81ducative-des-e%CC%81tudiants-autochtones-au-postsecondaire-FR.pdf](http://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2020/02/RCAAQ_2020_Favoriser-la-pers%C3%A9e%CC%81ve%CC%81rance-et-la-re%CC%81ussite-e%CC%81ducative-des-e%CC%81tudiants-autochtones-au-postsecondaire-FR.pdf)
- Reid, C. et Frisby, W. (2008). Continuing the journey: articulating dimensions of feminist participatory action research. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *The SAGE Handbook of Action Research* (p. 93-105). SAGE Publications Ltd.
- Robert Carreau, F. (2019). *La socialisation scolaire des jeunes autochtones au Québec : l'exemple du cégep de Joliette* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Roy, I. (1993). *Le théâtre Repère : du ludique au poétique dans le théâtre de recherche*. Nuit blanche.

- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche qualitative dans les sciences de la gestion. de la tradition à l'originalité. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- Rouxel, V. (2018). L'enseignement de l'art dramatique pour une école plus démocratique. Dans M. Gendron-Langevin, C. Lepage, C. Marceau et N. Wendell (dir.), *Théâtre-Éducation : Pluralité des trajectoires* (p. 90-101). Groupe de recherche sur l'enseignement du théâtre (GRET).
- Savard, J. (2010). *Les femmes autochtones et l'éducation postsecondaire* (Publication n° 9489) [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/9489/>
- Shanker, S. (2014). *Un cadre plus large pour mesurer le succès : l'apprentissage social et émotionnel*. Mesurer ce qui compte, People for Education. <http://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2018/01/People-for-Education-Mesurer-ce-qui-compte-Habiletés-socio-affectives.pdf>
- Sioui Durand, G. (2003). L'art vivant à tous les jours? *Inter*, 85, 24-26.
- Smith, L.T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2<sup>e</sup> éd.). Zed Books. (Ouvrage original publié en 2003)
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. et Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156-1171.
- Therriault, C. (2016). *Mamu-Ensemble : Impact d'un projet de création théâtrale collective sur le rapprochement interculturel entre adolescents innus et allochtones*. Recherche-création et recherche-action (Publication n° 9245) [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/9245/>
- Toulouse, P. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. Mesurer ce qui compte, People for education. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2019/09/P4E-MCQC-Mesurer-ce-qui-compte-en-education-des-Autochtones.pdf>
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony. Indigenous research methods*. Fernwood publishing.
- Wright, J. (2016). *Évaluation du mieux-être des Autochtones (ÉMA). Rapport comparatif*. Thunderbird Partnership Foundation.



## **La littérature jeunesse, une porte d'entrée favorable à l'intégration de l'éducation pour un avenir viable dans les pratiques enseignantes**

**MARIE-HÉLÈNE MASSIE**

*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

**MARC BOUTET**

*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

L'avènement d'une pandémie comme celle causée par le virus SARS-CoV-2 depuis 2019 est de plus en plus scientifiquement lié aux problèmes environnementaux (Morand, 2020) : perte de biodiversité, déforestation, changements climatiques, etc. Cette crise sanitaire globale met en exergue l'importance des personnes enseignantes qui, quotidiennement à travers le monde, peuvent contribuer, par leur intervention éducative, à changer le rapport des générations futures avec la planète et tous celles et ceux qui l'habitent (Wapner, 2010). À cette fin, elles doivent savoir intégrer l'éducation pour un avenir viable (EAV<sup>1</sup>) dans leur enseignement. Or, le manque de formation dans ce domaine ainsi que le besoin d'accompagnement font en sorte qu'il demeure difficile pour plusieurs de lui faire une place au cœur de leur pratique professionnelle (Gilbert, 2021; Girault et al., 2007).

Ce chapitre souhaite mettre en lumière l'intérêt de combiner la littérature jeunesse à l'EAV au sein d'une formation, pour faire face à cette problématique et faciliter l'intégration de l'EAV dans les pratiques enseignantes. C'est dans le cadre d'un cours en ligne de 2<sup>e</sup> cycle, offert à trois reprises depuis l'hiver 2019 par l'Université de Sherbrooke, que nous avons développé cette stratégie et que nous avons recueilli les données présentées ici. Après avoir justifié la pertinence de relier la

---

1. Aux fins de ce chapitre, nous considérons comme équivalentes les expressions Éducation relative à l'environnement (ERE), Éducation en vue du développement durable (EDD) et Éducation pour un avenir viable.

littérature jeunesse à l'EAV, nous présenterons le cadre conceptuel qui a été utilisé pour structurer la composition du corpus d'œuvres de littérature jeunesse proposées aux étudiantes et étudiants. Puis, nous situerons nos travaux dans une approche de recherche-développement et nous décrirons les données recueillies ainsi que la méthode d'analyse utilisée. Enfin, les résultats obtenus au regard de l'intégration de l'EAV dans la pratique des personnes étudiantes inscrites au cours seront exposés et discutés.

## 1. Pertinence de combiner l'EAV et la littérature jeunesse

Depuis une vingtaine d'années, on remarque que l'intérêt pour la littérature jeunesse augmente tant au niveau des pratiques enseignantes au préscolaire et au primaire (Beaulieu et al., 2019; Leclaire-Halté et Specogna, 2015; Lépine, 2019; Turgeon, 2018) qu'en recherche (Myre-Bisaillon et al., 2017). En contexte scolaire, les enseignantes et les enseignants l'utilisent notamment pour soutenir le développement de compétences en français (Lépine et Hébert, 2018; Morin et al., 2006; Turgeon et al., 2019). Plusieurs profitent aussi de son grand potentiel pour dépasser la frontière de cette discipline et élargir sa présence dans le cadre de matières dites secondaires ou de domaines interdisciplinaires (Bergeron, 2019; Martel, 2019; Monhardt et Monhardt, 2000; Price et Lennon, 2011; Wells et Davey Zeece, 2007), comme l'EAV.

Par ailleurs, le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2006) contient quelques points d'ancrage pour l'EAV, notamment le domaine général de formation *Environnement et consommation*, mais la nature transversale de ces domaines fait en sorte qu'ils sont plutôt négligés (Charland et Cyr, 2011). En accord avec d'autres chercheuses et chercheurs (Bader et al., 2018; Baratz et Hazeira, 2011; Bhagwanji et Born, 2018), nous avons voulu développer un cours qui fasse une place à la littérature jeunesse comme entrée pertinente pour aborder l'EAV en classe. En effet, d'après Kellert (2002), même si les expériences réelles en nature demeurent indispensables pour maintenir vivant le sens de l'émerveillement et savoir apprécier tous les mystères et les beautés qu'offre quotidiennement le milieu naturel, ces contacts directs gagnent à être enrichis par des expériences indirectes (ex. faire pousser des plantes, avoir un aquarium en classe) et des expériences symboliques (ex. les arts, la littérature) afin de contribuer aux divers modes d'apprentissage. Pour étayer la pertinence de recourir à la littérature jeunesse comme expérience symbolique, il importe de rappeler que les œuvres littéraires de fiction améliorent l'empathie (Mar et al., 2011). L'empathie fictionnelle, soit « le processus qui permet au lecteur de se représenter les états mentaux des personnages du récit » (Larrivé,

2015, p. 157), suppose de plonger au creux de son propre bagage d'expériences émotionnelles et influe positivement sur le développement de l'empathie réelle. Cultiver l'empathie contribue au bien-être de la collectivité et favorise la coopération, qui est assurément nécessaire pour atténuer la crise écologique (Barbeau-Meunier, 2013).

La littérature jeunesse détient ce pouvoir de « jouer un rôle dans la formation intellectuelle et psychologique du lecteur, de provoquer une émotion esthétique, de l'interpeller dans son rapport au monde, aux autres et à lui-même et de susciter sa réflexion personnelle » (Tsimbidy, 2008, p. 9). L'utilisation d'œuvres soigneusement choisies et présentées qui touchent à des thèmes environnementaux peut ainsi favoriser une relation sensible au monde environnemental (Bhagwanji et Born, 2018), mais également élargir la compréhension de certaines problématiques, mettre en œuvre des compétences écocitoyennes ou même développer un regard plus critique quant aux livres traitant du sujet en question (Christenson, 2009).

## **2. Cadre conceptuel utilisé pour la structuration d'un cours intégrant EAV et littérature jeunesse**

Sous l'angle de l'EAV, le cours est structuré à partir du concept de citoyenneté environnementale, développé initialement par Hungerford et Volk (1990) pour désigner l'objectif général de l'éducation relative à l'environnement. Boutet (2001) a précisé cet objectif, en cernant en premier lieu deux dimensions de la relation avec l'environnement que les citoyennes et les citoyens engagés pour un avenir viable doivent développer. Il s'agit d'une relation de solidarité avec tous les êtres vivants et non-vivants de la planète, qui se manifeste par une appréciation de la nature, et d'une relation de responsabilité envers le futur de la planète, qui se traduit par un désir ainsi qu'une capacité de passage à l'action. Ces deux dimensions ont par la suite été opérationnalisées en cinq composantes, qui ont été utilisées dans plusieurs recherches québécoises en EAV au cours des deux dernières décennies (Boutet, 2008; Coutu, 2013; Desjardins-Nantais, 2009; Gilbert, 2021; Marcotte-Joncas, 2020; Orellana-Pépin, 2020; Pelletier, 2009; Thibaut, 2005), ce qui leur confère à nos yeux une validité suffisante pour cartographier ce vaste domaine et permettre d'établir des liens significatifs avec des œuvres de littérature jeunesse. La figure qui suit offre une représentation de ce cadre à partir duquel nous avons construit les modules du cours en ligne<sup>2</sup>.

---

2. Le cours comprend 4 modules : 1- Introduction au domaine et profil écocitoyen, 2- Relation de solidarité, 3- Passage à l'action, 4- Communauté de pratique en EAV.

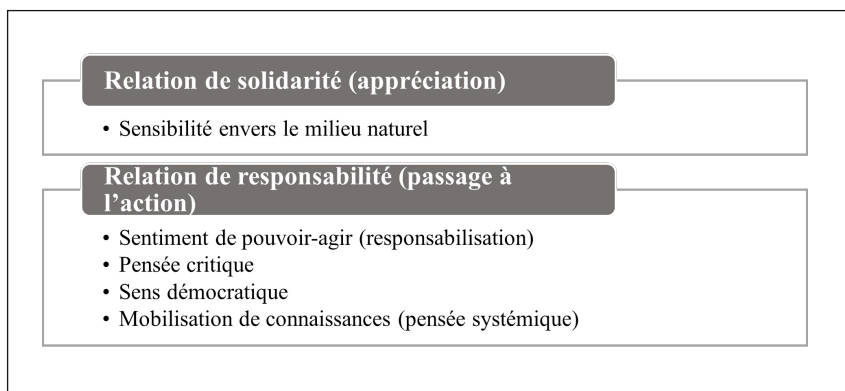


Figure 1. Le cadre conceptuel de la citoyenneté environnementale

Sous un angle plus littéraire, il a fallu composer avec le fait que le marché du livre pour la jeunesse prolifère (Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021) et propose à l'heure actuelle un éventail de titres très large, de qualité variable. Il demeure parfois ardu de se repérer dans cet univers foisonnant et de sélectionner des titres qui, en plus d'aborder le thème de l'environnement, soient adaptés aux lecteurs, maintiennent espoir, rêverie, et permettent des réflexions et des échanges profonds et constructifs. Bien choisies, les œuvres pour la jeunesse non seulement étayent les connaissances en matière d'environnement, mais elles peuvent aussi aider les élèves à développer leur pensée critique (Armand et al., 2016), à mieux comprendre le monde qui les entoure et à s'initier au « monde de la pensée, de l'intelligence et de la beauté » (Chirouter, 2010, p. 121).

Pour procéder à nos choix, nous avons considéré certaines caractéristiques associées à des textes de qualité (Giasson, 2000), soit des titres qui offrent une diversité de niveaux de lecture et qui montrent un potentiel d'intensité (suscitent des émotions) et d'honnêteté (évitent les morales flagrantes). Certains albums sont sans texte, d'autres témoignent d'un riche rapport entre le texte et les illustrations (Van der Linden, 2008) ou peuvent être considérés comme des textes résistants (Taveron, 1999), au sens où ils repoussent une compréhension immédiate, demandant une certaine réflexion ou créativité pour être bien saisis, ce qui permet d'apprendre à tisser des liens, à faire émerger ce qui n'est pas mentionné pour le comprendre et l'interpréter.

Au total, un peu plus d'une soixantaine d'œuvres pour la jeunesse composent le corpus du cours. À titre d'exemple, le tableau 1 en présente



Tableau 1. Des albums jeunesse  
pour aborder la relation de solidarité et de responsabilité en EAV

Dimensions de la relation à l'environnement	Exemples de thèmes	Titre des albums
Relation de solidarité	Adultes signifiants	<i>Kimiko et le botaniste</i> (Ise) <i>Le chemin de la montagne</i> (Dubuc) <i>Des ailes dans la nuit</i> (Yolen et Schoenherr) <i>Mon papa et moi</i> (Oswald) – sans texte
Relation de responsabilité	Enfants en action	<i>Manchots au chaud</i> (Poulin et Mezher) <i>Le secret du rocher noir</i> (Todd-Stanton) <i>Le saule pleureur de bonne humeur</i> (Foenkinos et Bravi) <i>Florette</i> (Walker)

quelques-unes, regroupées selon les deux dimensions de la relation humain-environnement.

Concernant la relation de solidarité, nous proposons entre autres des titres que nous avons mis en rapport avec les écrits de Carson (1956) quant à l'importance de la présence d'un adulte pour maintenir éveillé le sens de l'émerveillement comme *Le chemin de la montagne* ou encore *Des ailes dans la nuit*. En ce qui a trait à la relation de responsabilité, plus particulièrement pour illustrer la composante du sentiment de pouvoir-agir, nous avons notamment choisi des albums comme *Manchots au chaud* et *Le secret du rocher noir* qui mettent en scène des enfants en action de façon réaliste ou imaginaire.

### 3. Approche et dispositif méthodologiques

Les premières versions d'un cours en EAV construit à partir des composantes de la citoyenneté environnementale ont été offertes en présentiel, à l'Université de Sherbrooke et au Collège universitaire de Saint-Boniface (Winnipeg, Manitoba), à partir du début des années 2010. Sur la base des évaluations très positives reçues de la part des personnes étudiantes ayant suivi ces cours, et afin de rejoindre une plus vaste

clientèle, notamment dans des pays en voie de développement qui sont en demande de telles formations<sup>3</sup>, il a été décidé, en 2019, de l'adapter pour le rendre accessible à distance, en mode asynchrone. Hormis l'aspect numérique et l'organisation modulaire des contenus, dont il n'est pas question ici, la principale nouveauté dans la version en ligne a été d'ajouter des capsules vidéo présentant des suggestions d'œuvres de littérature jeunesse reliées au contenu du cours et pouvant favoriser l'intégration de l'EAV dans les pratiques. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier plus attentivement ce dernier aspect, dans le cadre d'une pré-expérimentation que nous avons fait porter sur les travaux réalisés par les personnes étudiantes des trois premières cohortes. Sur la base des résultats que nous présentons ici, nous comptons élaborer une démarche de recherche-développement à laquelle nous associerons les prochaines cohortes.

Nous inscrivons cet effort de production de nouveaux savoirs en EAV dans une approche de recherche-développement car, selon Borg et Gall (1989), celle-ci inclut le développement non seulement de matériel pédagogique, mais aussi de méthodes ou de stratégies d'enseignement. Comme le suggère l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), nous voulons tenir compte des connaissances existantes pour améliorer une intervention déjà mise en place (Contandriopoulos et al., 1997). En accord avec la position adoptée par Loïse et Harvey (2007), « [l]a perspective que nous adoptons correspond à la forme de recherche-développement où le chercheur est engagé à la fois dans des activités de développement et dans l'analyse de ces activités » (p. 44).

Nous n'imposons pas aux étudiantes et aux étudiants l'utilisation des œuvres proposées pour faire de l'EAV dans leur classe. En effet, la démarche du cours est réflexive, au sens où elle cherche d'abord à induire une clarification des valeurs de la personne en formation liées à l'EAV, afin qu'elle définisse ses propres intentions dans ce domaine et choisisse elle-même les façons de l'intégrer dans sa pratique (Korthagen, 2017; Korthagen et Vasalos, 2005). Le recours à la littérature jeunesse est un moyen parmi un ensemble très diversifié (projets, résolution de problèmes, débats, etc.) d'autres moyens qui lui sont présentés. Deux des travaux exigés lui permettent de faire part de ses choix didactiques. C'est en analysant ces travaux que nous avons tenté de répondre à la question que nous nous posons, à savoir : les œuvres de littérature jeunesse constituent-elles une porte d'entrée favorable à l'intégration de l'EAV dans les intentions de pratique des personnes enseignantes?

---

3. Cet objectif n'est pas encore atteint, mais des pas ont été accomplis en ce sens, particulièrement en Haïti.

#### 4. Analyse des travaux

En vue de répondre à notre question de recherche, nous avons mené une analyse de contenu (Bardin, 2013). Nous avons ciblé un des travaux du cours (T. 3) intitulé *Démarche pour intégrer l'EAV dans sa pratique d'enseignement* (n = 56), ayant pour objectif d'élaborer un plan d'intégration de l'EAV sur une période de trois années, en prenant en considération le contexte de pratique des personnes en formation et leur identité professionnelle (moyens prévus, intégration des composantes de la citoyenneté environnementales, liens avec leur pratique actuelle...). Un autre travail dont nous avons analysé le contenu (T. 4) consistait à planifier une activité d'EAV de façon plus précise (n = 31). Le nombre de travaux analysés diffère, car le travail 4 a été ajouté lors de la 2<sup>e</sup> version du cours (la session comptant alors 3 semaines de plus).

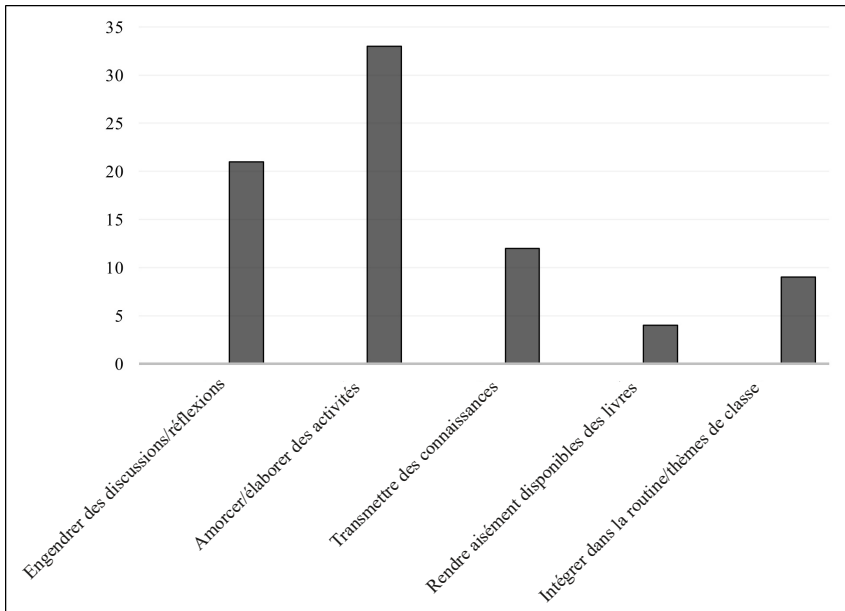
Pour procéder au codage du matériel de façon systématique, nous avons conçu une grille d'analyse permettant de faire ressortir les indices d'intention d'utiliser la littérature jeunesse pour intégrer l'EAV dans les pratiques enseignantes selon les critères suivants : le recours ou non à la littérature jeunesse de façon générale, les titres spécifiques d'œuvres choisies (proposés dans le cours ou autres), les stratégies pédagogiques liant la littérature et l'EAV ainsi que les composantes du cadre de référence d'EAV visées.

Le traitement des résultats nous indique que, concernant le travail 3, 47 personnes étudiantes sur 56 (84 %) ont mentionné vouloir tirer parti de la littérature jeunesse de diverses façons. Pour 25 d'entre elles, des titres précis ont été ciblés et 22 se sont dites inspirées par les titres suggérés dans le cours, sans en nommer de façon précise. Huit personnes ont inclus dans leurs travaux des titres autres que ceux proposés dans le cours.

À propos des stratégies pédagogiques envisagées pour utiliser la littérature jeunesse afin d'atteindre des objectifs d'EAV, différentes voies ont été envisagées de façon plus spécifique (voir la figure 2, p. 148).

Sur 56 personnes étudiantes, 21 disent vouloir recourir à la littérature jeunesse pour susciter des discussions et des réflexions (ex. débats, ateliers de philosophie). Plus de la moitié des personnes participantes (55 %) comptent amorcer ou élaborer des activités à partir d'œuvres littéraires. Parmi celles-ci, douze ont précisé penser à des activités touchant des compétences de français, langue d'enseignement ou langue seconde, et deux à des compétences de sciences. Douze personnes souhaitent transmettre des connaissances en matière d'EAV à partir d'œuvres de littérature. Dans une moindre proportion, certaines comptent

Figure 2. Les stratégies pédagogiques envisagées pour lier littérature jeunesse et EAV



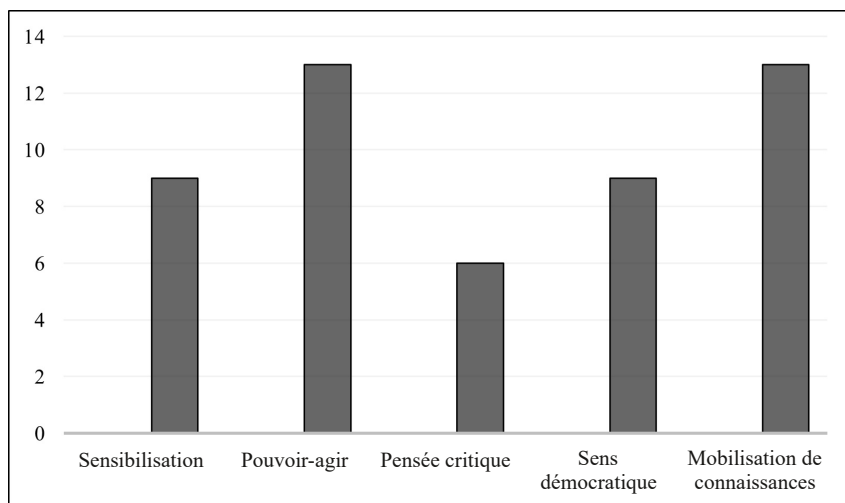
mettre simplement des œuvres traitant d'EAV à la disposition des élèves (ex. dans un coin lecture) ou en intégrer dans leur routine de classe (ex. lire chaque semaine un album sur un thème d'EAV).

Bien que les personnes étudiantes n'aient pas été tenues de préciser de composantes d'EAV en particulier dans le cadre de ce travail 3, 15 d'entre elles ont tout de même écrit souhaiter recourir à la littérature jeunesse pour susciter l'émerveillement (relation de solidarité), tandis que 13 autres ont décrit un lien avec le passage à l'action (relation de responsabilité). Cinq de ces 13 personnes ont précisé vouloir que les élèves puissent mieux exercer leur jugement critique.

Relativement au travail 4, qui consistait à planifier une activité d'EAV, 18 personnes sur 31 ont élaboré une activité ou un projet d'EAV incluant au moins une œuvre de littérature jeunesse. Cette proportion (58 %) concorde avec celle du travail 3 quant aux intentions de recourir à la littérature pour amorcer ou élaborer une activité. Sans exception, elles ont choisi des œuvres autres que celles proposées dans le cours, donc des titres qu'elles ont elles-mêmes recherchés. Chacune de ces propositions d'activité, différentes et adaptées à la réalité de chaque personne participante, démontre un potentiel de multi ou d'interdisciplinarité.

Contrairement au travail 3, les personnes étudiantes devaient ici spécifier la ou les composantes d'EAV qu'elles souhaitaient viser. Nous notons qu'au moins 2 composantes de l'EAV sont ciblées dans chaque activité.

Figure 3. Composantes de l'EAV ciblées dans l'élaboration d'une activité incluant la littérature jeunesse



Comme le montre la figure 3, l'intention de recourir à des albums jeunesse vise particulièrement le développement d'un sentiment de pouvoir-agir (responsabilisation) et une mobilisation de connaissances. La composante la moins sollicitée est celle qui consiste à exercer une pensée critique.

## 5. Discussion

Considérant que de recourir à la littérature jeunesse pour intégrer l'EAV en classe demeure une entrée parmi plusieurs autres mises de l'avant dans le cadre du cours, les personnes étudiantes avaient le choix d'inclure ou non cette possibilité dans leur démarche pour intégrer l'EAV dans leur pratique (travail 3) ou dans l'élaboration d'une activité d'EAV (travail 4). À la lumière des résultats de cette analyse, la littérature jeunesse semble effectivement une voie favorable et appréciée pour aborder l'EAV en classe puisqu'elle fait partie des intentions de la majorité des personnes du groupe, de diverses façons.

Le travail 3 consiste à réfléchir à une démarche à long terme, donc laisse place à une vision plus générale, tandis que le travail 4 oblige à être plus précis par l'élaboration d'une activité. Il n'est donc pas surprenant de constater que les titres d'œuvres de littérature jeunesse aient été dans ce dernier cas non seulement mieux ciblés, mais aussi clairement liés à une des composantes du cadre d'EAV. Le fait de réfléchir à une activité tenant compte de leur contexte professionnel et de leur style d'enseignement a pu, selon nous, permettre chez les personnes étudiantes une telle diversité concernant les titres de livre sélectionnés et les liens effectués entre différentes compétences du programme pour inclure l'EAV en classe.

En cohérence avec les travaux d'autres chercheuses et chercheurs (Boutet et Samson, 2010; Coutu, 2013), qui ont constaté que le sens de cette composante demeurait flou pour les personnes enseignantes intervenant dans des programmes d'EAV, particulièrement au primaire, nous remarquons sans surprise que l'intention de solliciter la pensée critique demeure la composante d'EAV la moins désignée.

Rappelons que l'étude se base sur des pratiques déclarées, une limite qui gagnerait à être franchie en nous approchant des pratiques enseignantes réelles. D'autre part, le nombre restreint de personnes participantes ne nous permet pas de généralisation statistique. Toutefois, afin d'aller plus en profondeur, nous songeons dans une prochaine version du cours à présenter nos œuvres en réseaux littéraires, un dispositif consistant à agencer des œuvres selon un thème, un auteur, un personnage, un procédé d'écriture... afin qu'elles se complètent et qu'elles permettent aux élèves une compréhension, une interprétation et une appréciation plus fines (Montésinos-Gelet et al., 2015; Morin et Roger, 2014). Puisque plusieurs souhaitent recourir à la littérature pour amorcer des discussions et des réflexions, un réseau littéraire regroupant des albums visant à solliciter plus particulièrement le développement d'une pensée critique, par exemple, pourrait possiblement mieux outiller certaines personnes à cet égard.

## **Conclusion**

Les enjeux de l'éducation pour un avenir viable en tant qu'objets d'apprentissage et d'enseignement dépassent les frontières des diverses matières scolaires. Ainsi, il n'est pas prévu dans les grilles horaires d'y consacrer du temps de façon spécifique. Il appartient aux personnes enseignantes de leur faire une place au carrefour ou à l'intérieur des disciplines. De plus, ces enjeux sont très souvent objet de controverses, car ils ne font pas toujours l'unanimité quant à la manière de les poser et

de les traiter. À ce titre, ils font partie des « questions socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2006), au sens où ils interpellent les pratiques sociales, renvoyant aux représentations sociales et aux valeurs qui les fondent. Ces questions sont également scientifiquement vives car il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires et des champs professionnels concernés. Ce caractère incertain, complexe, multi et interdisciplinaire de l'EAV n'en facilite pas l'intégration dans les pratiques d'enseignement, sans compter qu'il s'agit d'une parmi un nombre grandissant d'« éducations à... » (à la paix, à la citoyenneté, à la transition écologique, etc.) qu'il est demandé aux personnes enseignantes de prendre en compte. Comme le suggère Korthagen (2005, 2017), il faut que les valeurs et les intentions pédagogiques liées à ces domaines éducatifs rejoignent celles de la personne enseignante pour que celle-ci choisisse d'y faire place dans son environnement de classe et de développer les compétences pour y parvenir. C'est pourquoi l'utilisation de la littérature jeunesse nous a semblé si pertinente. En effet, l'objectif que les enfants apprennent à lire fait assurément partie des priorités scolaires (Gouvernement du Québec, 2021). Quant aux albums jeunesse, ils représentent un support facilement accessible et utilisable dans la plupart des contextes scolaires.

Sur la base des résultats obtenus depuis trois ans, qui démontrent une volonté d'utilisation de la littérature pour l'EAV, nous comptons donc poursuivre dans cette voie et documenter les pratiques réelles de nos étudiantes et étudiants, à la suite de leur participation à notre cours. En plus de recueillir ces données, nous comptons également faire une place plus grande dans le cours à la dimension planétaire des problématiques environnementales qui a été clairement mise en lumière par la pandémie de Covid 19. Le moment nous semble ainsi bien choisi pour élargir la réflexion de nos étudiantes et de nos étudiants en les invitant à dialoguer avec des personnes enseignant dans les pays du Sud, où les défis d'un avenir viable se posent avec acuité et où, souvent, le contexte scolaire offre encore moins d'espace pour des approches favorables à l'EAV. Nous avons déjà réalisé quelques rencontres préparatoires avec des personnes enseignantes et une organisation qui se consacre à l'EAV en Haïti (le Groupe pour l'action francophone en environnement). Nous miserons sur une pratique partagée de l'EAV à l'aide de la littérature jeunesse pour favoriser l'émergence d'une véritable communauté de pratique, au sens initial de Lave et Wenger (1991), c'est-à-dire une pratique qui, fondée sur des buts et des moyens communs et sur un engagement mutuel, peut faire en sorte que l'enseignement contribue à l'avènement d'un avenir viable.

## Références bibliographiques

- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, É. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 9. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i9.3675>
- Bader, B., Carrier, B. et Teixeira, M. (2018). *Appréciation littéraire et éducation à l'environnement et au développement durable à l'école primaire : Guide à l'usage des enseignants et des conseillers pédagogiques*. Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable. Université Laval.
- Baratz, L. et Hazeira, H. A. (2011). Children's Literature as an Important Tool for Education of Sustainability and Environment. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2(1), 31-36.
- Barbeau-Meunier, C-A. (2013). *L'empathie peut-elle changer le monde? Des fondements empathiques de l'action sociale au rôle de l'empathie face à la crise écologique*. Recherche interdisciplinaire [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5878/>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Beaulieu, J., Dupuis-Brouillette, M., Bowen, F., Levasseur, C., Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2019). Dispositifs déclarés d'enseignement de la lecture au moyen de la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique d'élèves HDAA du premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 479-499.
- Bergeron, M.-M. (2019). La littérature jeunesse, porte d'entrée de l'interdisciplinarité. Dans S. Hirsch et A. Groleau (dir.), *Enseigner des objets complexes en interdisciplinarité* (p. 53-60). Édition science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/interdisciplinarite/#main>
- Bhagwanji, Y. et Born, P. (2018). Use of Children's literature to Support an Emerging Curriculum Model of Education for Sustainable Development for Young Learners. *Journal of Education for Sustainable Development*, 12(2), 85-102.
- Bibliothèque et Archives nationales du Québec. (2021). *Statistiques de l'édition au Québec en 2019*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Borg, N. R. et Gall, M. D. (1989). *Educational Research* (5<sup>e</sup> éd.). Longman.
- Boutet, M. (2001). *Analyse du contenu réflexif de discussions d'étudiantes en formation initiale à l'enseignement dans le contexte de séminaires de formation à la didactique de l'éducation relative à l'environnement* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Boutet, M. (2008). *Cadre conceptuel de la citoyenneté environnementale*. Document produit dans le cadre du partenariat de recherche avec la Biosphère d'Environnement Canada.
- Boutet, M. et Samson, G. (2010). Jalons pour une démarche de formation citoyenne et scientifique. Dans A. Hasni, et J. Lebeaume (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique* (p. 155-179). Presses de l'Université d'Ottawa.



- Carson, R. (1956). *The sense of wonder*. Harper and Row.
- Charland, P. et Cyr, S. (2011). Enjeux et défis liés à l'intégration des préoccupations environnementales en enseignement des sciences et de la technologie au secondaire au Québec. *Formation et Profession : Bulletin du CRIFPE*, 18(2), 18-21.
- Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en SEPGA et ailleurs... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2-3(80-81), 115-122.
- Christenson, M. A. (2009). Children's Literature on Recycling: What Does it Contribute to Environmental Literacy? *Applied Environmental Education and Communication*, 7(4), 144-154.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L. et Boyle, P. (1997). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer* (3<sup>e</sup> éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Coutu, L. (2013). *Le développement de la pensée critique en éducation à l'environnement et au développement durable* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Desjardins-Nantais, N. (2009). *Les impacts d'un programme d'éducation relative à l'environnement sur le développement de la sensibilité au milieu naturel* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Gaëtan Morin.
- Gilbert, M.-C. (2021). *Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Girault, Y., Lange, J. M., Fortin-Debart, C., Delalande Simonneaux, L. et Lebeaume, J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : problèmes didactiques. *Éducation relative à l'environnement*, 6, 119-136.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de Formation de l'École Québécoise – Version approuvée*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Apprentissages à prioriser à l'enseignement primaire pour l'année 2021-2022 en contexte pandémique*. Ministère de l'éducation
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing Nature: Affective, Cognitive and Evaluative Development in Children. Dans P. H. Kahn, Jr. et S. R. Kellert (dir.), *Children and nature* (p. 117-152). The MIT Press.
- Korthagen F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 23(4), 387-405.

- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et empathie en « je » fictif. *Repères*, 51, 157-176.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leclaire-Halté, A. et Specogna, A. (2015). Lecture d'albums de littérature de jeunesse et pratiques enseignantes. Approche plurielle [numéro thématique]. *Recherches en éducation*, 22.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*. ESF.
- Lépine, M. (2019). La progression de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à partir d'albums jeunesse : les pratiques déclarées d'enseignantes québécoises du primaire. *Repères*, 59, 169-189.
- Lépine, M. et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 73-92). Centre de diffusion et de formation en didactique du français.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Mar, R. A., Oatley, K. et Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy. Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428.
- Marcotte-Joncas, E. (2020). *Le rôle des universités dans la formation à la citoyenneté environnementale en vue de la transition écologique : le cas de l'université de Sherbrooke* [essai de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Martel, V. (2019). *Exploiter la littérature en « classe d'univers social » : le cas du roman*. Société Histoire Canada. <https://www.histoirecanada.ca/consulter/enseignement/exploiter-la-litterature-jeunesse-en-classe-d-univers-social-le-cas-du-roman>
- Monhardt, R. et Monhardt, L. (2000). Children's literature and environmental issues: Heart over mind? *Reading Horizons*, 40(3), 175-184.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Boudreau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et Bibliothèques*, 61(1), 22-31.
- Morand, S. (2020). *L'homme, la faune sauvage et la peste*. Fayard.
- Morin, M.-F. et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires : clé du passeur culturel. *Québec français*, 171, 95-97.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171.

- Noël-Gaudreault, M. et Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25-32.
- Orellana-Pépin, E. (2020). *L'éducation relative à l'environnement : quelle est la contribution du système scolaire secondaire québécois dans la formation de citoyens engagés?* [essai de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Pelletier, C. (2009). *Évaluation de l'impact du programme J'adopte un cours d'eau sur le développement d'une citoyenneté environnementale* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Price et Lennon. (2011). *Using Children's Literature to Teach Mathematics*. Quantile.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: a critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Thibaut, M. P. (2005) *Validation d'un questionnaire mesurant l'impact de programmes d'éducation relative à l'environnement sur la citoyenneté environnementale* [essai de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Presses Universitaires du Mirail.
- Turgeon, É. (2018). Portraits des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 53-72). Centre de diffusion et de formation en didactique du français.
- Turgeon, É., Tremblay, O. et De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression? *Repères*, 59, 7-22.
- Van Der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 2(161), 51-58.
- Wapner, P. (2010). *Living through the end of nature – The future of American Environmentalism*. The MIT Press.
- Wells, R. et Davey Zeece, P. (2007). My Place in My World: Literature for Placed-Based Environmental Education. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 285-291.

## Œuvres de littérature jeunesse citées

- Dubuc, M. (2017). *Le chemin de la montagne*. Comme des géants.
- Foenkinos, D. et Bravi, S. (2012). *Le saule pleureur de bonne humeur*. Albin-Michel jeunesse.
- Ise, H. (2009). *Kimiko et le botaniste*. Seuil.
- Oswald, P. (2021). *Mon papa et moi*. Scholastic.
- Poulin, A. et Mezher, O. (2016). *Manchots au chaud*. Éditions de l'Isatis.

- Todd-Stanton, J. (2018). *Le secret du rocher noir*. L'école des loisirs.
- Yolen, J. et Schoenherr, J. (2017). *Des ailes dans la nuit*. D'eux.
- Walker, A. (2019). *Florette*. Kaléidoscope.

**Mettre en œuvre un travail d'enquête historico-littéraire  
pour contribuer à la formation  
de citoyens sensibles et critiques :  
l'exemple du roman historique évoquant l'Holocauste**

**AUDREY BÉLANGER**

*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

**MARTIN LÉPINE**

*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

**SABRINA MOISAN**

*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

L'œuvre littéraire invite tout un chacun à imaginer d'autres manières de voir et d'organiser le monde dans lequel il vit et peut ainsi transformer de l'intérieur celui qui s'y investit (Todorov, 2014). Donnant forme à d'autres possibles, elle peut conduire celui qui lit à mieux comprendre toute la complexité de l'expérience humaine en le conviant à une rencontre avec la vie, avec soi et avec autrui (Jouve, 2014). Le roman historique, en restituant le passé et en recherchant avant tout la vérité dans l'être de ses personnages (Ozouf, 2011), est un exemple de genre littéraire qui peut entraîner le lecteur dans une quête qui met en mouvement la pensée par la force du cœur. En appréhendant un roman historique sous les deux facettes de sa désignation générique, le lecteur peut y chercher ce qu'il dit sur le monde ou ce qu'il tait, et aussi ce qu'il *lui* dit (Bruner, 2010; Rosenblatt, 1995). Ce travail narratif, empreint d'inventivité et aimé des petits comme des grands lecteurs, dans et hors de la sphère scolaire (Conrad et al., 2013; Hébert, 2019; Louichon, 2019), a le potentiel de conduire chacun à voir qu'il a une certaine responsabilité dans sa manière de connaître et de penser le monde, soi-même et l'autre (Simard et al., 2010). Cependant, pour que l'œuvre littéraire puisse libérer des potentialités formatrices à l'école secondaire, encore faut-il que le travail portant sur elle soit orchestré en ce sens (Bélanger,

2018). Cette orchestration, reposant notamment sur l'étude théorique et spéculative menée par Bélanger (2018), est au centre de ce chapitre.

Contrairement au manuel scolaire, objet « livre » peu apprécié des élèves (Chartrand, 2009), le roman, genre dominant de la classe de français au secondaire (Dezutter et al., 2012), peut offrir à ceux-ci un contact plus naturel avec l'acte de lire et la possibilité de développer leur sens de l'altérité, au contact d'une diversité de personnages et de perspectives (Dumortier, 2001). L'étude d'un roman peut aussi permettre, sur un terrain plus ludique et personnel, de stimuler la réflexion en rappelant à chaque lecteur que les « choses » peuvent être différentes, voire plus complexes qu'on ne le pense au premier abord (Kundera, 1998; Schaeffer, 1999). Par ailleurs, l'imagination, stimulée notamment par la rencontre avec des personnages, peut donner un visage humain à des faits dits *historiques* et à des statistiques. En effet, le roman historique offre à son lecteur la possibilité de partager avec des êtres fictionnels une expérience au présent, d'entendre des voix souvent inaudibles, dont celles d'enfants ou de groupes minorisés, et de susciter des questionnements sur les relations de pouvoir intergroupes. Conséquemment, il peut conduire chaque lecteur à comprendre qu'il est lui-même un acteur de l'Histoire, un être appelé à effectuer des choix, évoluant dans une collectivité et un monde hétérogènes qu'il faut apprendre à mieux connaître (Nussbaum, 2011). En contexte scolaire, un roman historique, soigneusement sélectionné, peut constituer un lieu textuel riche pour aborder des thématiques difficiles marquant les rapports sociaux, tels que le racisme, le génocide, mais aussi la résistance ou la dignité humaines (Bélanger, 2018). Ce genre littéraire peut d'ailleurs offrir un terreau favorable à un investissement lectoral significatif, si son utilisation est médiée de manière non seulement à permettre à toutes les voix de résonner, mais aussi à donner la possibilité aux élèves de voir autrement le monde en transcendant, entre autres, des frontières parfois artificiellement tracées, comme le sont celles des disciplines scolaires (De Keersmaecker et al., 2014).

Ce chapitre vise à montrer pourquoi l'utilisation d'un roman historique évoquant l'Holocauste au secondaire peut difficilement demeurer cloisonnée dans un seul espace d'enseignement et d'apprentissage si l'on souhaite exploiter sa pleine potentialité formatrice pour engager les élèves dans une lecture qui favorise la compréhension/interprétation<sup>1</sup> du passé, tout en leur donnant des clés d'intelligibilité pouvant leur permettre de faire des liens entre présent et passé et, ultimement, d'agir

---

1. Puisque les actions de comprendre et d'interpréter se soutiennent l'une l'autre dans un rapport non hiérarchique, nous les avons imbriquées pour montrer cette interaction (Bélanger, 2018; Falardeau, 2003; Lépine, 2017).

sur le monde dont ils font partie. Toutefois, cette volonté d'enrichir le potentiel d'une telle réflexion littéraire et historique à partir d'un roman historique se heurte à certains obstacles. Ces derniers font l'objet de la première partie de ce chapitre qui s'intéresse aussi aux défis que pose en lui-même l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste, temps fort historique au cœur des œuvres que Bélanger (2018) propose d'utiliser pour développer les compétences littéraires des élèves et leur pensée critique et historique. Ensuite, nous présenterons de quelle manière l'étude d'un roman historique évoquant l'Holocauste peut servir, dans une dynamique intégrative, de catalyseur pour nouer des liens littérature/histoire qui pourraient se révéler favorables à l'apprentissage du vivre-ensemble.

## **1. Le cloisonnement disciplinaire constitue une difficulté d'ordre structurel**

Le français, ou la littérature de manière générale, et l'histoire sont deux disciplines qui permettent, par le biais de leur mode de saisie investigateur respectif, à savoir *lecture littéraire* (Dufays et al., 2015) et *pensée historique* (Seixas et Morton, 2013), de mieux comprendre/interpréter une réalité, notamment celle recréée par la puissance des mots dans une œuvre littéraire. Or, ces modes, bien que pertinents, comportent aussi certaines limites pouvant réduire la portée significative d'un texte. De ce fait, même si le roman historique recèle des potentialités formatrices pour apprendre aux élèves à penser par et avec les disciplines, sa pleine utilisation dans le contexte de l'enseignement au secondaire québécois est confrontée à une première difficulté qu'on pourrait qualifier de structurelle. En effet, le cloisonnement disciplinaire, qui découpe le cheminement scolaire du primaire à l'université en domaines de formation distincts (Samson, 2019), tend à limiter un travail sur le roman historique qui étudie, dans une relation dialectique équilibrée et non hiérarchique, l'ensemble de sa désignation générique et ce qu'elle sous-tend. À cela s'ajoute une difficulté émanant des orientations ministérielles québécoises elles-mêmes qui créent un certain flou concernant la relation entre les disciplines scolaires.

## **2. L'étude d'une œuvre littéraire présente des difficultés liées aux orientations ministérielles**

Dans le programme destiné à l'enseignement du français au secondaire (Gouvernement du Québec, 2009), il semble que la seule (re)connaissance de « repères culturels d'ordre historique » suffise aux élèves pour « contextualiser une œuvre ou un texte, le comprendre, l'interpréter, [...]

ou encore pour poser un regard critique sur l'utilisation de faits réels dans des œuvres de fiction » (p. 16). Mais à quoi sert de discerner des « repères » s'ils ne sont pas problématisés? Comment le simple fait de reconnaître une date (ex. 27 janvier 1945) ou un lieu (ex. camp d'Auschwitz) dans un roman historique peut-il aider les élèves à saisir la résonance encore actuelle des enjeux qu'une réalité historique soulève et à « mieux » lire un récit de fiction (Bélanger, 2018; Hirsch, 2013)?

Il semble aussi, selon ce même programme (Gouvernement du Québec, 2009), que l'œuvre littéraire puisse « être abordée [en classe d'histoire] en fonction de la société qui y est dépeinte ou des événements qui y sont évoqués » (p. 26). Ainsi, l'œuvre littéraire semble davantage être envisagée comme point d'accroche pour susciter l'intérêt des élèves pour une réalité historique à l'étude que comme un document fictionnel (Martel, 2018) qu'on gagne à découvrir, puis à analyser au moyen de différentes clés de lecture, dont celles ouvrant à une réflexion littéraire et historique. Or, cette réflexion, si elle est développée et guidée de manière à susciter le doute investigateur, pourrait mener les élèves non seulement à situer l'œuvre à la croisée de diverses interprétations, mais aussi à prendre conscience du fait qu'il y a une réalité et une légitimité à voir le monde différemment (Barton et Levstik, 2004; Endacott et Brooks, 2018).

Ce constat se dégage aussi de notre analyse des orientations ministérielles destinées à l'enseignement de l'histoire, au premier et au deuxième cycles du secondaire (Gouvernement du Québec, 2004, 2017). En effet, rien n'y indique qu'une lecture-découverte et une lecture-analyse d'un roman historique pourraient être envisagées pour approfondir l'histoire d'une réalité humaine et sociale, par exemple celle de l'Holocauste, ou pour chercher à comprendre ce qu'un récit de fiction peut dévoiler, à sa manière, sur différentes époques (Bélanger, 2018). L'objet « récit » est d'ailleurs lui-même peu présent dans le programme actuel d'enseignement de l'histoire, notamment dans celui du deuxième cycle : on constate seulement deux occurrences du mot « récit » dans ce programme (Gouvernement du Québec, 2017), et le seul exemple illustratif va de pair avec le cours magistral dialogué souvent privilégié en classe d'histoire au secondaire, qui peut mener les élèves à considérer l'histoire comme un grand récit linéaire, préconstruit et immuable (Duquette, 2011; Moisan et Saussez, 2019). Ce grand récit accorde d'ailleurs peu ou pas de place à des voix contradictoires, aspect pourtant central pour le développement d'une réflexion critique et historique (Boutonnet, 2018).

Ainsi, à l'heure actuelle, les orientations ministérielles québécoises concernant l'utilisation d'une œuvre littéraire, dans une dynamique



intégrative, semblent faire fi de l'importance d'un travail qui intègre savoirs, processus et enjeux disciplinaires pour développer à la fois sensibilité, réflexion et réflexivité (De Keersmaecker et al., 2014). L'instauration progressive d'un travail d'enquête, qui mobilise les communautés interprétatives à la fois de la classe de français et de celle d'histoire à partir d'un roman historique, ouvrant par sa désignation générique et la thématique traitée à une dynamique intégrative, pourrait aider les élèves à mieux (se) (re)connaître et à entendre le dire d'autrui, quelle que soit sa forme (orale ou écrite), mais aussi à le (re)dire de manière à trouver leur place au sein d'une collectivité (Marcoin, 1992). La lecture littéraire peut conduire les lecteurs adolescents à plonger au cœur d'eux-mêmes, à éprouver des émotions, parfois vives, par procuration, et à remettre en cause leurs conceptions d'un événement en partageant avec différents personnages fictifs une expérience historique qui serait « vraie », car elle reposerait sur une connaissance par (res)sentis (Bélangier, 2018; Dufays et al., 2015; Petit, 2016). La pensée historienne peut les amener à s'interroger pour mieux saisir les motivations de certains acteurs du passé représentés ou esquissés dans un roman grâce à une lecture contextualisée et corroborée. *Lecture littéraire* et *pensée historienne* seraient ainsi deux modes investigateurs de lecture non contradictoires pouvant conduire les élèves à imaginer et à penser l'aventure humaine (Bélangier, 2018).

### **3. L'étude d'une œuvre littéraire présente des difficultés d'ordre didactique**

En dépit de son potentiel didactique, le roman historique, qui recoupe deux sources d'accès aux savoirs, le récit de fiction et le récit historique, et potentiellement une troisième, le récit de vie (ex. témoignages), présente certains défis pour tout enseignant souhaitant y recourir en vue de favoriser une rencontre entre émotions et raison (Dumortier, 2004). En effet, cet enchâssement de divers récits, qui interpelle deux disciplines scolaires, est souvent implicite pour les enseignants et difficile à saisir pour les élèves, qui sont rarement placés dans des situations de lecture susceptibles de mettre en lumière la portée et les limites de ces récits (Bonnetille et Noyère, 2007; Finet, 2015; Jaubert et Rebière, 2019; Lenoir, 2015). De plus, un enseignement consistant à emprunter aux méthodes de questionnement littéraire et de questionnement historique peut être complexe, énergivore, chronophage et délicat à opérationnaliser (De Kesel, 2019; Dufour, 2019; Jaubert et Rebière, 2019), ce qui s'explique notamment par les difficultés évoquées *supra*, mais aussi par le fait que les enseignants n'ont pas de balises claires pour effectuer une analyse préliminaire leur permettant de choisir une œuvre pertinente

pour orchestrer un travail qui favorise le développement à la fois de la lecture littéraire et de la pensée historique (Bélanger, 2018). À cela s'ajoutent des contraintes contextuelles, notamment celles d'ordre financier ou matériel, qui restreignent le choix des œuvres à l'étude (Dezutter et al., 2012; Hébert, 2019).

Enfin, soulignons que, même si les enseignants, en exercice comme en formation, sont intéressés par l'histoire de l'Holocauste, l'étude de cette thématique n'est pas obligatoire en contexte scolaire québécois et que la formation initiale en enseignement, quel que soit le profil choisi, leur offre peu d'occasions d'approfondir leurs connaissances sur cette réalité humaine et sociale (Hirsch et McAndrew, 2016). Les enseignants se trouvent ainsi souvent mal outillés sur le plan didactique pour traiter et justifier l'enseignement de ce pan sensible de l'histoire (Hirsch et Moisan, 2020; Moisan et al., 2015; Moisan et Bélanger, 2019). Par conséquent, l'étude d'un roman, déjà complexe, se trouve encore compliquée lorsque celui-ci traite de l'histoire de l'Holocauste, car l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire de cette réalité humaine et sociale soulèvent en eux-mêmes un certain nombre de difficultés (Bélanger, 2018; Finet, 2019).

#### **4. L'usage d'un roman historique évoquant l'Holocauste dans le contexte de l'enseignement secondaire québécois présente certaines difficultés**

Aux considérations liées à l'usage d'un roman historique s'ajoute, lorsqu'il est question plus spécifiquement d'un texte évoquant l'Holocauste, la nécessité d'une connaissance précise et nuancée de l'événement et d'une lecture contextualisée qui repose sur une approche critique et historique. En effet, la seule (re)connaissance d'un fait historique ou le fait de s'en souvenir ne servent à rien si on n'a pas compris comment et pourquoi les choses se sont passées ainsi (Heimberg, 2012) et appris à se méfier de toute interprétation hâtive, conditionnée notamment par les médias de masse<sup>2</sup> (Boix-Mansilla, 2000). Or, au Québec, les intentions des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage de ce temps fort historique seraient discordantes avec les modalités d'accompagnement mises en place et, dès lors, peu propices à conférer non seulement des sens/significations à l'événement lui-même, mais aussi à la discipline dans laquelle cette pratique s'insère (Moisan et al., 2015; Moisan et Bélanger, 2019).

---

2. Selon Todorov (2015), au XX<sup>e</sup> siècle, dans les régimes totalitaires existait un danger insoupçonné, celui de l'effacement des informations; aujourd'hui, le danger serait plutôt celui d'une « surabondance » de celles-ci (p. 13).

De plus, une lecture qui traite isolément de l'un des deux versants désignatifs du roman historique ne semble pas suffisante pour mettre en lumière les caractéristiques propres d'une œuvre comme *L'enfant de Noé*<sup>3</sup> de Schmitt (2004) – celles qui font que ce récit invite à se demander « pourquoi » et « comment » un contexte comme celui de la Deuxième Guerre mondiale a permis de persécuter et d'ostraciser des groupes sociaux et marginalisés au nom de leur différence (Bélanger, 2018). D'ailleurs, l'histoire racontée par Schmitt (2004) est universelle : c'est l'humanité des personnages qui bouleverse et emporte le lectorat. De plus, le roman historique évoquant l'Holocauste a le potentiel d'amener le lectorat adolescent à établir des liens éclairants entre narration, fiction et histoire, et entre référents historiques et mémoire collective – celle-ci lui appartenant aussi, si son utilisation valorise un travail littéraire et historique qui met en interaction la connaissance par (res)sentis et la connaissance par traces –, tout en accueillant d'autres récits (Bélanger et Moisan, 2017; Tinberg et Weisberger, 2014).

## **5. Le roman historique évoquant l'Holocauste est un genre qui convie à une lecture littéraire et historienne**

Bien que l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire de l'Holocauste soient d'abord appelés à se dérouler en classe d'histoire, ils peuvent aussi se faire dans une dynamique intégrative avec la discipline français (ou la littérature, de manière générale) à partir d'un roman historique (Bélanger, 2018). L'usage d'un tel texte pourrait permettre aux élèves non seulement de rencontrer des personnages, d'éprouver pour eux de la sympathie et de vivre une aventure d'une durée fictive, mais aussi de développer leur empathie (Barton et Levstik, 2004) et d'expérimenter « l'épaisseur du temps historique » (Cariou, 2012, p. 165). Toutefois, comme le soulignent Eckmann et Heimberg (2011), même si l'adoption d'une posture historienne exige de tenter de l'expliquer, l'Holocauste demeure un événement tragique irrationnel et injustifiable. Cette part de mystère, qui résiste à la raison, peut cependant se livrer à l'imagination. La pensée historienne peut amener les lecteurs adolescents à s'interroger, pour mieux saisir les motivations de certains acteurs du passé représentés ou esquissés dans un roman, grâce à une lecture contextualisée et corroborée (Seixas et Morton, 2013). La lecture littéraire peut, elle, les inviter à soupeser le poids de certains mots, à s'interroger sur un univers

---

3. Ce roman, qui se déroule sur le territoire belge occupé par l'Allemagne nazie, raconte les péripéties de Joseph Bernstein, un jeune garçon juif qui devra apprendre à mentir pour survivre. Aidé par le père Pons, il devra aussi comprendre ce que signifie être juif avant, pendant et après la Deuxième Guerre mondiale.

fictif, mais vraisemblable, et elle peut mettre la pensée en mouvement par la force du cœur, qui reste rarement indifférent au destin d'un personnage (Bélanger, 2021). Une lecture littéraire et historique constituerait ainsi un amalgame cohérent de deux modes lectoraux créatifs, itératifs et évaluatifs, permettant d'acquérir des savoirs et des compétences qui mènent les jeunes lecteurs à mieux comprendre/interpréter l'aventure humaine (Bélanger, 2018). De plus, dans cette aventure, ils peuvent s'autoriser à choisir le(s) « personnage(s) » qu'ils veulent incarner.

Ainsi, la thématique de l'Holocauste, qui peut sembler dépassée aux élèves si on se base uniquement sur les dates et les lieux évoqués (Hirsch, 2013), pourrait être pour eux l'occasion de saisir la résonance encore actuelle des enjeux que cet événement soulève. L'histoire de l'Holocauste a fixé pour les générations suivantes la signification du terme « génocide », utilisé maintenant pour caractériser d'autres événements (Boix-Mansilla, 2000), dont certains sont évoqués dans le roman de Schmitt (2004) (ex. « la collection des Indiens d'Amérique » [p. 116]). L'œuvre pourrait ainsi offrir un point de départ différent pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire de l'Holocauste. Son étude, par les questions qu'elle suscite, pourrait munir les élèves de clés de lecture pour mieux appréhender d'autres conflits actuels, (r)ouvrir la discussion et contribuer à mettre en perspective certaines interprétations hâtives (Boix-Mansilla, 2000). Le roman historique évoquant l'Holocauste peut aussi se révéler un objet de médiation pour conduire les élèves à mieux saisir le processus génocidaire et à connaître les moyens d'en empêcher le déclenchement (Hirsch et Moisan, 2020). Le but ultime est de leur offrir la possibilité d'imaginer et de penser autrement le monde, soi-même et autrui à partir de différents récits qui sont des fragments de (leur) vie, et ce, pour les aider, en tant qu'individus et citoyens, à œuvrer pour un vivre-ensemble harmonieux (Barton et Levstik, 2004; Hirsch et Moisan, à paraître; Simard et al., 2010).

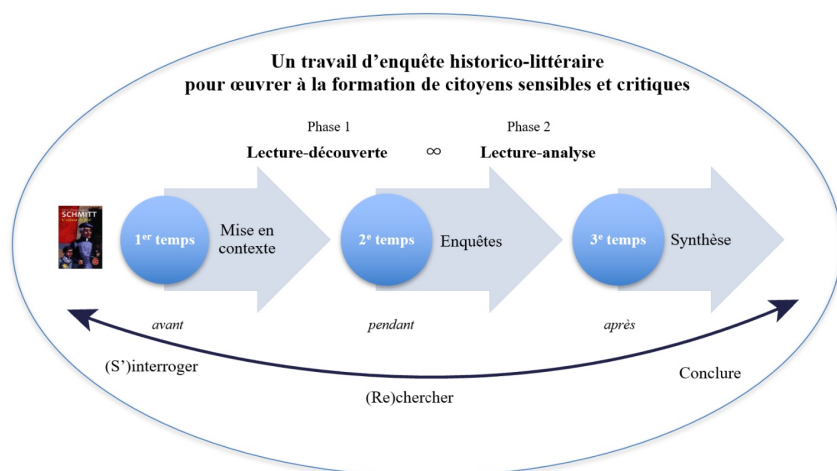
## **6. L'étude d'un roman historique évoquant l'Holocauste peut former des citoyens sensibles et critiques**

Le roman *L'enfant de Noé*, de Schmitt (2004), ancré dans la réalité d'enfants cachés, peut constituer un terrain textuel propice pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire de l'Holocauste, et ce, autant pour les élèves du premier cycle du secondaire que pour ceux du deuxième cycle. Ce récit, raconté à hauteur d'enfant, peut d'ailleurs offrir aux élèves un contraste avec le « narratif des agresseurs » présenté

dans les classes d'histoire du secondaire québécois et leur révéler certains aspects centraux de l'histoire de l'Holocauste qui sont souvent négligés dans les manuels – outils didactiques rarement analysés de manière critique en classe d'histoire (Boutonnet, 2018; Lefrançois et al., 2012) – ou le matériel « maison » élaboré pour travailler cette réalité (Hirsch et McAndrew, 2011, 2016; Moisan et al., 2015; Moisan et Bélanger, 2019). L'instauration progressive d'un travail d'enquête historico-littéraire à partir du récit de Schmitt (2004) pourrait rendre plus claires pour les enseignants les spécificités et la complémentarité de différents modes de saisie investigateurs pour étudier un récit, à savoir la *lecture littéraire* (Dufays et al., 2015) et la *pensée historique* (Seixas et Morton, 2013), y compris dans ce que ces modes négligent, plus du fait de la méthode qui les sous-tend que par ignorance des intervenants (Astolfi, 2008). Un tel travail pourrait aussi enrichir le potentiel de la réflexion littéraire et historique chez les élèves.

## 7. Un travail intégratif en deux temps et trois phases

Nous proposons un travail d'enquête français/histoire qui se veut un dispositif didactique flexible et non exclusif pour (in)former les enseignants et les aider à planifier, à mettre en œuvre et à évaluer l'acte de lire en classe du secondaire. La mise en place progressive de ce dispositif pourrait favoriser le décloisonnement disciplinaire et contribuer à conduire les élèves à construire une représentation plus complexe et plus juste du monde dans lequel nous vivons (Bélanger, 2018). La figure suivante illustre le travail d'enquête historico-littéraire que nous proposons aux enseignants.



Ce dispositif, qui se décline en deux phases itératives, *de découverte* et *d'analyse*, et en trois temps (mise en contexte *avant* la lecture, enquêtes *pendant* la lecture et synthèse *après* la lecture), propose aux enseignants de français (ou de langues) et d'histoire différentes pistes pour travailler un roman historique (Bélanger, 2018). Il vise à les aider à orchestrer les trois temps clés de la lecture en classe du secondaire de manière à engager les élèves dans une lecture littéraire et historique qui les conduit à *dire*, tant à l'oral qu'à l'écrit, ce que le *lire* leur a apporté ou a évoqué pour eux.

## 8. L'enquête, par exemple, est une manière de cheminer ensemble dans l'œuvre

Par exemple, lors de la lecture-analyse, en petit ou grand groupe, les élèves sont encouragés à mener des enquêtes critiques (2<sup>e</sup> temps) pour approfondir leur compréhension/interprétation de l'œuvre à l'étude au moyen de différentes clés de lecture. La lecture littéraire et historique que nous proposons fait appel aux registres de la créativité (Dumortier, 2001), aux six concepts de la pensée historique (Seixas et Morton, 2013) et aux six étapes du processus génocidaire (Hirsch et Moisan, à paraître). Le tableau suivant, inspiré des travaux de Bélanger (2018), présente trois pistes didactiques qui pourraient être mises en œuvre en

<i>Pistes</i>	<i>Principaux intérêts</i>
a) Témoignage	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Humaniser et vivifier la découverte du passé en rencontrant un acteur historique;</li> <li>2) Donner la parole aux victimes et interroger celles-ci en établissant des liens avec le processus génocidaire;</li> <li>3) Permettre d'illustrer, puis d'approfondir certains passages du récit de fiction (ce que signifie être un enfant caché en Belgique pendant l'Holocauste, par exemple);</li> <li>4) Réfléchir sur les spécificités et la complémentarité de trois récits : récit de fiction, récit historique et récit du survivant.</li> </ol>
b) Visite physique ou virtuelle au musée	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Susciter l'intérêt par une expérience culturelle hors de l'enceinte scolaire;</li> <li>2) Réfléchir sur le récit muséal;</li> <li>3) Réfléchir à la réalité d'un enfant caché à partir d'artéfacts;</li> <li>4) Réfléchir aux apports et aux limites d'un objet-témoin.</li> </ol>
c) Réseau de documents	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Susciter l'intérêt pour la littérature et l'histoire;</li> <li>2) Comparer différentes histoires sur un même thème;</li> <li>3) Réfléchir sur les spécificités et la complémentarité des disciplines savantes et scolaires.</li> </ol>

classe et qui sollicitent la rencontre de ces « clés » pour mieux entrer dans un roman historique évoquant l'Holocauste, y cheminer et en sortir de manière à construire de ce récit une image plus juste et cohérente.

Par exemple, la piste c) « Réseau de documents » pourrait être l'occasion de travailler avec les élèves la notion de « récit » et celle de « personnages », deux notions qui peuvent non seulement susciter leur intérêt (Reuter, 2007, 2018), mais aussi favoriser la rencontre entre fiction et histoire. En effet, l'univers fictionnel peut servir de point de départ pour explorer d'autres expériences historiques, d'autres perspectives, dont celles de groupes marginalisés, qui restent parfois dans l'ombre en raison d'un manque de documentation ou de « compromis » (Ginzburg, 2019; Joly-Lavoie, 2019). Le roman historique évoquant l'Holocauste peut aussi permettre de travailler des savoirs prescrits comme la notion de « héros », ainsi que la dichotomie « bons/méchants », qui est souvent présentée par les récits de fiction et peut entraîner des simplifications ou des distorsions historiques (Dispy, 2015). En contrepartie, les adolescents, en s'immergeant dans un univers peuplé de personnages divers (ex. collaborateurs, délateurs, résistants, soldats nazis ou victimes) – constructions synthétiques se dévoilant progressivement au fil d'une lecture (Gervais, 2006; Hamon, 1998) –, pourraient rencontrer différents acteurs historiques vraisemblables. Ce serait aussi l'occasion, si l'on utilise la terminologie proposée par Peyronie (2000), de partager une expérience avec des historiques-actants (ex. abbé André) par l'intermédiaire de fictifs-actants (ex. père Pons).

En comparant le roman avec d'autres documents historiques et en discutant de leurs découvertes et de leurs interprétations, les jeunes lecteurs pourraient aussi envisager sous un angle nouveau ce qu'ils tiennent pour sûr, à l'école comme dans la vie en général (Bruner, 2008). Le fait de porter un regard critique sur la version de divers narrateurs – et sur une multiplicité de perspectives – et d'évaluer le fond comme la forme de différentes histoires aiderait les adolescents à saisir qu'il n'y a pas qu'une seule manière de lire et de dire le monde et que ces actes sont liés à des contextes et à des intentions (Fish, 2007). Ils (res)sentiraient des émotions à travers un personnage, mais ils partageraient aussi avec lui une expérience historique dans laquelle ils pourraient choisir de décentrer l'objectif ou d'adopter la perspective d'autres personnages. Ils pourraient aussi réfléchir sur ces (res)sentis qui sont eux-mêmes, bien souvent, influencés par une anticipation quant au devenir des « personnages » ou par la connaissance de « l'aboutissement » fort probable de l'aventure historique, laquelle, dans le cadre d'un produit culturel, est marquée par un certain optimisme (Beevor, 2011; Coplan, 2004). L'analyse de différents récits en classe pourrait ainsi être approfondie,

notamment par une mise en réseau de documents fictionnels et historiques présentant des points de vue d'acteurs venant de divers horizons et dévoilant différentes trames narratives. Les élèves pourraient aussi constater que, même si l'accumulation d'interprétations forme un tout qui peut tendre vers la vérité, celle-ci est souvent inaccessible, même pour l'historien effectuant un travail méthodique et rigoureux (Bélanger et Moisan, 2017).

Une lecture comparative et intertextuelle pourrait aussi les conduire à remettre en question la synthèse historique opérée par Schmitt (2004), ainsi que le récit proposé par le manuel scolaire. Cette interrogation pourrait sensibiliser les élèves au fait qu'il est facile d'oublier que les récits sont des interprétations adoptant une certaine perspective, des produits d'apparence finie résultant d'une sélection, d'une organisation, voire d'un choix réfléchi (Cariou, 2012). Elle peut aussi permettre de prendre conscience du fait que certains récits sont si omniprésents qu'on en arrive même à croire à l'impossibilité d'une nouvelle voix qui dirait les choses autrement (Barton et Levstik, 2004).

## Conclusion

Par une lecture littéraire et historique d'un roman historique évoquant l'Holocauste, les élèves peuvent vivre des expériences à la fois émotionnelles et cognitives qui les engagent dans un processus empathique et réflexif. À l'école, le potentiel formateur de la lecture littéraire et historique se trouverait ainsi dans sa façon toute particulière de munir les jeunes lecteurs de clés pouvant les aider à être plus conscients de l'existence d'autres perspectives et plus attentifs à l'égard de la complexité de l'expérience humaine. L'intérêt d'une telle lecture pourrait aussi résider dans sa manière de solliciter l'imagination et la raison de diverses façons pour mener les élèves à saisir que, si une tragédie de l'ampleur de l'Holocauste est sans réponse rationnelle, le mot *responsabilité* porte en son cœur une partie de celle-ci (Wiesel, 2007). Le travail d'enquête historico-littéraire permettrait ainsi de (r)éveiller une conscience citoyenne sensible et critique au moyen de la lecture.

## Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisirs d'apprendre*. ESF éditeurs.
- Barton, K. et Levstik, S. L. (2004). *Teaching history for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.



- Beevor, A. (2011). La fiction et les faits. *Le Débat*, 165(3), 26-40.
- Bélanger, A. (2018). *La lecture littéraire et la pensée historique : une complémentarité qui favorise la compréhension et l'interprétation d'un roman historique évoquant l'Holocauste en classe de français au secondaire* [mémoire de maîtrise non publié]. Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Bélanger, A. (2021). Compte rendu critique du livre de B. Finet, *La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire?* *Recherches en éducation*, 4, 175-177.
- Bélanger, A. et Moisan, S. (2017). Fiction et histoire : une complémentarité au service de la construction de la réalité sociale. *Bulletin du CREAS*, 4, 34-43.
- Boix-Mansilla, V. (2000). Historical Understanding. Beyond the Past and into the Present. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing Teaching & Learning History* (p. 390-418). New York University Press.
- Bonnefille, V. et Noyère, A. (2007). Lire *L'Iliade* et *L'Odyssée* en français et en histoire en classe de sixième. Quelles interactions d'une discipline à l'autre? *Pratiques*, 133/134, 221-236.
- Boutonnnet, V. (2018). Usages et fonctions du matériel didactique : pratiques déclarées d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire. *Formation et profession*, 26(2), 3-17.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions Retz. (Ouvrage original publié en 1996)
- Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions RETZ. (Ouvrage original publié en 2002)
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire, quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Presses universitaires de Rennes.
- Chartrand, S.-G. (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 37-58.
- Conrad, M., Ercikan, K., Friesen, G., Létourneau, J., Muise, D., Northrup, D. et Seixas, P. (2013). *Canadians and Their Pasts*. University of Toronto Press.
- Coplan, A. (2004). Empathic Engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141-152.
- De Keersmaecker, M.-L., Detry, A. et Dufays, J.-L. (2014). Les sciences humaines dans l'enseignement secondaire : une exigence institutionnelle, un défi pédagogique. Dans M.-L. De Keersmaecker, A. Detry et J.-L. Dufays (dir.), *Interdisciplinarité en sciences humaines : huit disciplines, cinq projets pédagogiques* (p. 5-19). De Boeck.
- De Kesel, M. (2019). L'interdisciplinarité : croiser les regards. Dans F. Darbellay, M. Louviot et Z. Moody (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance diversité* (p. 215-230). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec, État des lieux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 111-119.
- Dispy, M. (2015). Mémoires d'une guerre. Fiction et/ou témoignage pour ancrer dans l'esprit des enfants le souvenir de ce que l'homme a fait à l'homme? Dans J.-L. Dumortier, V. Granata, P. Raxhon et J. Van Beveren (dir.), *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions* (p. 203-227). Presses universitaires de Namur.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck supérieur. (Ouvrage original publié en 1996)
- Dufour, B. (2019). L'interdisciplinarité : des défis, des obstacles. Dans F. Darbellay, M. Louviot et Z. Moody (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance diversité* (p. 279-293). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction*. De Boeck Duculot.
- Dumortier, J.-L. (2004). Faire lire un roman historique. *Enjeux*, 60, 63-97.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* [thèse de doctorat non publiée]. Université Laval, Québec, Canada.
- Eckmann, M. et Heimberg, C. (2011). *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*. Éditions IES.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires pour la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/>
- Finet, B. (2015). *La Shoah racontée aux enfants : genre littéraire ou récit scolaire?* [thèse de doctorat non publiée]. Université de Caen-Normandie, France.
- Finet, B. (2019). *La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire?* Presses universitaires de Grenoble.
- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Les prairies ordinaires.
- Gervais, B. (2006). *À l'écoute de la lecture*. Éditions Nota bene.
- Ginzburg, C. (2019). *Le fromage et les vers*. Flammarion. (Ouvrage original publié en 1980)
- Gouvernement du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire et éducation à la citoyenneté, 1<sup>er</sup> cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement, premier cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Hamon, P. (1998). *Le personnel du roman*. Librairie Droz. (Ouvrage original publié en 1983)
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière éducation.
- Heimberg, C. (2012). *Mémoires blessées*. MétisPresses.
- Hirsch, S. (2013). Comment parler aux jeunes de ce qu'on ne sait pas toujours dire? L'exemple de l'enseignement de l'Holocauste à l'école secondaire. Dans D. Jeffrey et J. Lachance (dir.), *Corps, codes et rituels dans la culture jeune* (p. 171-182). Presses de l'Université Laval.
- Hirsch, S. et McAndrew, M. (2011). *Le traitement de l'Holocauste dans les manuels scolaires de langue française d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au Québec* [rapport de recherche]. Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques. [http://www.che.reum.umontreal.ca/publications\\_pdf/Publications%202013/69.%20rapport\\_traitement\\_holocauste\\_.pdf](http://www.che.reum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/69.%20rapport_traitement_holocauste_.pdf)
- Hirsch, S. et McAndrew, M. (2016). L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants. Dans S. Hirsch, M. McAndrew, G. Audet et J. Ipgrave (dir.), *Judaïsme et éducation. Enjeux et défis pédagogiques* (p. 9-24). Presses de l'Université Laval.
- Hirsch, S. et Moisan, S. (2020). Enseigner l'histoire de l'Holocauste. Dans S. Hirsch et A. Groleau (dir.), *Enseigner des objets complexes en interdisciplinarité*. Éditions science et bien en commun.
- Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). *Étudier les génocides. Guide pédagogique*. Université du Québec à Trois-Rivières/Université de Sherbrooke. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa\\_no\\_site=1022](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1022)
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2019). Roman historique et positionnement énonciatif. Dans A. Vézier et S. Dussot (dir.), *Les pratiques de récit pour penser les didactiques* (p. 147-160). Presses Universitaires de Rennes.
- Joly-Lavoie, A. (2018). Introduction à la section 1. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire* (p. 7-12). Presses de l'Université Laval.
- Jouve, V. (2014). *L'effet-personnage dans le roman* (5<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1992)
- Kundera, M. (1998). *L'art du roman*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1986)
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A et Demers, S. (2012). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire* (p. 59-93). Presses de l'Université Laval.

- Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école? *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole-texte-complet>
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat non publiée]. Université de Montréal, Québec, Canada.
- Louichon, B. (2019). Le lecteur, L'histoire et l'histoire dans deux graines de cacao. Dans A. Vézier et S. Dussot (dir.), *Les pratiques de récit pour penser les didactiques* (p. 55-64). Presses Universitaires de Rennes.
- Marcoin, F. (1992). *À l'école de la littérature*. Les Éditions Ouvrières.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe d'histoire*. Les Éditions JFD.
- Moisan, S. et Bélanger, A. (2019). Histoire de l'Holocauste et éducation aux droits humains : arrimage réussi au Québec? *Didactica Historica*, 5, 93-101.
- Moisan, S., Hirsch, S. et Audet, G. (2015). L'enseignement de l'Holocauste au Québec : Postures et pratiques. *McGill Journal of Education*, 50, 247-268.
- Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, 35, 92-109.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle?* Flammarion.
- Ozouf, M. (2011). Récit des romanciers, récit des historiens. *Le Débat*, 165(3), 13-25.
- Petit, M. (2016). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Éditions Belin.
- Peyronie, A. (2000). Note sur une définition du roman historique suivie d'une excursion dans *Le Nom de la rose*. Dans D. Peyrache-Leborgne et D. Couégnas (dir.), *Le roman historique : récit et histoire* (p. 278-289). Pleins Feux.
- Reuter, Y. (2007). Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro. *Pratiques*, 133/134, 3-12.
- Reuter, Y. (2018). Postface. Le personnage en didactique(s)... Plus de trente ans après. *Le français aujourd'hui*, 201, 153-160.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5<sup>e</sup> éd.). The Modern Language Association of America. (Ouvrage original publié en 1938)
- Samson, G. (2019). Existe-t-il une didactique de l'interdisciplinarité? Illustration à partir des problématiques environnementales selon un modèle québécois novateur. Dans F. Darbellay, M. Louviot et Z. Moody (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance diversité* (p. 151-168). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Éditions du Seuil.
- Schmitt, É.-E. (2004). *L'enfant de Noé*. Albin Michel.

- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Tinberg, H. et Weisberger, R. (2014). *Teaching, Learning, and the Holocaust, an integrative approach*. Indiana University Press.
- Todorov, T. (2014). *La littérature en péril*. Éditions Flammarion. (Ouvrage original publié en 2007)
- Wiesel, E. (2007). *La Nuit*. Les éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1958)



*No et Moi*  
**L’imaginaire de la marginalité**  
**dans la lecture et l’écriture en français langue étrangère**

ELSA CARON  
*CYU Cergy Paris Université, France*

## **Introduction**

« J’ai essayé de comprendre la vie d’une femme sans-abri, mais finalement, je ne peux pas y arriver » (I., Chine). Ce constat formulé par une apprenante de français langue étrangère<sup>1</sup> a nourri notre démarche autour du texte littéraire, de la représentation de l’altérité et de l’enseignement du FLE. Nous savons que le texte littéraire peut permettre d’accéder à la représentation du radicalement autre, celui dont on ne parle pas parce qu’il est souvent invisible, le marginal, mais, concrètement, comment l’aborder non seulement comme discours polysémique mais aussi comme réalité sociale? Le compte rendu d’une expérience pédagogique menée en 2022 à Cergy Paris Université proposé dans cette étude repose sur le postulat suivant : divers procédés d’écriture, appelés aussi réécriture (Le Goff, p. 314) peuvent prolonger la lecture d’une œuvre et permettre de considérer, dans le cas qui nous occupe, la figure de l’altérité – c’est-à-dire l’ensemble des représentations et des imaginaires qui en découlent – comme plus proche, plus familière, tout en rendant la langue moins étrangère grâce aux différentes manipulations opérées à partir d’un texte littéraire.

« Marginal/e », de « marge », lui-même issu du latin « margo, marginis », renvoie à ce qui est à la marge, à l’espace blanc autour d’un texte. À partir de 1960, le terme est chargé d’une nouvelle signification, désignant une personne vivant en marge de la société parce qu’elle en

---

1 . Désormais FLE.

refuse les normes ou qu'elle n'y est pas adaptée. Pour la didactique du FLE, les enjeux de cette prise en compte de l'altérité à travers la marginalité sont doubles : elle peut à la fois opérer des transformations dans les représentations de la langue-culture étrangère, et bouleverser le rapport du lecteur à soi et à l'autre. À travers la pratique de la « lecture-écriture », la distance à l'autre et à ses valeurs se réduit en même temps que la liberté dans l'usage de la langue étrangère s'accroît (Séoud et Dufays, 2020, p. 76). Cependant, véhiculant de nombreux préjugés, le rapport à la marginalité, souvent empreint de peurs ou de rejet, est difficile à établir : comment, dès lors, les démarches de lecture-écriture peuvent-elles impliquer un autre vivre ensemble, tout en ouvrant un espace d'expérimentation créative avec la langue étrangère?

Nous avons pour cela analysé dans un cours de littérature contemporaine pour le FLE le roman *No et Moi* de Delphine de Vigan, mettant en scène la rencontre entre une jeune femme sans domicile fixe et une adolescente issue d'une famille privilégiée à Paris, en faisant porter le regard sur la subjectivité et l'investissement de soi dans la lecture (Séoud et Dufays, 2020, p. 78), et en incitant à une appropriation de la langue à travers des ateliers d'écriture. La pratique de réécriture proposée, qui consiste à réemployer certains matériaux du texte en le parodiant, le poursuivant ou le transformant, est envisagée comme une expérimentation langagière à partir de la transformation et de la transposition d'une forme antérieure (Le Goff, 2020, p. 315). La réécriture déplace les représentations sur la langue tout en permettant une appropriation à plusieurs niveaux : appropriation de la langue étrangère, de la fabrique de l'écriture poétique et du sens du texte. C'est cette forme d'appropriation que nous nous proposons d'analyser ici. Nous verrons comment ces approches ont engagé une mise en relation de l'apprenant avec la marginalité à travers le texte littéraire sur deux plans : la rencontre avec une parole, une écriture, un imaginaire littéraire ainsi qu'une recherche poétique sur la représentation de l'Autre, mettant en jeu une forme de mise à distance identitaire.

Dans un premier temps, le cadre théorique présentera le rôle de la littérature et des pratiques de lecture-écriture pour l'approche de l'altérité en FLE, puis le terrain, le choix du texte d'étude ainsi que les données seront abordés. Enfin, nous verrons comment les ateliers d'écriture créative ainsi que la perspective centrée sur le sujet lecteur/scripteur peuvent être considérés comme une déconstruction/reconstruction de la figure de la marginalité articulée à une appropriation langagière.



# 1. La lecture et l'écriture dans l'approche de l'altérité

## 1.1. Le texte littéraire comme expérience de la diversité humaine

Le texte littéraire peut être considéré comme une forme de « connaissance du monde » (Godard, 2015, p. 49), agissant comme une « médiation » (*Ibid.*) où les valeurs et les catégories sont disponibles à « l'expérience imaginaire, à l'identification ou au rejet, à l'empathie et à la discussion » (*Ibid.*, p. 51), mais également comme une véritable aventure intérieure accueillant l'altérité : « comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture » (Ricœur, 1986, p. 116-117). Il constitue une source d'informations culturelles inépuisable et suscite « l'interaction et l'empathie avec l'Autre » (Defays et al., 2014, p. 13). Le texte littéraire peut être abordé comme un espace de formation, d'apprentissage de la décentration et du dépassement de soi (Abdallah-Preteille, 2010, p. 145), lorsqu'il n'est pas simplement exploité comme modèle de grammaire ou pour un contenu culturel mais comme « une expérience qui implique une attitude interprétative, les enjeux éthique et culturel [se trouvant] associés à des enjeux formatif et méthodologique » (Godard, 2015, p. 53). Il reste cependant souvent marginalisé en FLE, sous prétexte qu'il est difficile d'accès (Chiss, 2021, p. 175). Or, il peut être considéré comme un document authentique dans l'approche communicative et permet de former « un citoyen autonome, ouvert à l'altérité, ayant l'esprit critique et riche en interprétation dans une démarche interculturelle et humaniste » (*Ibid.*, p. 177). Il s'agit alors dans ce paradigme d'aborder le texte littéraire comme une expérience esthétique et artistique de soi et de l'autre, et moins comme une connaissance « sur le monde qu[e comme] une expérience du monde, une expérience partagée » (Godard, 2015, p. 54-55). Cette expérience engage une interaction avec l'altérité, l'autre que soi, dans toute la diversité de ses formes : littéraire, langagière, esthétique et culturelle. Enfin, le texte littéraire constitue une expérience impliquant une attitude interprétative, enjeu essentiel en FLE, puisque cette dimension permet de « dépasser l'opposition entre communicatif et culturel » (*Ibid.* : 8).

## 1.2. La mise en relation avec la marginalité

Dans une communication présentée lors de l'université du BELC<sup>2</sup> de l'hiver 2020 Anne-Claire Raymond aborde la littérature en FLE dans une

---

2. Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger. Le BELC propose deux universités par an (en hiver et en été) en France depuis 1967. Ces universités contribuent à la formation continue des enseignants de français dans le monde. Des chercheur.e.s en didactique du français sont régulièrement invité.e.s à participer à ces universités lors de conférences ou de tables rondes autour de l'actualité du FLE.

perspective historique montrant comment, dans le modèle pédagogique traditionnel, le texte littéraire n'est qu'un modèle à imiter, à traduire, un réservoir de langue. L'apprenant reste enfermé dans le silence et la solitude sans interaction immédiate avec le texte. Or, il est possible d'opérer un changement de perspective et de construire une relation plus subjective au texte. Nous nous demanderons ainsi comment la relation au texte nourrit les interprétations sur le monde et comment ancrer cette relation dans une expérience personnelle autour de la figure de la femme à la rue. Quelles formes prendra l'appropriation de cet imaginaire sur la marginalité, nourrie par l'interprétation du texte? L'accompagnement pédagogique cible ici l'apprenant comme « sujet lecteur » qui, à travers son engagement dans la lecture et le prisme de l'interculturel, opère des « refigurations de lui-même et du monde qui l'entoure » (Séoud et Dufays, 2020, p. 105). Cette relation subjective au texte peut être prolongée, transformée dans des ateliers de réécriture incitant à travailler la langue étrangère comme un laboratoire tout en permettant d'explorer ses dimensions créatives.

La créativité, considérée parfois comme un véritable « impératif humaniste », permet de développer le désir de chercher et d'innover en aidant au changement de point de vue, elle constitue ainsi un « antidote à une attitude de repli sécuritaire » (Aden, 2009, p. 176). À l'université, les ateliers d'écriture créative rompent avec les traditions universitaires d'enseignement de la littérature « qui ont pour vocation de transmettre un savoir littéraire étayé sur l'histoire littéraire, les théories littéraires et l'aptitude à lire et interpréter les œuvres » (Houdart-Mérot, 2018, p. 6). Dans les ateliers d'écriture, le regard est davantage porté sur le processus et la genèse de l'écriture (*Ibid.*). Il s'agit alors pour l'apprenant de FLE de comprendre la fabrique de l'écriture littéraire en langue étrangère et de la concevoir comme « un espace expérimental favorisant la découverte des virtualités de la langue » (Séoud et Dufays, 2020, p. 80). L'expérience proposée ici aborde l'écriture à travers ses enjeux esthétiques, linguistiques, culturels mais également idéologiques et éthiques dans l'appropriation de l'imaginaire autour de questions contemporaines.

## **2. Choix du texte, terrain et méthode d'analyse**

### *2.1. Choix du texte*

Les quatre apprenantes qui ont participé à l'expérimentation ont choisi le roman *No et Moi* de Delphine de Vigan après une présentation de trois

œuvres littéraires contemporaines<sup>3</sup>. Les raisons de cette sélection sont diverses : un désir de découvrir des textes différents, l'intérêt pour la représentation littéraire du Paris contemporain ainsi qu'une curiosité marquée pour la figure du sans domicile fixe, sujet que les apprenantes n'avaient jamais abordé en classe de FLE jusque-là, et qui participait à modifier les contours de leur imaginaire : « *J'ai toujours pensé Paris romantique* » (Entretien, I., Chine). Le choix du texte est essentiel dans l'expérience littéraire de l'altérité : plutôt que des textes qui contribuent à figer les représentations, il est possible de travailler à partir d'œuvres qui, « tout en engageant les capacités d'imagination et d'empathie des lecteurs, explorent des dimensions moins conventionnelles de notre humanité » (Godard, 2015, p. 53).

*No et Moi* de Delphine de Vigan, publié en 2007<sup>4</sup>, traite de la rencontre entre Lou, une jeune fille de milieu favorisé à Paris, et No, une jeune femme sans domicile fixe. Lou cherche à aider No et persuade ses parents de l'accueillir chez eux. No passe quelque temps dans la famille de Lou, trouve un travail, puis finit par disparaître. Le roman interroge le rapport à la grande marginalité, en particulier des femmes, mais également le parcours initiatique d'une jeune fille qui devient une femme en s'ouvrant au monde et aux autres. C'est ce rapport à la représentation de la femme à la rue qui a incité les apprenantes à choisir cette œuvre, la jeunesse des deux protagonistes les aidant en outre à se projeter dans l'imaginaire du texte en langue étrangère.

## 2.2. Choix des activités : se refigurer dans le jeu de l'écriture

La lecture de l'œuvre complète et non d'extraits du roman a été privilégiée : ce choix permet un investissement, un engagement dans la lecture tout en incitant au plaisir gratuit de lire et en préservant l'authenticité de l'expérience du texte (Godard, 2015, p. 39). Les activités de réécriture qui ont ponctué la lecture de l'œuvre ont cherché en outre à approfondir ce lien avec le texte à travers l'écriture. Le texte littéraire n'est alors plus considéré exclusivement comme un modèle à imiter pour l'apprentissage de la langue étrangère mais comme un objet complexe et polysémique, adossé à une dimension plurielle, objet d'une approche dynamique, interprétative et ouverte grâce à la créativité. Quatre activités de réécriture, d'une durée de trente minutes pour chaque activité, ont été réalisées pendant le cours :

---

3. Soit, en plus de *No et moi*, *Stupeur et Tremblement* d'Amélie Nothomb et *Parle-leur de batailles, de rois et d'éléphants* de Mathias Énard.

4. L'édition du Livre de Poche a été utilisée pour ce travail.

- Activité 1 : texte libre écrit avant la lecture du roman afin de faire émerger les représentations sur l'image des femmes sans-abri;
- Activité 2 : texte libre à partir de la première phrase d'un extrait du roman décrivant une femme à la rue, avant de lire la suite du texte. L'objectif de l'activité était de s'appropriier la représentation de la marginalité ainsi que le lexique de l'exclusion travaillé en amont à partir de la lecture du début de l'œuvre;
- Activité 3 : pastiche de la rencontre entre No et les parents de Lou afin de favoriser les procédés d'identification;
- Activité 4 : variation sur la scène de la rencontre entre No et Lou en se projetant dans une rencontre avec une femme à la rue, et en faisant alterner récit et passages dialogués.

L'objectif principal de ce travail de réécriture était de comprendre la fabrique d'un texte littéraire, de s'appropriier les procédés d'écriture romanesque et surtout de se « refigurer », c'est-à-dire de se représenter autre que soi à travers l'écriture en langue étrangère dans le rapport à la marginalité, en favorisant ainsi les conditions d'accueil d'un « autre soi que le moi » (Ricoeur, 1986, p. 116-117).

### 2.3. Terrain et données

Les quatre participantes au cours, inscrites dans un Diplôme Universitaire de FLE<sup>5</sup> à Cergy Paris Université en 2021-2022, avaient un niveau de langue hétérogène, situé entre le niveau intermédiaire (A2) et le niveau indépendant (B2) sur l'échelle du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Le groupe était composé d'une étudiante chinoise de 28 ans travaillant en France depuis deux ans et qui cherchait à enrichir sa langue française, d'une étudiante colombienne de 20 ans qui souhaitait poursuivre ses études à l'université française, ainsi que de deux étudiantes turques âgées de 24 et 28 ans, dont le projet était de trouver un travail en France à la suite du DUFLE. Le rapport à la lecture et à l'écriture de ces apprenantes, tel qu'il a émergé lors des entretiens présentés ci-dessous, s'est avéré réduit, à la fois dans leur langue maternelle et en langue étrangère : les lectures utilitaires liées à leurs études sont souvent privilégiées.

Le cours de littérature contemporaine de DUFLE a pour vocation d'interroger les enjeux de notre société contemporaine à travers le texte littéraire; cette année, la place des femmes ainsi que les questions de justice sociale ont été travaillées à partir de romans issus du répertoire

---

5. Désormais DUFLE.

contemporain et francophone<sup>6</sup>. Les questions vives, telles que les violences conjugales et sexuelles, les inégalités liées aux genres, les femmes à la rue, etc. peuvent être abordées dans l'enseignement en ne cherchant pas à les réduire à de simples thématiques de disciplines existantes, incitant à des changements comportementaux (Audigier, 2012, p. 23), mais en les inscrivant comme de véritables enjeux sociaux et politiques de la formation du citoyen dans nos sociétés contemporaines.

L'attitude interprétative est engagée dans des débats oraux au début de chaque cours, en travaillant en particulier l'implicite dans la représentation de la marginalité, incitant ainsi à « prendre conscience de la complexité des phénomènes de référence, d'inférence et de compréhension » (Suchet, 2015, p. 300). Un journal du lecteur en ligne a été rédigé durant toutes les étapes de la lecture de l'œuvre, permettant d'interagir pour soulever des hypothèses de lecture, engageant ainsi les étudiantes dans une expérience de lecture à la fois personnelle et collective. Les textes de ce journal du lecteur ainsi que les textes créatifs réalisés lors des ateliers d'écriture constituent notre corpus d'étude.

En outre, une démarche réflexive cherchant à faire émerger l'expérience individuelle et les questionnements soulevés dans le cours a été engagée grâce à des entretiens semi-guidés, d'une durée de trente minutes pour chaque participante, réalisés à la fin des douze séances. Ces entretiens avaient un double objectif : saisir le rapport individuel à la lecture et à l'écriture ainsi que ses éventuelles transformations tout en faisant émerger les formes d'interaction et d'appropriation liées à l'imaginaire de la femme sans-abri à partir de l'approche proposée<sup>7</sup>. Une telle démarche réflexive permet de prendre de la distance par rapport au travail réalisé pendant le semestre et laisse une part importante à la perception du sujet ainsi qu'à sa créativité (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 74), dans son expérience de l'altérité. La méthode privilégiée pour l'analyse de ces données explore l'articulation entre analyse du discours et sémiotique du texte en croisant les marqueurs linguistiques et les procédés de dialogisme et d'intertextualité à l'œuvre dans les textes écrits ainsi que dans les données orales<sup>8</sup>.

---

6. Au premier semestre, d'autres apprenantes avaient suivi cet enseignement et avaient travaillé à partir du roman *Les Impatientes* de Djâïli Amadou Amal, interrogeant la représentation des violences conjugales au Cameroun.

7. La grille d'entretien utilisée incite les apprenantes à décrire leur rapport à la lecture et à l'écriture, leur représentation des femmes sans-abri avant et après le cours, les évolutions de ces rapports à la fin du semestre.

8. L'exploitation de différents matériaux permet de croiser les informations recueillies et d'éviter certains biais tels que le rapport apprenant/enseignant dans les entretiens.

### 3. Une déconstruction/reconstruction de la marginalité dans la lecture-écriture

#### 3.1. Lire une œuvre intégrale dans une langue étrangère

La première appréhension face à la difficulté de lire une œuvre complète en langue étrangère a été levée grâce à l'implication dans les discussions orales et les journaux numériques, qui instaurent d'emblée une démarche herméneutique. La dimension émotionnelle ainsi que les phénomènes d'identification ont contribué à relativiser la difficulté de l'exercice tout en tissant des relations fortes avec les personnages : « *mon cœur s'est brisé quand Lou est partie la dernier<sup>9</sup> fois, car elle avait terminé sa recherche et maintenant elle devait faire sa présentation. Comme Lou, je n'étais pas préparé\* pour laisser No.* » (Journal du lecteur, P., Colombie).

#### 3.2. S'approprier la figure de la marginalité par les écritures créatives

Dans l'activité d'écriture 1, les apprenantes ont décrit leur image des femmes à la rue avant de lire le roman. Ces descriptions renvoient à un aspect physique très dégradé : minceur extrême, saleté des vêtements et des cheveux, aspect des ongles : « *longues\* et noircies\* de saleté* » (S., Turquie) ou « *ongles larges et demi-peints\** » (P., Colombie). La condition de ces femmes découle de leurs relations complexes avec les autres : « *parfois, je crois que c'est à cause des hommes et l'amour, les amis ou/et les drogues* » (P., Colombie), « *elle s'est fuit\* de la maison à cause de le\* violence de son mari* » (S. Turquie). Les textes évoquent également des rapports intrafamiliaux difficiles : « *Sans parents ou avec des problèmes avec sa famille pour être ou penser différente\** » (P., Colombie). Si ces premiers textes abordent l'image de la femme à la rue à travers des aspects souvent stéréotypés : « *Elle parle tout\* seule. Alors elle a une maladie mentale. Elle dort\* sur le banc, parce que ses enfants sont morts. Parfois elle mange dans les poubelles.* » (I. Turquie), ces représentations initiales sont détournées dans les textes issus de l'activité 2 grâce à l'appropriation d'expressions idiomatiques ou de métaphores : « *elle prend ça à bras le corps* » (I., Chine), « *Elle vit dans son monde imaginaire où sa tante\* est son palais et les déchets un buffet* » (P., Colombie).

Cette appropriation de la langue littéraire, articulée à la progression dans la lecture et l'analyse de l'œuvre, se double de procédés de rappels dans l'écriture, faisant resurgir la mémoire de la lecture (Houdart-Mérot,

---

9. \* : incorrection dans le discours.

2020, p. 147) comme dans cet extrait de texte écrit par une apprenante décrivant une rencontre fictive avec une femme à la rue : « *tout du\* coups\*, ses yeux étaient allumés, ils brillaient comme les étoiles la\* soir. Elle m'a rappelé le livre No et Moi. Toutes les deux étaient en marge de la société* » (I., Chine). Les phénomènes d'intertextualité, procédés d'imitation ou de transformation d'un autre texte (Houdart-Mérot, 2020, p. 147-148) émergent et construisent une figure de la femme à la rue plus complexe à travers d'autres personnages littéraires appartenant à la bibliothèque intérieure du lecteur (*Ibid.*) : « *normalement, les gens sans-abri ne sont pas beaucoup éduqués, mais elle adore lire [...] elle préfère Victor Hugo dont\* Les Misérables* » (I., Chine). Ici, la référence à Victor Hugo se double de la référence au roman *L'Élégance du Hérisson* de Muriel Barbery, dont trois extraits ont été présentés et lus pendant le cours, en abordant la question des stéréotypes sur les femmes. L'intertextualité se joue ainsi dans l'articulation de plusieurs figures féminines d'exclues : « *Je sentais tous\* les odeurs autour de nous, les fleurs, les parfum\* des belles femmes, les odorat\* des magasins, etc. Je voyait\* tout en rose* » (S., Turquie). Dans cet extrait, l'apprenante imagine qu'elle rencontre une femme sans-abri en exploitant un langage poétique rappelant précisément *L'Élégance du Hérisson*<sup>10</sup>, roman qui met en scène Renée, une concierge très cultivée dissimulant ses connaissances sous une personnalité double. Des procédés de synesthésie – « *je sentais tous\*, je voyait tout\** » –, d'ouverture au monde à travers une perception augmentée – « *les odeurs, les fleurs, les parfums, les odorats\** » – sont utilisés. Les premières représentations stéréotypées des sans-abri, mises à distance et reconstruites à travers les procédés d'intertextualité, sont articulées à la bibliothèque intérieure de l'apprenante, permettant une mise en relation entre le lecteur, ses lectures et le monde (Brillant-Rannou, 2020). Les démarches interprétatives et réflexives contribuent à transcender les stéréotypes en construisant « une représentation à la fois nuancée et dynamique de la pluralité linguistique et culturelle » (Suchet, 2015, p. 300).

### 3.3. Reconstruire son rapport à la société et aux langues à travers la marginalité

L'approche de cet imaginaire de la marginalité est liée à une contextualisation et une appropriation du lexique de l'exclusion. Ainsi, une terminologie spécifique émerge des données avec l'emploi d'acronymes

---

10. « Je regardais autour de moi un monde qui, subitement, s'était paré de couleurs. En un éclair douloureux, je perçus la pluie qui tombait au-dehors, les fenêtres lavées d'eau, l'odeur des vêtements mouillés, l'étroitesse du couloir [...] ». Muriel Barbery, *L'élégance du Hérisson*, 2006, Gallimard, p. 46.



tels que « SDF<sup>11</sup> », « DDASS<sup>12</sup> », ou bien l'utilisation d'un lexique appartenant au champ de la marginalité avec des dénominations comme « sans-abri », « personne à la rue » ou le réemploi de noms d'associations telles que « Les Restos du cœur ». Sur le plan culturel apparaissent une mise à distance et un dépassement des stéréotypes sur la France : « *quand je suis arrivée en France c'était très différent, en Colombie on en voit partout, moi je pensais qu'en France les sans-abri étaient que des gens étrangères\** » [...] « *quand je lisais le livre je me suis rendu compte qu'il y a aussi beaucoup de gens français. Moi j'ai toujours l'idée que la France est une\* pays qui offre des opportunités aux gens* » (Entretien, P., Colombie). La lecture du texte est en outre articulée à une prise de conscience d'enjeux sociétaux contemporains, comme dans cet exemple où une des étudiantes cite un extrait du roman avant de proposer sa propre vision de la société contemporaine : « On est capable [...] de créer une tomate qui reste trois semaines au réfrigérateur sans prendre une ride, de faire tenir dans une puce microscopique des milliards d'informations. On est capable de laisser mourir des gens dans la rue<sup>13</sup>. » « *Ces exemples expliquent que l'on est dans un monde si développé que nous pouvons garder frais les légumes et les fruits mais nous ne pouvons pas garder les gens sous le toit. Ces paradoxes nous explique\* que nous sommes dans un monde très cruel* » (S., Turquie). Le texte littéraire constitue ainsi un détour pour mieux tisser un rapport singulier au monde.

L'interaction avec l'œuvre se construit par ailleurs dans la mise en relation entre personnages fictifs et personnes réelles : « *avant que\* je suis passée à Paris, j'ai vu beaucoup des\* gens sans-abri, je n'avais pas de sentiments, et maintenant je les ai vus, j'ai toujours pensé à No* » (Entretien, I., Chine). Ce rapport s'articule aussi à des prises de conscience interculturelles : « *c'était\* pas très commun en Chine mais ici je n'ai jamais pensé il y a\* avait une fille comme No comme ça* » (*Ibid.*). Enfin, cette interaction créée avec les personnages de la fiction déborde du roman pour interroger le monde réel : « *Maintenant j'ai le sentiment de vouloir écouter les gens, dire juste bonjour, parce que parfois juste un bonjour ça peut changer le jour de quelqu'un, je pense que le livre m'a permet\* de me mettre un peu sur\* les chaussures des gens sans-abri* » (Entretien, P., Colombie).

Parfois, un dialogue entre la littérature et d'autres arts émerge, comme dans cet extrait d'un texte issu de l'activité 4 où une phrase de Van Gogh

---

11. Sans Domicile Fixe.

12. Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales.

13. *No et Moi*, p. 82.



est réutilisée, « la tristesse dure toujours », en faisant référence à la situation de No : « *je pense à No, c'est comme ça la vie ne change pas, pour moi c'est très réussi* » (Entretien, I., Chine). Enfin, un changement de regard sur la littérature française et sur sa propre posture de lecteur/lectrice en langue étrangère apparaît : « *je suis tombée en amoureux\* de la littérature française* » (Entretien, I., Chine), ainsi que sur ses compétences d'écriture dans sa langue maternelle : « *ça m'a aidée à mieux écrire même en espagnol, je me sentais comme une écrivaine* » (Entretien, P., Colombie).

## Conclusion

À la suite de cette expérience, le cours de littérature contemporaine pour le FLE, qui permet d'aborder les dimensions interprétatives et créatives de la langue dans le rapport à l'imaginaire littéraire et à l'écriture, a été pérennisé dans les maquettes du DUFLE. L'étude qualitative présentée ici sera développée en 2022-2023 avec l'inscription de quatorze nouveaux participants au cours, les données recueillies pourront ainsi être étoffées et articulées aux questions de recherche impliquant le texte littéraire, l'enseignement des questions vives et la représentation de l'altérité en FLE. Au terme de ce travail, nous souhaitons revenir à la définition du marginal qui désigne un espace blanc ou une personne vivant hors de la société<sup>14</sup>. L'« état poétique » (Valéry, 1957 : 1330) enclenché par les procédés de lecture-écriture déborde de la fiction pour s'arrimer au réel et contribue à rendre la langue étrangère, et même la langue d'origine, plus familières, en dépassant les enjeux esthétiques et linguistiques pour aborder une forme de philosophie pratique. Les rapports à la marginalité sont reconstruits dans l'imaginaire du texte littéraire en langue étrangère, la langue étrangère devenant elle-même un filtre permettant d'aborder des représentations qu'il est parfois plus difficile d'aborder dans sa langue d'origine.

Ce jeu de construction/reconstruction du rapport à la société permis par la lecture-écriture incite à considérer le radicalement autre un peu moins autre et un peu moins à la marge, permet de le rendre plus proche, moins différent, plus visible. La personne exclue est alors reconnue dans sa présence au monde, elle dépasse la représentation d'une figure entourée d'images et de préjugés pour retrouver en partie son individualité dans les procédés de lecture et d'écriture créative.

---

14. Cf Introduction.

## Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergie Brésil*, 2, 145-155. [https://gerflint.fr/Base/Bresil\\_special2/abdallah\\_pretceille.pdf](https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf)
- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180. <https://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf>
- Audigier, F. (2012). Les Éducation à.... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 1(13), 25-38. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-25.htm>
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines.
- Chiss, J.-L. (dir.). (2021). *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Armand Colin.
- Defays, J-M, Delbart, A-R et Hammami, S. (2014). *La littérature en classe de FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette FLE.
- Godard, A. (dir.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.
- Houdart-Mérot, V. (2020). Intertextualité. Dans N. Brillant-Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 147-149). Honoré Champion.
- Houdart-Mérot, V. (2018). *La création littéraire à l'université*. Presses universitaires de Vincennes.
- Le Goff, L. (2020). Réécriture. Dans N. Brillant-Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 314-316). Honoré Champion.
- Raymond, A.-C. (2020). Place et enjeux de la littérature en FLE [communication]. *Colloque d'hiver du BELC*, Sèvres.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. Seuil.
- Séoud, A. et Dufays, J-L. (2020). Lecture littéraire en français langue étrangère. Dans N. Brillant-Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 76-80). Honoré Champion.
- Suchet, M. (2015). Et si nous étions tous des allophones? La littérature québécoise comme expérience de « français langue étrangère ». Dans A. Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 272-283). Didier.
- Valéry, P. (1957). *Œuvres*. La Pléiade.

## Textes littéraires étudiés :

- Barbery, M. (2006). *L'élégance du Hérisson*. Gallimard.
- De Vigan, D. (2007). *No et Moi*. Le livre de Poche.

**Littérature et philosophie pour enfants  
pour une éducation relative à la consommation :  
mise en pratique et évaluation  
d'un matériel pédagogique**

ADOLFO AGUNDEZ-RODRIGUEZ  
*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

**Introduction. L'éducation relative à la consommation dans le cadre  
de l'éducation écosociale**

L'éducation écosociale est un domaine de recherche axé non seulement sur l'analyse et la compréhension des questions environnementales, mais également sur les problématiques sociales directement liées à celles-ci. Si l'on prend l'exemple du changement climatique, la recherche en éducation écosociale ne s'attache pas seulement à proposer un répertoire de ses conséquences sur la survie des forêts, des océans ou des ours polaires. Les chercheuses et chercheurs s'intéressent également aux conséquences que la hausse des températures a sur les sociétés humaines, par exemple les effets de la perte de terres arables sur les populations vulnérables, ou les guerres et les migrations climatiques dont la principale cause est le processus de désertification dans certaines régions et pays du monde (Welzer, 2011). L'étude complexe et transdisciplinaire du changement climatique, comme celui des autres problématiques environnementales actuelles, a des répercussions sociales qui doivent être prises en compte lors de l'élaboration de programmes éducatifs d'éducation écosociale. C'est pourquoi, plutôt que parler d'éducation et de problématiques environnementales, on parle de problématiques et d'éducation écosociales (Sauvé, 2016).

Ainsi, l'éducation écosociale est une formation écocitoyenne qui demande de recourir non seulement à des compétences scientifiques, mais aussi à des compétences politiques et éthiques (Sauvé, 2016). Alors que

les compétences scientifiques contribuent à la compréhension des problématiques écosociales, les compétences politiques et éthiques contribuent au développement d'une écocitoyenneté avertie et engagée dans les transformations sociopolitiques nécessaires pour inverser la situation de crise globale que nous vivons actuellement. Cette crise écosociale, d'une gravité sans précédent dans l'histoire (Kempf, 2007), se caractérise, entre autres, par une crise climatique qui a des conséquences sur l'ensemble des écosystèmes et des sociétés humaines (Hansen et al., 2013; Riechmann, 2015). Certains auteurs parlent même, plutôt que d'une crise écosociale, d'un suicide collectif (Acosta, 2010), voire du génocide d'une grande partie de la population humaine : l'augmentation estimée des températures entre 2,5 et 7,8 degrés Celsius jusqu'à la fin du XXI<sup>e</sup> siècle conduit la communauté scientifique à prévoir que chaque décennie de cette période entraînera un demi-million de décès dus à la crise écosociale et au changement climatique mondial (Turner, 2014).

Le modèle de développement capitaliste à logique néolibérale serait la première cause de cette crise (Chomsky, 2012; Riechmann, 2015), dont les pauvres et les plus vulnérables sont les premières victimes (Tanuro, 2009). Changer les modes de consommation d'énergie et les modes de vie fondés sur la surconsommation dans la société capitaliste apparaît comme l'une des principales initiatives pour transformer la situation de crise écosociale actuelle. Ainsi, les aspects éthiques de la consommation deviennent un élément central de l'éducation relative à la consommation (ERC) à caractère écocitoyen<sup>1</sup>. En ce sens, en 2014, comme partie de notre recherche de doctorat, nous avons évalué un matériel pédagogique de création propre ayant comme finalité la formation éthique en matière de consommation des élèves de troisième cycle du primaire au Québec. Le matériel créé consistait en un roman pour enfants sur les aspects éthiques de la consommation et un guide pour accompagner les personnes enseignantes lors de l'utilisation en classe. Dans ce chapitre, nous présentons les principaux résultats de l'évaluation du roman et du guide d'accompagnement, qui montrent le potentiel de la littérature jeunesse pour ce type de formation centrée sur les aspects éthiques de la consommation.

---

1. Dans ce chapitre, nous allons centrer notre réflexion sur les aspects éthiques de l'approche écosociale de l'ERC. Pour une compréhension approfondie de l'approche écocitoyenne de l'ERC, nous invitons les personnes lectrices à consulter la publication suivante : Agundez-Rodriguez, A. (2017). Éducation relative à la consommation : une dimension de l'écocitoyenneté. Dans L. Sauvé, I., Orellana, B. Bader et C. Villemagne (dir.), *Vivre ensemble ici : repères contemporains pour l'éducation* (p. 198-216). Presses Universitaires du Québec.

## **1. Les aspects éthiques de l'éducation relative à la consommation**

Selon Cortina (2002),

La consommation, comme toute activité humaine consciente, est une expression de la liberté et, à ce titre, entre de plein droit dans le champ éthique, dans le champ des actions qui se choisissent et doivent donc être implicitement ou explicitement justifiées. (Traduction libre, p. 180)

Dans cette perspective, toute forme de consommation considérée éthique doit être juste, au sens où elle doit être accessible à tous les habitants de la Terre sans exception, ainsi que basée sur des normes de consommation communes à tous les consommatrices et consommateurs dans une pratique de coresponsabilité. En accord avec Cortina (2002), Agundez-Rodriguez et al. (2007) sont d'avis que la justice est la caractéristique première, nécessaire et minimale de la consommation éthique. Le principe de justice doit être compris comme un principe de justice sociale intégré dans un principe de justice environnementale. Selon Naoufal (2016), la justice environnementale comprend la répartition équitable des avantages, des problèmes, des droits et des responsabilités en matière environnementale, en prenant en considération les dimensions sociales et les connotations culturelles, historiques et territoriales, ainsi que les moyens de subsistance des personnes et des communautés humaines.

La compétence éthique doit donc occuper une place prépondérante dans le champ de l'ERC (Agundez-Rodriguez, 2017), dans une perspective qui place l'éthique dans une fonction de compétence transversale lorsqu'on pense de manière complexe à la consommation, à la société de consommation et au comportement des consommateurs. C'est pourquoi la pratique de l'ERC implique la mise en œuvre d'un programme éducatif axé sur le développement de la pensée complexe et éthique, comme celui de la Philosophie pour enfants (PPE) (Lipman, 1988; Lipman et al., 1980).

## **2. Le programme de Philosophie pour enfants et l'ERC**

Le programme de PPE situe la recherche du sens au cœur du travail réalisé en communauté (dans un groupe-classe ou un autre groupe humain). En ce sens, le concept de communauté de recherche fait référence à cette finalité ultime du programme qui est

[...] d'aider les gens à penser par eux-mêmes, à travers la pratique contextualisée du dialogue philosophique où entrent en jeu un ensemble d'habiletés reliées à la pensée complexe. Le recours à ces habiletés dans la construction des jugements est étroitement lié au développement de la

pensée critique. Lorsque la pratique de ces habiletés est mise au service de la recherche de nouvelles significations, cette pratique développe également la pensée créative. Ensemble, la pensée créative et la pensée critique sont les piliers fondamentaux de la pensée complexe. L'objectif du travail en communauté de recherche philosophique est d'amener les personnes à arrimer la pensée complexe à leurs actions, dans les sphères personnelle et citoyenne de leurs vies. En ce sens, les aspects éthiques sont au cœur de la pratique du programme de PPE. (Agundez-Rodriguez, 2017, p. 213-214)

En ce sens, le programme de PPE, en tant que proposition visant à éduquer le sujet moral, correspond à la définition de l'éducation éthique offerte par Rubio (2000) :

[L'éducation éthique peut être définie comme] une tâche de construction dialogique de certaines normes et directives de conduite à travers lesquelles la personne peut élaborer des solutions créatives et responsables aux dilemmes axiologiques [questions et problèmes] qui lui sont quotidiennement présentés, tant dans sa sphère privée que dans la sphère publique (politique et sociale) [...] la personne doit pouvoir choisir de manière autonome entre les alternatives ou les dilemmes moraux qui lui sont proposés; mais les choix doivent être « enseignables », c'est-à-dire qu'ils doivent pouvoir être justifiés par une argumentation intersubjective rationnelle. (p. 66)

Plusieurs raisons appuient la pertinence de la PPE comme programme d'éducation éthique (Agundez-Rodriguez, 2018b). D'abord, il est important de mentionner que le programme de PPE a une longue histoire et est recommandé par l'UNESCO pour aborder dans les contextes éducatifs les problèmes éthiques de la société contemporaine. Deuxièmement, la PPE est également recommandée comme approche pédagogique qui, en misant sur le dialogue philosophique pour développer la pensée complexe, s'oppose à l'adoption de conceptions préconçues et basées sur des préjugés lors de la réflexion en communauté de recherche. De cette manière, la PPE prévient le dogmatisme et promeut non seulement la pensée complexe, mais aussi la pensée libre. Troisièmement, le dialogue philosophique en communauté de recherche se manifeste comme un espace éducatif où la construction dialogique de normes et de comportements, communs et individuels, peut être réalisée. Quatrièmement, le développement d'une pensée complexe permet la recherche de solutions créatives, alternatives et responsables (critiques) aux questions et problèmes axiologiques. Finalement, le dialogue en communauté de recherche assure que la discussion sur des sujets moraux soit basée sur l'argumentation rationnelle et l'intersubjectivité. La PPE peut ainsi faciliter l'atteinte d'objectifs liés au développement d'une réflexion complexe et éthique sur la surconsommation et ses conséquences écosociales.

### **3. Le matériel pédagogique du programme de Philosophie pour enfants pour l'éducation relative à la consommation écosociale**

Le matériel pédagogique utilisé dans le cadre du programme PPE comprend une série de romans et de guides d'accompagnement pour leur utilisation dans des contextes éducatifs. Ce matériel est conçu dans le but de faciliter de diverses manières le développement de la pensée complexe dans la communauté de recherche (Agundez-Rodriguez, 2018a). Premièrement, les romans présentent des situations qui modélisent le fonctionnement de la communauté de recherche. Ainsi, au-delà des descriptions, la place principale est accordée au dialogue entre les personnages, qui sont pensés pour servir d'exemples de dialogue philosophique pour les personnes participant à la communauté de recherche. Deuxièmement, dans les romans de PPE, les personnages agissent comme des exemples de différentes façons de penser autour d'un sujet donné. Ainsi, à la suite de la lecture des fragments du roman, les personnes participantes sont invitées à s'exprimer librement, en utilisant leur capacité de réflexion et d'argumentation au même titre que les personnages des histoires. Troisièmement, les guides d'accompagnement pour les éducatrices et éducateurs présentent les idées principales abordées dans les différents chapitres des romans, ainsi que des suggestions de plans de discussion, d'exercices et des activités pour faciliter le développement de la pensée complexe. Ainsi, les guides facilitent l'animation du dialogue philosophique en communauté de recherche à la suite de la lecture de fragments des romans, orientent la recherche communautaire et favorisent le développement d'une réflexion de plus en plus complexe autour d'un sujet donné.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons ainsi développé et évalué dans ce sens du matériel pédagogique pour l'ERC selon les principes de la PPE. Bien que ce matériel soit spécifiquement destiné aux garçons et aux filles du dernier cycle du primaire dans le contexte québécois (10-11 ans), l'évaluation effectuée révèle des éléments importants pour le développement et l'évaluation du matériel de PPE en général. Avant de présenter ces résultats, nous abordons ci-dessous quelques éléments de la méthodologie de recherche suivie, tant pour la préparation que pour l'évaluation des matériaux.

### **4. La méthodologie de recherche développement dans le cadre de cette recherche**

Pour la préparation et l'évaluation des matériels d'ERC selon les principes de la PPE, une recherche développement a été réalisée (Loiselle et

Harvey, 2007; Van der Maren, 2014) en suivant les étapes suivantes : 1) l'analyse des besoins de l'ERC; 2) le contrat de production, qui consistait à développer l'approche de l'ERC à orientation écosociale pour inspirer la création du matériel; les grandes lignes de l'approche privilégiée ont été présentées dans les sections 1 et 2 de cette contribution; 3) la démarche de conception du matériel pédagogique (détermination des sujets à traiter et des compétences de réflexion associées, création de l'intrigue narrative, création des personnages, etc.); 4) l'élaboration de la première version complète du matériel; 5) la mise en œuvre et l'évaluation du matériel produit; 6) la préparation de la version finale du matériel sur la base de l'évaluation réalisée.

Deux équipes de recherche et de formation, internationalement reconnues pour leurs travaux innovants sur l'ERC et la PPE, ont collaboré pour réaliser l'évaluation du matériel pédagogique. D'une part, l'équipe Complex, de l'Universitat Autònoma de Barcelona, était chargée d'évaluer les matériels par rapport à l'ERC. D'autre part, le Centre de PPE d'Espagne a effectué cette évaluation selon les critères du programme. Après une lecture individuelle du matériel par les personnes évaluatrices, cinq groupes de discussion de trois heures chacune ont été constitués avec les deux équipes de chercheurs/formateurs. La finalité était d'évaluer le potentiel du matériel préparé pour la pratique de l'ERC. De plus, une personne du Centre de PPE en Espagne ayant une longue expérience pratique de la PPE à l'école primaire et secondaire a travaillé pendant 20 périodes de classe en utilisant le matériel d'ERC créé. Grâce à des entretiens semi-directifs avec cette personne, nous avons obtenu des données concrètes sur la mise en œuvre des matériels.

Tous les groupes de discussion, entretiens et séances en classe ont été entièrement enregistrés ou filmés pour une analyse ultérieure. Les personnes participant aux groupes de discussion ont également évalué 68 éléments en lien avec la qualité du matériel produit. Pour ce faire, nous avons utilisé un guide d'évaluation spécifiquement créé pour cette recherche et préalablement validé auprès d'autres chercheuses et chercheurs.

Les 68 éléments de ce guide d'évaluation ont été divisés en deux grandes sections. D'une part, dans la première, le roman été évalué selon deux points de vue, celui de la PPE et celui de l'ERC. Trois critères d'évaluation ont été considérés : la qualité philosophique, pédagogique et littéraire. D'autre part, dans la deuxième section du guide d'évaluation, le guide d'accompagnement a également été évalué du point de vue de la PPE et de l'ERC. Les critères d'évaluation utilisés pour la PPE portaient sur la qualité philosophique et pédagogique du manuel.



## 5. Les résultats de l'évaluation des matériels élaborés pour l'éducation relative à la consommation

Dans cette section, nous présentons les aspects concernant la qualité philosophique, pédagogique et littéraire du roman et du guide d'accompagnement produits, ainsi que leur potentiel éducatif pour la pratique de l'ERC.

### *5.1. La qualité philosophique et pédagogique du roman*

Lors de l'évaluation de la qualité philosophique et pédagogique du roman, trois catégories d'analyse ont été prises en considération : la construction des personnages comme modèles de pensée; la mobilisation d'habiletés de pensée dans les dialogues; et le mode narratif, par exemple la présence et la fonction des questions dans les dialogues.

Concernant la construction des personnages comme modèles de pensée, les personnes expertes ont souligné la présence de trois indicateurs dans le roman analysé : 1) la présence d'une variété de modes de pensée (logique, magique, rationnelle, critique, créative, etc.); 2) la coexistence de plusieurs façons de penser chez un même personnage (par exemple, un personnage qui utilise une pensée rationnelle et magique dans des situations différentes); 3) la présence d'une pensée nuancée chez les personnages, ce qui contribue à éviter la construction de personnages plats, uniformes et stéréotypés.

Les personnes expertes en ERC et en PPE ont positivement apprécié la variété d'habiletés de pensée sur la consommation dans le roman (recherche d'alternatives, recherche de nouveaux sens en lien avec les sujets abordés et argumentation faisant appel à des critères, entre autres), ainsi que la présence dans le roman de scènes se déroulant dans une classe d'école transformée en communauté de recherche. Cela a été également un élément très apprécié par les personnes expertes en ERC, peu familières avec les principes du programme PPE. Selon ce groupe de personnes expertes, ces scènes montrent bien la finalité du programme de PPE, ainsi que la façon de le pratiquer en classe, par exemple à travers un personnage qui joue le rôle d'un professeur de PPE, agissant ainsi comme modèle pour les enseignantes et enseignants qui utilisent le matériel avec des élèves en classe.

Au moment d'aborder le mode narratif avec les personnes expertes, malgré le fait qu'elles aient suggéré l'élimination de toutes formes de cultisme dans le roman afin de faciliter la compréhension des enfants, elles valorisaient, en même temps, le fait que celui-ci suppose un défi linguistique, ce qui contribue au développement d'une pensée complexe et nuancée.

L'évaluation de l'équilibre dialogues-descriptions dans le roman a été positive, ainsi que la présence de trois modes de dialogue différents : 1) le dialogue entre personnages « réels »; 2) le dialogue de la protagoniste avec elle-même; 3) le dialogue de la protagoniste avec son ami imaginaire ou avec le lecteur, auquel elle s'adresse aussi parfois directement. Cependant, il a été recommandé de veiller à la transition entre ces trois types de dialogue, car leur mélange dans le roman peut perturber le lecteur et nuire à la compréhension de l'histoire. Les personnes expertes ont mentionné le potentiel de ces trois types de dialogue pour alimenter la réflexion sur la consommation, grâce à la présence alternée de passages avec du contenu plus abstrait (réflexions intérieures de la protagoniste sur ce qu'elle vit dans le roman) avec d'autres moments où le contenu philosophique est également présent, mais traité de façon plus accessible, en lien avec des situations vécues par les personnages du roman dans leur vie quotidienne. En ce sens, cette stratégie est similaire à celle utilisée par Lipman (1981 et 1987) lors de l'écriture de ses romans *Elfie* et *Pixie*.

En résumé, les personnes expertes ont apprécié que le mode narratif du roman expose les lecteurs aux différents points de vue, différentes voix et différents modes de pensée. Cet aspect a émergé particulièrement au moment d'analyser le roman dans les groupes de discussion. Pour défendre leurs arguments souvent contradictoires, les personnes expertes prenaient appui sur les différentes voix et arguments des personnages du roman. Au moment de pratiquer avec le roman en classe de troisième cycle du primaire, il a été également observé que les enfants recouraient à ce que les personnages du roman pensaient pour enrichir et défendre leurs arguments. L'avis des personnes expertes a été unanime pour dire que les fins des chapitres ouverts favorisent également la diversité de points de vue dans la communauté de recherche.

En ce sens, ces fins de chapitres ouvertes ont été appréciées parce qu'elles contribuent à éviter le dogmatisme : « les personnages du roman utilisent leurs capacités de réflexion et, à la fin du chapitre, il n'y a jamais, dirons-nous, de vraie réponse ou de solution adéquate. Les fins ouverts sont astucieusement présentés en cohérence avec l'idée qu'il n'y a pas de vérités absolues ». La présence de dogmatisme, un élément très souvent présent dans la littérature jeunesse, est en effet un élément à éviter dans l'approche éthique de l'ERC (Agundez-Rodriguez, 2017; Lago, 2013).

Au moment d'analyser le mode narratif, le rôle des questions et réponses dans le roman a également été abordé comme étant un élément clé du matériel de PPE. Les questions générées par la lecture du roman ont été nombreuses et variées, tant dans les groupes de discussion avec des

personnes expertes que dans la mise en œuvre du matériel en classe. De plus, les questions des enfants en classe étaient généralement très claires et simples, ce qui a été interprété par l'enseignante de cette classe comme un symptôme de compréhension de lecture et d'intérêt pour l'histoire :

Quand les questions des enfants sont plus claires et plus simples, c'est mieux; une question simple laisse beaucoup de place à la discussion, tandis qu'une question lourde nécessite un travail de clarification préalable avant d'être amenée sur le plan de la discussion.

Cette enseignante a également observé que les questions formulées par les enfants portaient sur l'intégralité du texte, ce qui, selon elle, est un indicateur du potentiel du roman à soulever le questionnement :

Il y a des questions qui émergent dès les premières lignes des chapitres, alors qu'il est fréquent que les questions des enfants se réfèrent à la dernière partie, qui est la plus fraîche dans leur mémoire avant d'aborder le questionnement qui suit la lecture d'un fragment du roman.

Selon les personnes expertes, la présence de questions dans le roman remplissait plusieurs fonctions : 1) susciter la curiosité et l'intérêt du groupe; 2) ouvrir de nouvelles avenues de réflexion; 3) guider un processus de réflexion et de dialogue où les enfants sont les acteurs principaux; 4) aider à mieux comprendre un problème; 5) encourager le partage de sens; 6) stimuler la communication intersubjective; 7) motiver la créativité; 8) générer « une énergie pédagogique et discursive » dans le groupe; 9) susciter des réponses; 10) susciter d'autres questions.

Les personnes expertes ont toutefois mentionné l'importance de veiller à ce que les questions des personnages du roman ne soient pas trop percutantes. Si les questions sont « très bonnes » et « trop définitives », l'effet inverse de celui recherché avec le roman peut être provoqué. Plutôt que de générer plus de questions chez les enfants en classe, la lecture peut les inciter à recourir aux questions déjà présentes dans le texte.

Concernant le rôle des réponses dans le roman, les experts se sont exprimés comme suit : 1) de la même manière que les questions sont les organisateurs de la réflexion, les réponses aident à construire des connaissances dans le roman (« elles sont les briques où poser d'autres briques pour, socialement, construire des savoirs »); 2) les réponses dans le roman permettent d'apprendre en quoi consistent les différentes habiletés de pensée, afin de les nommer et les mettre en jeu plus tard lors des discussions en communauté de recherche; 3) les réponses partagent avec les questions le fait qu'elles stimulent le dialogue philosophique, motivent la créativité et l'engagement des participants dans le dialogue, génèrent une énergie positive face au dialogue, ouvrent de nouvelles

avenues de réflexion, éveillent des questions et incitent à produire d'autres réponses non imaginées avant de commencer la lecture et le dialogue en communauté de recherche; 4) lors de l'inclusion de réponses dans le roman, un équilibre doit être recherché entre suggérer des réponses variées et, en même temps, ne pas épuiser les possibilités; 5) il est essentiel d'intégrer, de façon naturelle et cohérente, des réponses opposées, qui encouragent et enrichissent les différents points de vue et le dialogue philosophique.

### 5.2. *La qualité littéraire du roman*

La qualité littéraire du roman a été évaluée sur la base de critères communs à la production littéraire en général, comme la pertinence du titre, la construction de personnages multidimensionnels, le style littéraire, l'élaboration du scénario et de l'intrigue du récit. Nous présentons ici seulement les éléments les plus significatifs et spécifiquement liés à la finalité de la PPE.

Les personnages du roman ont été décrits par les personnes évaluatrices comme des « êtres humains ordinaires », au sens de « totalement réels, crédibles et cohérents », ce qui, selon elles, facilite l'identification lecteur-personnage. Selon l'éducatrice qui a pratiqué avec le roman en classe, « les questions étaient souvent formulées par les enfants en se mettant à la place des personnages », ce qui indique également le potentiel pour qu'une telle identification se produise.

La division de l'histoire en deux scénarios différents, l'un se déroulant dans le monde réel et l'autre dans le monde onirique, a été inégalement appréciée par les personnes expertes. D'une part, plusieurs d'entre elles ont trouvé le cadre onirique très approprié dans le roman :

J'aime les univers oniriques des récits pour des enfants de 10-11 ans, où l'on vieillit et où de nouvelles responsabilités apparaissent; en ces âges où il est difficile de quitter le monde enfantin, des rêves, des illusions...; c'est important de conserver certaines parties de ce monde onirique, ne serait-ce que pour que quelqu'un vous dise [comme on le dit au protagoniste du roman] que c'est idiot d'avoir un ami invisible; ces choses exploitent aussi l'esprit critique; je pense que plus d'un enfant se fera un ami invisible à la fin de l'histoire ou tentera de rêver de voyager en allant se coucher.

Contrairement à cette opinion, une des personnes expertes se questionne par rapport à la présence du monde onirique dans les histoires de PPE : « si nous attendons une argumentation rationnelle, pourquoi introduire des rêves pour aborder les problèmes au lieu de le faire à partir de la réalité? » Étant donné l'existence de postures opposées à ce sujet, le groupe de personnes expertes de PPE a débattu sur la pertinence ou non de la présence du monde onirique dans l'histoire. La discussion a conduit

à la considération que les rêves dans un roman de PPE peuvent ouvrir la voie pour aborder des problèmes dans la communauté de recherche qui auraient difficilement pu être abordés de la même manière en situant le roman uniquement dans un contexte réel. Par exemple, recourir aux rêves peut être un bon moyen d'explorer des réalités différentes de celles vécues par les protagonistes des romans. Cela peut également servir à réfléchir sur des questions contemporaines en introduisant un élément étrange dans le récit. Par exemple, dans le monde onirique représenté dans le roman évalué, un « magasin ne vendant rien » est décrit, ce qui peut amener les enfants en classe à adopter des points de vue très différents de ceux conventionnels sur l'acte d'acheter et vendre des produits dans un magasin. Dans la section suivante, nous traiterons de cet exemple précis et de son rôle dans le roman comme élément étrange favorisant la réflexion sur la consommation.

L'enseignante qui a pratiqué avec les enfants en classe a également mentionné sa surprise devant la posture très naturelle prise par des enfants face au fait que la protagoniste monologue autant avec elle-même :

L'absence de vrai dialogue pendant les monologues intérieurs de la protagoniste ne semble pas être difficile à comprendre par les enfants; les enfants ne semblent pas non plus être surpris par le fait que la fille approfondisse autant sa réflexion personnelle; c'est un élément qui a été très bien accompli dans l'histoire.

Les personnes expertes, pour leur part, ont hautement apprécié la création « d'un roman pour enfants raconté par une fille, avec son propre langage et sa propre façon de penser ». Selon elles, c'est le type d'histoires qui devrait être priorisé dans l'enseignement primaire en raison de son grand potentiel éducatif. Un expert témoigne à cet égard :

Quand je travaillais à l'école primaire, je cherchais toujours des histoires où les enfants protagonistes expliquaient aux autres enfants ce qui leur arrivait et ce qu'ils ressentaient; contrairement à ce que l'on pourrait penser, c'est le type d'histoires qui interpellent le plus les enfants de ces âges; nous pensons souvent que ce que veulent les enfants, c'est de toujours vivre des histoires impossibles pleines d'action; mais, à travers les histoires, les enfants cherchent à comprendre la vie qui les entoure; tant mieux si des choses extraordinaires peuvent aussi leur arriver dans cette vraie vie [comme c'est le cas dans l'histoire évaluée].

La voix narrative de la protagoniste a également été très positivement appréciée, car elle aborde de nombreux sujets dans un désordre apparent, comme cela arrive souvent lorsque nous pensons et nous parlons. Cependant, ce désordre apparaît avec la structure nécessaire pour que le lecteur ne se perde pas dans les méandres de l'histoire : « La protagoniste parle de plusieurs choses à la fois; la voix narrative de la protagoniste laisse

tomber un sujet et en reprend un autre, puis revient à ce sujet, fait un lien vers le précédent, ouvre un autre sujet pour parler de ce qui arrivera plus tard, etc. »

### *5.3. Potentiel éducatif du roman pour l'éducation relative à la consommation*

Dans cette section, nous présentons l'évaluation présentée par les personnes expertes sur deux aspects du potentiel éducatif du roman évalué : 1) son potentiel réflexif en matière de consommation; 2) son potentiel à provoquer l'action citoyenne en matière de consommation.

#### *5.3.1. Le potentiel réflexif du roman en matière de consommation*

Les personnes expertes ont mentionné que, bien que le roman présente de nombreux contenus liés à la consommation, de nombreux autres sujets peuvent être traités à partir de sa lecture. Elles ont considéré nécessaire l'équilibre entre la présence de thèmes de consommation intégrés dans une narration et le fait que celle-ci aborde d'autres sujets divers de la vie quotidienne des protagonistes du roman. C'était une façon d'éviter que le roman soit étouffant et ennuyeux, comme ce serait le cas si c'était un roman uniquement axé sur la consommation.

Les personnes expertes ont apprécié très positivement le roman comme une invitation à se plonger dans des domaines de réflexion innovants sur l'ERC. Pour illustrer ce point, ils ont eu recours à l'exemple mentionné précédemment du « magasin où rien n'est vendu ». Cette trouvaille du roman a été très appréciée, tant pour son potentiel de pratique de l'ERC que pour sa qualité littéraire. Malgré la charge d'absurde qu'une situation comme celle-ci contient à première vue, les personnes expertes ont commenté qu'il s'agit justement d'un excellent moyen d'aborder, de manière non dogmatique, amusante et ouverte, les éléments d'absurdité qui caractérisent de nombreux aspects de la surconsommation. En ce sens, un expert a mentionné : « récemment, j'étais avec mon père dans un de ces magasins qui vendent beaucoup de choses sans aucun lien entre elles; en sortant du magasin, mon père m'a justement dit qu'il n'était jamais allé dans un magasin où rien ne se vendait ».

La scène du magasin où rien n'est vendu a été vue par les experts de l'ERC comme un paradigme de la finalité de l'éducation contemporaine en général et, en particulier, de l'ERC, à savoir : la nécessité de s'ouvrir à des espaces inconnus pour créer de nouvelles opportunités éducatives. Selon ce groupe de personnes expertes, s'ouvrir à de nouveaux territoires éducatifs inexplorés implique des risques et un certain chaos au départ, chaos où l'ordre se met progressivement en place grâce au processus d'enseignement-apprentissage. Un magasin où rien n'est vendu rassemble

ces éléments de chaos, de risque et d'ouverture à de nouveaux espaces éducatifs en termes de consommation. Ces éléments ont également été présents lors des séances en classe. Au début de la lecture du chapitre où le protagoniste visite le magasin qui ne vend rien, les enfants étaient perplexes. Après la lecture, il y a eu un moment de chaos, ainsi que de surprise et de curiosité chez ces derniers qui se sont lancés dans la formulation de questions visant l'exploration plus en profondeur des possibilités d'existence d'un magasin où rien n'est vendu.

Selon les personnes expertes, un autre élément important pour susciter une réflexion sur la consommation à partir de la lecture du roman est qu'il permet de comparer différents contextes, cultures et modes de vie. D'une part, cela donne l'occasion au lecteur d'aborder des modes de consommation inconnus ou différents. D'autre part, cela suscite la curiosité et le désir d'élargir ses propres connaissances sur les différentes manifestations de la consommation dans le monde d'aujourd'hui. Enfin, les personnes expertes ont mentionné que les différents contextes et réalités qui traversent le roman permettent aux enfants de prendre de la distance avec leur propre réalité et de la replacer dans un contexte plus global qui dépasse celui de leur propre contexte le plus proche et le plus quotidien. Les personnes expertes ont unanimement considéré qu'il est intéressant et important de commencer à promouvoir la diversité de modes de vie dans les dernières années de l'enseignement primaire.

Elles ont également mentionné comme étant très positive et nécessaire la façon d'aborder la consommation dans le roman, qui dépasse le strict champ de l'achat pour plonger dans la réflexion la plus actuelle sur la consommation, caractérisée par une logique où celle-ci s'impose parfois dans le domaine des relations sociales, de la valeur que nous accordons aux personnes, de la manière dont nous aménageons notre temps libre, etc.

Le ton non dogmatique a été la caractéristique la plus appréciée par les personnes expertes lors de l'évaluation du roman d'un point de vue éthique. Elles ont loué la difficulté que comporte l'élaboration d'une narration non dogmatique qui porte sur les valeurs de la consommation. La nécessité d'accompagner le personnel enseignant à cet égard afin de faire bon usage du matériel de consommation mis à leur disposition a été mentionnée comme un élément de formation essentiel à intégrer dans le guide d'accompagnement.

### *5.3.2. Le potentiel du roman pour provoquer l'action citoyenne réflexive en matière de consommation*

De la même manière que les personnes expertes consultées ont trouvé que le roman était, sans aucun doute, un matériel à fort potentiel pour

provoquer et faciliter la réflexion sur la consommation dans la communauté de recherche, elles ont également convenu à l'unanimité qu'il n'est pas un outil qui va forcément provoquer l'action. Cependant, lors de l'analyse de leurs propositions pour améliorer cet aspect, leurs avis étaient contradictoires.

L'éducatrice qui a pratiqué avec le roman en classe a conclu que le fait de réfléchir motivait en soi l'action. Elle appuyait sa posture sur deux arguments. D'une part, après avoir réalisé les séances de PPE avec le roman, les enfants étaient plus conscients des phénomènes et des réalités en lien avec la consommation, ce qui, selon l'éducatrice, leur permettra de mieux orienter leurs actions en tant que consommateurs, de manière plus raisonnée, fondée et cohérente, qu'avant les séances en classe. D'autre part, l'éducatrice a mentionné que le fait de provoquer la réflexion et non l'action est la clé pour garantir l'ouverture et contrer le dogmatisme. Selon elle, c'est la réflexion qu'il faut motiver en classe en laissant ensuite la liberté d'agir aux enfants en espérant qu'ils s'orienteront en fonction de leurs réflexions. Ce qui doit présider à la communauté de recherche en ERC, c'est de donner le désir de devenir des consommateurs plus éthiques, mais en respectant le libre arbitre comme un aspect essentiel de cette posture éthique en développement. L'éducatrice explique cette idée ainsi :

Ce qu'il faut faire, c'est réfléchir. Bien sûr, je veux aussi que les enfants soient de bonnes personnes. Mais je ne ferai jamais d'eux de bonnes personnes en leur disant de faire ce que je pense qu'il faut faire. Je pense qu'ils doivent être de bonnes personnes par eux-mêmes. Par conséquent, quelle est l'action qui devrait être provoquée dans le cadre de la pratique philosophique avec les enfants? L'action à provoquer est la réflexion. Et puis, ce qu'ils font de cette réflexion, ça leur appartient. Qu'est-ce que je propose? Réfléchir. Si, après réflexion, ils décident qu'ils veulent devenir millionnaires, alors quelle malchance; mais il n'y a pas d'autre possibilité. Que vais-je leur dire? Qu'ils se trompent? Que cela n'est pas une bonne idée? J'espère que la réflexion avec eux mènera à un monde meilleur, mais si cela n'arrive pas, que puis-je faire? En tout cas, je pense que le monde sera meilleur si nous prenons, toutes et tous, le temps de nous arrêter et réfléchir.

D'autres personnes expertes ont cependant pris une position différente et ont recommandé d'intégrer dans le roman des éléments pour provoquer des actions à réaliser ensemble, planifiées par les enfants, eux-mêmes, en fonction des réflexions avancées dans la communauté de recherche. Une personne experte l'a expliqué ainsi :

Tout débat et toute réflexion doit déboucher sur la proposition d'actions de changement social après une prise de conscience. Des actions planifiées à petite ou à grande échelle, selon le thème traité et sa portée, mais toujours



organisées et exécutées en groupe; les actions doivent se baser sur deux piliers : les contributions individuelles et le travail d'équipe, en coopération, dans la communauté de la recherche. Les actions à mener entre tous doivent être consensuelles, en rassemblant les arguments mis sur la table lors de la discussion. Il me semble qu'il y a trois moments de réflexion sur les actions à mener en groupe, guidés par trois questions : 1) que faut-il faire? Ici tout est permis, ce ne sont pas forcément des propositions à la portée du groupe; ce sont des propositions qui servent à ouvrir toutes les actions possibles, localement et globalement; 2) que pouvons-nous faire? Il s'agit de définir les actions accessibles à nos possibilités; 3) qu'allons-nous faire concrètement? Ce moment implique l'engagement du groupe avec une ou plusieurs actions concrètes.

À partir de ces deux visions de deux personnes expertes, nous pouvons tirer quelques conclusions. D'une part, dans le cadre de la PPE, il est important d'envisager une vision active de la réflexion plutôt qu'une vision passive de celle-ci. D'autre part, il est intéressant d'inclure dans les romans des scènes où des actions entreprises par les enfants sont racontées en suivant le guide proposé par la personne experte, selon les trois questions mentionnées.

Il convient de rappeler à ce stade que, dans l'approche de la PPE, penser et agir ne sont pas deux actions distinctes. Toute action doit être basée sur une réflexion et réfléchir c'est déjà agir. La dimension bienveillante de la pensée renvoie à cette idée. Il ne s'agit pas seulement de réfléchir, mais de comprendre que cette réflexion conduit obligatoirement à l'action, soit en transformant activement une situation donnée, soit par omission, c'est-à-dire en renonçant à réaliser certaines actions.

L'évaluation réalisée avec les personnes expertes nous amène à penser que le roman facilite une réflexion ayant un grand potentiel pour contribuer à provoquer des actions individuelles et collectives, imprégnées et guidées par le discours de valeur tenu dans la communauté de recherche. En plus, la discussion à partir de la lecture du roman permet de justifier les actions ou inactions adoptées en tant que consommateurs. En ce sens, les séances de réflexion facilitent le développement d'actions et inactions plus cohérentes avec notre façon de penser.

#### *5.4. Qualité philosophique et pédagogique du guide d'accompagnement et potentiel pour l'éducation relative à la consommation*

La présence des quatre éléments clés des guides d'accompagnement en PPE (les idées principales, les exercices, les activités et les plans de discussion) facilitant le développement de différentes habiletés de pensée, ainsi que la présence de différents styles de pensée sur la consommation, ont été les deux critères généraux utilisés au moment

d'évaluer la qualité philosophique du guide d'accompagnement élaboré dans le cadre de cette recherche.

Les personnes expertes ont souligné l'importance d'inclure, au début du guide d'accompagnement, une première partie théorique pour résumer les principaux éléments de l'approche écosociale de l'ERC et du programme de PPE. S'agissant d'un matériel destiné aux éducatrices et éducateurs du programme PPE (qui n'ont pas nécessairement de formation en ERC) et aussi destiné à celles et ceux qui travaillent dans des domaines connexes à l'ERC (qui n'ont pas nécessairement de formation en PPE), l'introduction formative du guide fournit la base théorique interdisciplinaire que l'utilisation du matériel requiert.

Comme pour l'analyse du roman, les personnes expertes ont souligné l'importance d'éviter le dogmatisme dans le manuel d'accompagnement. Un expert en ERC a souligné le risque qu'une approche philosophique dans le manuel devienne idéologique : « les espaces sont rapidement remplis d'idéologie; il serait important d'évaluer dans les recherches futures dans quelle mesure le travail avec ce guide d'accompagnement facilite le changement de conception sur les questions éthiques traitées ». En ce sens, il était important de présenter dans le guide des positions diverses et même opposées sur la même question. Dans tous les cas, les formations présentielles en PPE des éducatrices et éducateurs sont la meilleure façon de garantir l'utilisation non dogmatique des matériels. Dans le cadre de ces formations, les participantes et les participants peuvent mieux comprendre et expérimenter dans un contexte de formation pratique le rôle non dogmatique de la personne animatrice dans la communauté de recherche philosophique.

Le manuel d'accompagnement présente exclusivement les idées principales, exercices, activités et plans de discussion liés à la consommation, à la société de consommation et au comportement des consommateurs. Cependant, comme nous l'avons souligné plus tôt, le roman aborde de nombreux autres sujets (les personnes expertes ont mentionné plus de 50 sujets supplémentaires), qui ne sont pas abordés dans le manuel d'accompagnement. Il convient de noter que ces thèmes (amitié, amis imaginaires, relations avec des adultes, etc.) peuvent être travaillés en classe à partir du roman. Pour appuyer leurs pratiques, les éducatrices et éducateurs peuvent consulter les guides d'accompagnement créés par Mathew Lipman et Anne-Margaret Sharp dans le cadre du programme de PPE. Ceux-ci présentent de nombreuses possibilités de dialogues dans les communautés de recherche philosophique, ainsi que des exercices et activités pour animer les discussions en classe sur plusieurs sujets communs aux romans de Lipman et Sharp et au roman créé dans le cadre de cette recherche.

Les personnes expertes ont également mentionné le besoin de créer un guide qui accompagne de façon explicite le développement de la pensée divergente, considérée comme une dimension essentielle de l'ERC écosociale. À cet égard, l'éducatrice qui a pratiqué avec le matériel en classe a estimé que les exercices devraient être ouverts et générer de nombreuses possibilités pour stimuler ce type de pensée :

Lorsque des problèmes [de compréhension chez les enfants] surviennent à la suite d'un exercice [ouvert], ce sont presque toujours de merveilleuses occasions de pensée divergente à ne pas manquer. Je crois que [dans les guides] vous n'avez pas à donner trop d'instructions; cependant, vous devez donner beaucoup de possibilités, pour les personnes enseignantes qui n'ont aucune ou peu d'expérience avec la PPE. Tout dépend de ce qui est recherché, car si nous voulons que les enfants formulent des hypothèses à partir d'une situation spécifique, alors, dans ce cas, il est plus important de détailler les conditions.

L'importance de l'ouverture et de la variété des opportunités dans les guides d'accompagnement a été illustrée par cette éducatrice à partir d'un exercice du guide pour l'ERC créé dans le cadre de cette recherche, où la protagoniste doit préparer sa valise pour quitter le pays, bien qu'elle ne sache pas bien où elle s'en va :

Une idée comme celle de la valise donne beaucoup de jeu. Par exemple, nous pouvons aborder le sujet de la valise comme une métaphore du voyage. En outre, de nombreuses habiletés de la pensée peuvent être mises en jeu. Habiletés de planification : que dois-je mettre dans une valise? Combien de temps faut-il pour faire une valise? Ai-je besoin de savoir où je vais lorsque je fais une valise? Habiletés de conceptualisation : que dois-je savoir avant de faire ma valise? Habiletés d'ordre : quelle est la première chose que je mets dans une valise? Comment n'oublier rien d'important? Faire des plans, comme le fait le protagoniste du roman avec la valise, c'est important à ces âges. Ce serait bien de jouer avec les relations et l'influence que d'autres personnes ont sur ma prise de décisions : est-ce que je mets dans ma valise les mêmes choses que mes amis mettent dans les leurs? Comment les autres influencent-ils ma prise de conscience sur mes propres besoins? Tous mes besoins sont-ils vraiment les miens, ou sont-ils aussi (ou seulement) les besoins des autres? Vous pouvez également travailler sur les critères pour faire une valise. Travaillez sur tout cela et puis, à la fin, parler de l'énergie que me prend le fait de faire une valise. En bref, la quantité de possibilités d'une image comme celle-ci est énorme.

Ensuite, elle ajoute, également en ce qui concerne l'importance des exercices ouverts dans le guide, cet autre commentaire :

Je pense qu'il est acceptable de laisser les exercices plus ouverts, car les enfants sont intelligents et vont résoudre les problèmes qui surviennent lorsqu'ils font l'exercice. Si, par exemple, on ne leur dit pas où ils vont en voyage, quand ils commencent à préparer leurs valises, ils trouvent que de

ne pas le savoir rend la tâche difficile ou impossible. Face à ce problème, ils décideront eux-mêmes de la destination selon leurs intérêts. Si quelqu'un a des doutes à ce sujet, alors ils demanderont! Et, si quelqu'un demande : d'accord! faites une valise, mais pour aller où? Alors je dis, ah! Avez-vous besoin de savoir où vous allez pour faire votre valise? Et c'est là que se trouve la discussion intéressante.

Sur ce même exercice, un autre expert a ajouté certaines suggestions, qui tiennent compte de la façon dont une image ouverte dans un roman (la valise) a un grand potentiel de pensée divergente, lorsqu'elle est présentée dans les guides comme offrant de multiples possibilités d'apprentissage :

Vous pouvez jouer à faire la valise d'un autre élève de la classe, en pensant à lui, à ce que l'on sait de lui. Cela peut être un excellent moyen de savoir ce que les autres pensent de moi à travers ce qu'ils mettraient dans ma valise. C'est quelque chose qui en dit beaucoup sur sa propre identité. Vous pouvez également faire en petits groupes la valise de stéréotypes variés : faire la valise d'un/une athlète, d'une personne bohème, d'un/une modèle, d'un/une entrepreneur/e, d'une personne timide, d'un/une professeur/e, d'un garçon sportif ou une fille sportive, d'un garçon ou une fille intellectuelle et, ainsi, faire beaucoup de valises. Cet exercice permet d'éliminer les préjugés. Ensuite, on peut comparer ces valises avec notre propre valise et revisiter l'idée que nous avons de nous-mêmes selon la comparaison des valises : j'ai mis 3 objets de l'athlète, 2 du bohème, 1 de l'exécutif, etc. Ce type d'exercice vous permet de briser les préjugés. À partir de là, la discussion peut être ouverte : y a-t-il des objets qui iraient dans toutes les valises? On peut faire un lien avec nos propres besoins. Comment pouvez-vous profiter de la valise des autres? La valise change-t-elle en fonction de l'heure du voyage, avant, au moment du départ, pendant le voyage et à la fin de celui-ci?

Toutes ces propositions, qui ont émergé lors des entretiens et des groupes de discussion avec les personnes expertes, ont enrichi le manuel d'accompagnement du roman créé pour l'ERC. Les personnes consultées ont également mentionné l'importance de proposer des pistes d'animation des séances de PPE à partir d'expériences concrètes pour tendre, progressivement, vers l'abstraction et la généralisation. La nécessité d'inclure des idées principales, des exercices et des activités sur les émotions impliquées dans les choix et les comportements des consommateurs a également été mentionnée.

D'après l'expérience pratique menée dans la communauté de recherche, l'éducatrice a aussi mentionné l'importance d'adapter les exercices et activités proposés à la durée des périodes de classe typiques dans l'école formelle (entre 45 minutes et 1 heure). Elle a rappelé que, dans le cadre de la PPE, les exercices et activités ne portent pas de finalités en eux-mêmes, mais servent à faciliter le dialogue philosophique en tant que moyens. Les exercices et activités de longue durée peuvent prendre la

majorité du temps qui doit être plutôt consacré au dialogue. En ce sens, les exercices et activités doivent être intégrés dans le dialogue. Les deux doivent donc pouvoir se réaliser au cours de la même période scolaire.

### **Conclusion. L'élaboration du matériel pédagogique de PPE pour l'éducation écosociale**

La recherche présentée est alignée sur les tendances contemporaines de l'ERC dans le monde (Goldsmith et Piscopo, 2014; McGregor, 2008; Pujol, 1996; Thoresen, 2010), qui proposent de dépasser le cadre de la protection des droits des consommateurs, qui remonte à l'ERC des années 1960 et 1970. Le roman et le guide d'accompagnement d'ERC produits dans le cadre de notre recherche selon les principes de la PPE et analysés dans cet article répondent également à cette tendance éducative qui attribue à l'éthique un rôle principal dans la réflexion complexe sur la consommation, la société qu'elle génère et le comportement des consommateurs. L'analyse réalisée nous permet de tirer quelques conclusions qui peuvent inspirer l'élaboration d'autres matériels créés dans les domaines de la PPE ou de l'éducation écosociale.

Tout d'abord, il est important de considérer les éléments qui garantissent la qualité philosophique et pédagogique des romans. En ce sens, il est essentiel de construire des personnages complexes dans leurs modes de pensée qui, en outre, doivent être divers et nuancés. Il est également important de tenir compte de la présence d'une variété suffisante de formes de dialogue et de modes de réflexion, dont les liens avec la pensée divergente sont essentiels. Ceci, associé à la présence de fins de chapitre ouvertes, aidera à la recherche d'alternatives et de solutions aux problèmes présentés, ainsi qu'à éviter le dogmatisme. De plus, les textes des romans doivent faciliter et générer le questionnement chez les lecteurs. La lecture des romans de PPE doit inciter le lecteur à imaginer des réponses variées et parfois opposées aux questionnements. Enfin, la présence de scènes où le fonctionnement dans la communauté de recherche est expressément montré peut servir d'exemple de la méthodologie suivie dans le cadre de la PPE et du rôle assumé dans celle-ci par les personnes qui animent le dialogue.

Deuxièmement, la qualité littéraire des romans doit être prise en compte. En ce sens, les éléments qui constituent une production littéraire, comme le titre, le point de départ de l'histoire, le style littéraire, la construction de personnages complexes, le choix de l'intrigue ou de l'argument, ainsi que la présence d'une fin pour l'histoire sont des éléments à considérer.

Troisièmement, nous ne pouvons pas ignorer qu'il nous faut planifier les romans afin qu'ils répondent à leur finalité éducative qui, dans notre cas,

est le développement de la pensée complexe et éthique sur la consommation. Certains éléments narratifs facilitent l'atteinte de cette finalité : 1) l'introduction d'éléments déstabilisateurs dans les arguments et intrigues; 2) la mixité des scénarios, réels, magiques et oniriques; 3) la présence de dialogues internes chez les personnages. Il est également important de combiner des sujets directement liés à la thématique principale (la consommation dans notre cas) avec d'autres sujets secondaires, qui aident à naturaliser les situations et contribuent à la construction d'une narration qui motive la lecture. Dans cette optique, et pour éviter le dogmatisme, les problématiques abordées doivent viser la réflexion active des lecteurs et suggérer des actions de façon non directive.

Quatrièmement, le guide d'accompagnement des éducatrices et éducateurs doit également répondre à des critères de qualité philosophique et pédagogique, ainsi que promouvoir une réflexion complexe sur la thématique abordée. Pour ce faire, les idées principales doivent être présentées de manière complexe et interdisciplinaire, et en envisageant des positions opposées. Les exercices et les activités doivent être ouverts, se concentrer sur des habiletés de pensée autant cognitives qu'émotionnelles, partir de la pensée concrète pour tendre vers la pensée abstraite et être ajustés à la durée du temps disponible en classe, afin d'être intégrés dans le dialogue philosophique et, de cette façon, soutenir et enrichir la réflexion en communauté de recherche.

Il convient également de noter que, lors de l'évaluation du matériel par les personnes expertes, il y a eu des différences significatives entre la réaction des personnes expertes en PPE et celle des personnes expertes en ERC. D'une part, la principale différence se réfère à la façon de travailler avec les questions en classe. Alors que les personnes expertes en PPE sont habituées à travailler avec les élèves à partir de questions philosophiques, celles-ci soulèvent des doutes et des questionnements chez les personnes expertes en ERC à trois niveaux : 1) en ce qui concerne la capacité d'abstraction des élèves pour qu'ils puissent discuter de questions philosophiques; 2) sur la nécessité et la pertinence de travailler sur des questions philosophiques au préscolaire et au primaire; 3) par rapport à l'intérêt des enfants de ces âges à discuter de façon philosophique et à aborder certaines questions intégrées dans les guides d'accompagnement de PPE. Bien que les personnes expertes en ERC aient reconnu le potentiel des questions philosophiques pour l'ERC, elles ont donc également exprimé leurs doutes à ce sujet dans les termes indiqués ci-dessus, et ont souligné la nécessité d'avoir dans le futur des données sur le potentiel de ce type de questions pour le développement de la réflexion sur la consommation et, de façon générale, sur les questions écosociales dans des contextes de classe réels.

D'autre part, alors que dans les discussions avec les personnes expertes en ERC il n'y avait pratiquement pas de conflit en lien avec les sujets abordés dans le roman (parce qu'elles partagent toutes le même cadre de référence sur la consommation et qu'elles ont l'habitude de traiter ces sujets en classe), il n'en a pas été de même avec les groupes de personnes expertes en PPE, où souvent les divergences d'opinions étaient notables, ce qui les a amenées parfois à défendre leurs positions avec une grande intensité. En fait, à une occasion, nous avons été obligés d'arrêter une des séances qui portait sur les critères de consommation alimentaire. La discussion est en effet rapidement devenue trop individualisée et personnelle et s'est ainsi éloignée de sa finalité de développer une pensée coconstruite en communauté de recherche. Il convient de noter que cet événement n'est pas étonnant, surtout si l'on prend en considération l'approche écosociale à partir de laquelle la consommation a été abordée dans les groupes de discussion, où l'élément éthique est central et interpelle les valeurs personnelles. Le dialogue éthique engage davantage les personnes que d'autres types de dialogue (par exemple des dialogues qui portent sur les enjeux scientifiques d'un sujet déterminé), car il incite les personnes à élaborer de bons jugements en s'appuyant sur des valeurs personnelles. Le fait que le groupe de personnes expertes en ERC ait l'habitude de traiter des questions de consommation a été décisif pour discuter calmement du sujet et éviter ainsi d'entrer en conflit personnel avec les autres participants au dialogue qui pensaient de façon différente et appuyaient leurs idées sur des critères différents, contrairement à ce qui s'est passé dans le groupe de personnes expertes en PPE, qui ne s'étaient jamais assises ensemble auparavant pour discuter de consommation. Ces différences dans l'évaluation des résultats entre les deux groupes de personnes expertes montrent la nécessité d'approfondir le développement de cadres théoriques interdisciplinaires lors de l'élaboration de matériel de PPE portant sur des problématiques écosociales.

## Références bibliographiques

- Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo: Una lectura desde la Constitución de Montecristi* [document d'orientation]. *Fundación Friedrich Ebert* [Quito, Équateur]. <http://library.fes.de/pdf-files/bueeros/quito/07671.pdf>
- Agundez-Rodriguez, A. (2017). Éducation relative à la consommation : une dimension de l'écocitoyenneté. Dans L. Sauvé, I. Orellana, B. Bader et C. Villemagne (dir.), *Vivre ensemble ici: repères contemporains pour l'éducation* (p. 198-216). Presses Universitaires du Québec.



- Agundez-Rodriguez, A. (2018a). Éducation relative à la consommation au primaire selon l'approche de philosophie pour enfants. *Revue ERE*, 16(2).
- Agundez-Rodriguez, A. (2018b). Programa de filosofía para niños como propuesta de educación moral: análisis comparado con otros enfoques de la educación moral. *Childhood & Philosophy*, 14, 671-695. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/34305/26382>
- Agundez-Rodriguez, A., Jutras, F. et Samson, G. (2007). Enseigner les sciences par l'éducation à la consommation. Dans P. Potvin, M. Riopel et S. Masson (dir.), *Enseigner les sciences : regards multiples* (p. 1-16). Multimondes.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa.
- Chomsky, N. (2012). *¿Cómo funciona el mundo?* Katz.
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Taurus.
- Goldsmith, E. et Piscopo, S. (2014). Advances in consumer education: European initiatives. *International Journal of Consumer Studies*, 38, 52-61.
- Hansen J., Kharecha P., Sato M., Masson-Delmotte V., Ackerman F., Beerling D. J., Hearty, P. J., Hoegh-Guldberg, O., Hsu, S.-L., Parmesan, C., Rockstrom, J., Rohling, E. J., Sachs, J., Smith, P., Steffen, K., Van Susteren, L., von Schuckmann, K. et Zachos, J. C. (2013). Assessing Dangerous Climate Change: Required Reduction of Carbon Emissions to Protect Young People, Future Generations and Nature. *PLoS ONE*, 8(12). <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0081648>
- Kempf, H. (2007). *Comment les riches détruisent la planète*. Éditions du Seuil.
- Lago, J. C. (2013). Éducation à la consommation : de la démocratie à la consummocratie. Dans A. Agundez-Rodriguez et F. Jutras (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation* (p. 11-28). Presses de l'Université Laval.
- Lipman, M. (1981). *Pixie*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children. [https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=iapc\\_primary\\_schl\\_curriculum](https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=iapc_primary_schl_curriculum)
- Lipman, M. (1987). *Elfie*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. et Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- McGregor, S. (2008). Ideological maps of consumer education. *International journal of consumer studies*, 32(5), 545-552.
- Naoufal, N. (2016). Connexions entre la justice environnementale, l'écologisme populaire et l'écocitoyenneté. *VertigO la revue électronique en sciences de l'environnement*, 16(1). <https://www.erudit.org/fr/revues/vertigo/2016-v16-n1-vertigo02678/1037574ar/>
- Pujol, R. M. (1996). *Educación y consumo*. Horsori.



- Riechmann, J. (2015). *Autoconstrucción. La transformación cultural que necesitamos*. La Catarata.
- Sauvé, L. (2016). Identité, engagement, résistance : Un chantier d'apprentissages multiples. *Symbioses*, 6-7. <http://www.symbioses.be/pdf/110/dossier/Sy-110-6-7.pdf>
- Tanuro, D. (2009). De la crise écosociale à l'alternative écosocialiste. *Nouveaux cahiers du socialisme*, 2, 111-122. <http://www.cahiersdusocialisme.org/wp-content/uploads/NCS-2.pdf>
- Thoresen, V. (2010). *Aquí y ahora. Educación para el consumo sostenible. Orientaciones y recomendaciones*. Programme des Nations Unies pour l'environnement. <https://wedocs.unep.org/rest/bitstreams/12748/retrieve>
- Turner, G. (2014). Is Global Collapse Imminent? [rapport de recherche]. *MSSI Research Paper, 4. Melbourne Sustainable Society Institute, Université de Melbourne*. [http://sustainable.unimelb.edu.au/sites/default/files/docs/MSSI-ResearchPaper-4\\_Turner\\_2014.pdf](http://sustainable.unimelb.edu.au/sites/default/files/docs/MSSI-ResearchPaper-4_Turner_2014.pdf)
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, paramédical, travail social*. De Boeck.
- Welzer, H. (2011). *Guerras climáticas*. Katz.



**Présentation  
des auteurs et des auteures**



Né à Madrid (Espagne), diplômé en Sciences biologiques de l'Universidad Autónoma de Madrid, spécialisé en environnement, **ADOLFO AGUNDEZ-RODRIGUEZ** a œuvré en Bolivie de 1993 à 1999 comme professeur de biologie à l'université ainsi que dans plusieurs écoles primaires et secondaires. Il a également travaillé dans des projets d'éducation populaire auprès des populations vulnérables de la ville de Cochabamba. Depuis 2002, il vit au Québec, où il a passé une maîtrise et un doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. En plus de se spécialiser en fondements de l'éducation contemporaine et en éducation portant sur les questions écosocialement vives (environnement, consommation, cosmopolitisme, changement climatique), Adolfo Agundez-Rodriguez se consacre à la philosophie pour enfants. Depuis vingt ans, il écrit des nouvelles et des romans destinés aux enfants, aux jeunes et aux adultes et il a publié une dizaine d'histoires dans des ouvrages collectifs en espagnol. Son travail littéraire a été distingué à diverses reprises en Espagne où il a reçu plusieurs prix.

**AUDREY BÉLANGER**, Ph. D., est chercheuse postdoctorale à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle mène une recherche design en partenariat avec la Fondation Azrieli. Ses travaux visent notamment à peaufiner le dispositif interdisciplinaire développé dans le cadre de sa thèse. Ce dernier, rattaché à une formation préalable, a pour but de rendre plus explicite aux personnes enseignantes la complémentarité entre les disciplines français et histoire, ainsi que leur spécificité, et de renforcer le caractère significatif et vivant de ces disciplines à partir de l'étude d'une fiction historique évoquant un thème difficile (ex. l'Holocauste). Le dispositif a donc été conçu pour favoriser un enseignement à la fois « intra » et « inter » discipline.s, qui valorise une approche culturelle de type plus intégratif en lecture. Audrey Bélanger est aussi activement impliquée en médiation culturelle pour le projet des *Passeurs culturels* de l'Université de Sherbrooke et auprès du Théâtre *Advienne que pourra*.

**PATRICIA-ANNE BLANCHET** est doctorante et chargée de cours à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke où elle occupe également le poste de conseillère en pédagogie autochtone. Elle y coordonne le comité *M8wwa / /mamu* qui œuvre, avec de nombreux partenaires autochtones, à la sensibilisation de la communauté universitaire ainsi qu'à l'inclusion des perspectives autochtones dans la formation à l'enseignement. Artiste-pédagogue spécialisée en didactique de l'art dramatique et de l'oral, elle est membre du comité directeur du Groupe de recherche sur l'enseignement du théâtre (GRET-UQAM). Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation artistique et l'oralité en contexte

autochtone. Patricia-Anne agit également comme consultante et rédactrice pour plusieurs organisations autochtones (Centre des Premières Nations Nikanite, Regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec, Boîte Rouge Vif, etc.).

**MARC BOUTET** est détenteur d'un doctorat en didactique. Il enseigne et mène des recherches dans le domaine de la formation à la pratique de l'enseignement (supervision pédagogique – accompagnement – collaboration interprofessionnelle – gestion de classe) ainsi que dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement et pour un avenir viable. Sa préoccupation centrale est l'évolution des pratiques enseignantes pour une transformation socio-environnementale. Il est professeur titulaire au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada).

**ANNABELLE BRAULT** est musicienne, chercheuse, pédagogue et musicothérapeute certifiée. Elle est membre artiste du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance et étudiante au programme de Doctorat en études indépendantes à l'Université Concordia. Directrice du contenu francophone de la *Revue canadienne de musicothérapie*, ses intérêts de recherche incluent le bien-être numérique chez les jeunes, la mobilisation du pouvoir émancipateur de la musique, les approches axées sur les ressources, ainsi que l'utilisation de la technologie musicale et de la performance en contextes thérapeutiques et éducatifs. Sa participation à l'initiative *Paysage de l'espoir* lui permet d'explorer la résilience à l'ère numérique par le biais de performances audiovisuelles uniques.

**ALBANE BURIEL** est candidate au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2 et membre du CREAD (Centre de recherche sur l'enseignement, les apprentissages et la didactique). Elle est spécialiste de l'action humanitaire, des pratiques artistiques et de l'éducation en situation d'urgence et de violence extrême. Elle est consultante auprès d'organisations humanitaires en tant que conseillère et formatrice de personnels œuvrant dans le soutien psychosocial et l'éducation non-formelle, récemment en Irak et en Syrie. Ses projets professionnels allient : 1) l'expertise des outils artistiques dans l'humanitaire, 2) la recherche, notamment par les ingénieries didactiques coopératives et 3) l'analyse des contextes et des idéologies politiques, des violences et de leurs impacts sur les systèmes éducatifs. Elle a récemment créé un MOOC *Arts, Armed Conflict and Humanitarian Aid*. Cette formation en ligne vise le développement des compétences et des pratiques professionnelles dans ce champ en émergence.

Directrice du Centre de Langue Française de Cergy Paris Université (CYU), co-directrice de la Maison des Langues, enseignante de français langue étrangère et en didactique du FLE (Français Langue Étrangère) / FLS (Français Langue Seconde) / FOU (Français sur Objectif Universitaire), **ELSA CARON** est docteure qualifiée en 7<sup>e</sup> section (Sciences du langage) du Conseil national des universités (France). Ses recherches s'intéressent à la théâtralité pour l'apprentissage des langues, notamment à travers l'école du spectateur dont elle a retracé l'histoire et la philosophie. La littérature contemporaine et les questions de société que les textes littéraires soulèvent sont également au cœur de ses interrogations en didactique du FLE. Ses projets actuels interrogent l'écriture créative et multimodale, les pratiques théâtrales ainsi que la réception du théâtre pour l'apprentissage du FLE.

Numéro ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-3171-5434>

**JUAN CARLOS CASTRO** est professeur agrégé d'éducation artistique à l'Université Concordia. Il a dirigé en 2019 l'ouvrage *Mobile media in and outside of the art classroom: Attending to identity, spatiality, movement and materiality*. Ses recherches passées visaient à comprendre comment l'éducation artistique en réseau mobile pouvait contribuer au renforcement de la motivation et de l'engagement citoyens des adolescents et des jeunes adultes. Ses recherches actuelles se concentrent sur la dynamique et les qualités de la connaissance, de l'apprentissage et de l'enseignement de l'art dans le contexte des médias sociaux mobiles. Il s'intéresse également à la pensée complexe, à la théorie des réseaux et à l'étude de la mobilité. Il est actuellement le chercheur principal du projet *Investigating the Creative Practices of Youth in Digital Visual Learning Networks* subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

**SANDRA CHANG-KREDL** s'est jointe au département d'éducation de l'Université Concordia en 2012. Les domaines de la formation des enseignants, des études de programmes, de l'éducation aux médias, de la culture populaire des enfants et de l'éducation de la petite enfance se croisent dans son programme de recherche. Elle examine plus particulièrement les questions liées à l'identité des enseignants, notamment les représentations culturelles de l'enfance et de la garde d'enfants ainsi que les usages de la mémoire dans les pratiques enseignantes. Elle aborde aussi du point de vue des études culturelles les expériences médiatiques des enfants ainsi que l'impact des technologies numériques sur les jeux symboliques et sociaux des enfants.

**OWEN CHAPMAN** est compositeur, DJ et chercheur. Son travail aborde la place du son dans la vie quotidienne. Il est professeur agrégé en production et recherche sonore au département d'études en communication de l'Université Concordia. Ses écrits ont paru dans des revues scientifiques et artistiques, notamment le *Canadian Journal of Communication*, le *Canadian Theatre Review*, *Esse* et *Organised Sound*. Son travail audio inclut la performance en direct et la composition électronique. Il a présenté ses oeuvres à l'échelle internationale dans le contexte de musique originale de films, d'ateliers médiatiques, d'installations numériques ainsi que de performances solo et en groupe. Ses projets académiques en recherche-création ont été financés par le Conseil des arts du Canada, le Fonds de recherche du Québec Société et culture et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

**ADRIANA DE OLIVEIRA** est professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) depuis 2017. Son champ d'intérêt et de pratique s'articule autour de l'intervention artistique et éducative en milieu communautaire, culturel et de la santé ainsi que de l'appréciation de l'art actuel au développement du dialogue interculturel et de la pensée critique en classe d'arts plastiques. Elle a été chargée de projet au centre Turbine de 2002 à 2017 et a mis sur pied et coordonné, durant neuf ans, le secteur *Apprendre* au Centre des arts actuels Skol. Adriana De Oliveira est actuellement membre du Groupe de recherche sur les pratiques artistiques et pédagogiques dans l'espace social (ArtEspaceSocial).

**EMMA JUNE HUEBNER** est étudiante au doctorat en éducation artistique à l'Université Concordia, artiste multidisciplinaire et enseignante en arts médiatiques et en communication au secondaire. Dans le cadre de ses projets de recherches, Emma s'intéresse autant à l'éducation muséale et aux nouvelles technologies qu'à la réalisation de films et aux pratiques artistiques numériques émergentes dans les écoles. Ces pratiques numériques permettent de juxtaposer ses intérêts professionnels pour la musique, la danse, la performance, les arts visuels et le cinéma. Parmi ses projets récents, elle a exploré l'utilisation des médias sociaux comme outils pour le récit hypermédiatique ainsi que les médias sociaux comme outils pédagogiques numériques en contexte muséal. Avec Julie Talbot, elle est également cofondatrice du Festival canadien de cinéma jeunesse.

**LOUIS JACOB** est professeur au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal, où il enseigne notamment les grandes approches et les notions fondamentales de la discipline, ainsi que les formes du raisonnement sociologique. Il est membre de l'*Observatoire*



*des médiations culturelles* (OMEC) et du *Laboratoire Art et société, terrains et théories* (l/as/tt). Principales activités de recherche en cours : *Les populations déplacées à l'aune de la construction d'hospitalité* (CRSH, 2016-2021), *Matérialité et contingence de l'expression culturelle chez Jean Paulhan* (CRSH, 2020-2022), *Cartographie des acteurs régionaux en médiation culturelle* (OMEC, 2022-2023).  
<https://sociologie.uqam.ca/corps-professoral/professeurs-es/professeur/jacob.louis/>

**ALAIN KERLAN** est philosophe, professeur des universités honoraire à l'université Lumière Lyon 2, où il a exercé les fonctions de directeur de l'Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF). Membre du laboratoire *Éducation Cultures Politiques*, associé au L.R.P.Ph. (Université d'Égée, Rhodes), son travail se situe aux carrefours de la philosophie, de l'art et de l'éducation. Il est engagé aujourd'hui dans une expérience de résidences et d'interventions artistiques et philosophiques où se poursuit l'exploration de ces carrefours. Il est l'auteur ou le directeur de plusieurs ouvrages, dont notamment : *L'art pour éduquer? La tentation esthétique* (PUL, 2004), *Paul Ricoeur et la question éducative* (PUL, 2011), *Un collègue saisi par les arts* (l'Attribut, 2015), *Cet art qui éduque* (Fabert, 2016), *Enfants et artistes ensemble* (Presses U de Lorraine), *Chronique du Vaisseau fantôme de Leros et René Derouin, l'enfance est un fleuve* (Éditions des Naufragés Éphémères, respectivement 2018, 2020), *Esthétique et émancipation. La leçon de l'art, malgré tout* (2021, Hermann).

**MARTIN LALONDE** est professeur associé à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Il œuvre à titre de spécialiste des pédagogies innovantes et de la didactique des arts plastiques et médiatiques auprès des adolescents. Ses recherches s'intéressent à l'impact des technologies numériques mobiles sur les environnements d'enseignement et d'apprentissage en arts visuels et en communication. Ses récents travaux se penchent plus particulièrement sur l'intégration des dispositifs technologiques en réalité augmentée et en réalité immersive en contexte éducatif. On retrouve parmi ses champs d'intérêt les fondements théoriques et pratiques des curriculums de formation en arts, l'impact des médias sociaux et de l'image conversationnelle sur le développement social des adolescents, les littératies médiatiques multimodales, les méthodologies de recherche design et de recherche visuelle ainsi que la sociologie de l'éducation artistique.

**CONSTANCE LAVOIE** est professeure agrégée au département d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de la Faculté d'éducation de

l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent sur l'inclusion des cultures autochtones en enseignement du français au primaire. Elle a débuté sa carrière professorale à l'Université du Québec à Chicoutimi, où, pendant 10 ans, elle a appris à inclure les perspectives autochtones dans la formation à l'enseignement. Depuis trois ans, elle s'engage à l'Université de Sherbrooke, tant en recherche qu'en enseignement, à rendre la formation à l'enseignement plus inclusive des savoirs, des cultures et des méthodes d'enseignement autochtones. Elle est membre du Collectif CLÉ et du centre de recherche collaborative autochtone de l'Université de Sherbrooke.

**MARTIN LÉPINE**, Ph. D., est professeur de didactique du français et vicedoyen à la formation et à la culture à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est chercheur régulier du Collectif CLÉ ainsi que chercheur associé au CRIFPE et au CTREQ. En tant que didacticien du français, il s'intéresse aux approches didactiques de la littérature, à la lecture littéraire ainsi qu'aux interactions lecture-écriture-oral. Il est responsable du programme *Passeurs culturels* à l'Université de Sherbrooke. Il est également membre des conseils d'administration de l'organisme pour la littérature de jeunesse *De mots et de craie* ainsi que du *Petit théâtre de Sherbrooke*. Il est lauréat de trois Mérites du français en éducation (2001, 2005 et 2006), du prix Étincelle du ministère de l'Éducation (2014), du prix institutionnel de reconnaissance de la qualité de l'enseignement (2019) et du prix Tremplin en recherche et en création de l'Université de Sherbrooke (2021).

**MONIQUE LOQUET** est professeure émérite en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Rennes 2, France. Ses travaux au sein du CREAD (Centre de recherche sur l'enseignement, les apprentissages et la didactique) contribuent au développement de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), définie comme science de la transmission de la culture. Son domaine de spécialité est celui des pratiques corporelles, sportives et/ou artistiques, observées lors de dispositifs éducatifs, dans des institutions variées (enseignement scolaire, académie des arts, animation socio-culturelle, éducation spécialisée, protection de l'enfance en situation d'urgence humanitaire). Elle étudie la manière dont s'imbriquent les savoirs de métier (gestes éducatifs) et les savoirs disciplinaires (contenus proprement dits). Elle accorde une place importante aux recherches d'ingénierie didactique coopérative, et dans cette perspective se centre sur la production d'exemples emblématiques pour donner à voir et à comprendre les pratiques éducatives et mettre en œuvre des améliorations.

**MARIE-HÉLÈNE MASSIE** a enseigné au préscolaire et au primaire durant une dizaine d'années et elle est actuellement conseillère pédagogique, superviseuse de stage et chargée de cours à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. En formation, elle intervient principalement dans le domaine de la littérature jeunesse et du développement professionnel. Inscrite au doctorat, son projet de recherche porte sur la créativité des personnes enseignantes au service du développement professionnel. Elle s'intéresse également à l'éducation relative à l'environnement et pour un avenir viable et collabore avec un professeur spécialiste du domaine depuis quelques années.

**SABRINA MOISAN** est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses axes de recherches portent sur les relations entre la mémoire collective, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au secondaire; sur l'enseignement des objets difficiles et sensibles comme les génocides et le racisme; de même que sur les finalités citoyennes de l'enseignement de l'histoire. Elle dirige le projet de recherche *Pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada et son enseignement : représentations d'historiens, d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire* financé par le CRSH (2017-2022).

**ASHLEY S. MONTGOMERY** est étudiante au doctorat en éducation à l'Université Concordia. Ses intérêts de recherche portent sur les cadres de prévention tertiaire des idéologies violentes et radicales au sein des établissements d'enseignement, l'évaluation des programmes de prévention de la violence pour les jeunes et les pédagogies critiques de résilience, de rédemption et de réintégration. Dans le cadre du projet *Someone*, elle œuvre à titre d'évaluatrice de projets et de coordinatrice de terrain pour les initiatives comme *Paysage de l'espoir* qui visent au renforcement de la résilience numérique des communautés racialisées de Montréal. Elle est également représentante étudiante au sein du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance. Actuellement, Ashley S. Montgomery investit son temps dans des organisations et des programmes communautaires locaux en tant que travailleuse de soutien et de proximité.

**CÉLINE MONVOISIN** est architecte de formation et doctorante en études et pratiques des arts à l'UQAM. Pendant plus de dix ans, elle a participé à l'élaboration d'équipements engagés dans l'émergence d'une architecture écologique, rurale et contemporaine à la fois cohérente avec le lieu, son histoire et les savoir-faire locaux. Son intérêt pour les processus de création l'a conduite à enseigner le design d'espace et le design process. Elle y a développé une attention particulière pour l'écologie de

projet. Elle mène actuellement une recherche doctorale sur les enseignements du design qui investissent les enjeux matériels du projet de façon expérientielle, concrète et incarnée. Elle questionne les pédagogies étudiées, à travers le contexte anthropocénique, dans ce qu'elles génèrent chez les apprenant(e)s dans la pratique de conception et pour l'enseignement du design. Elle est récipiendaire de la bourse d'excellence J.A. DeSève (2021). Céline Monvoisin est native de Rennes, en Bretagne, et vit à Montréal.

Artiste devenue pédagogue puis docteure en Sciences de l'éducation, **SYLVIE MORAIS** est professeure en théorie de la formation artistique à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Fondatrice du collectif de recherche en enseignement des arts CREA-UQAC et chercheure GREX, EXPERICE et PRPE, sa recherche en éducation artistique s'est développée sur le thème de l'expérience (éco)sensible du faire artistique et son incidence sur le processus d'individuation. Ses recherches actuelles portent sur l'épistémologie de l'approche bio-phénoménologique, la dynamique de biographisation et son application dans les domaines pédagogiques, artistiques et environnementaux. Son projet d'ouvrage *Expérience et création. L'énaction comme vecteur de transformation* prend en compte les enjeux professionnels d'une pédagogie énaactive en enseignement des arts.

**MAIA MOREL** est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Docteure en arts plastiques et sciences de l'art (2006, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne) et spécialisée dans la formation des futur·e·s enseignant·e·s, elle s'intéresse aux pratiques artistiques contemporaines et à leur transposition didactique dans l'enseignement. Ses travaux explorent le point de rencontre entre la création artistique et les questionnements sociétaux, avec deux axes principaux de recherche : la diversité humaine et l'environnement. Elle est chercheure régulière du Centre de recherche pour l'enseignement et l'apprentissage (CREA), chercheure associée au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE) et cofondatrice du groupe de recherche en arts et environnement Arts&ERE (<https://www.arts-ere.net/arts-plastiques>).

**CATHERINE NADON** est professeure en didactique des arts visuels à l'Université du Québec en Outaouais. Détentrice d'un baccalauréat et d'une maîtrise en histoire de l'art (UQAM) et d'un baccalauréat et d'un doctorat en sciences de l'éducation (Université d'Ottawa), ses intérêts de recherche traitent de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique, principalement celui de l'art contemporain. Elle s'intéresse

également au paradigme postmoderne en éducation ainsi qu'au rapport de l'artiste contemporain avec les milieux scolaires. Avant d'œuvrer comme professeure, elle a enseigné l'histoire de l'art au niveau collégial (Cégep de l'Outaouais, Collège La Cité) et a été responsable des services éducatifs dans un centre d'art contemporain.

**MONIQUES RICHARD** est professeure titulaire à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Elle a dirigé l'équipe EntreLACer de 2014 à 2020 et publié *Croiser littératie, art et culture des jeunes* aux Presses de l'Université du Québec (2020). Elle est membre de la Chaire de recherche stratégique en littératie médiatique multimodale de l'UQAM et rédactrice adjointe de la revue *R2LMM*. Elle participe actuellement aux travaux de MultiNumeriC (FRQSC 2020-2023). Elle s'intéresse à l'impact du numérique sur les pratiques créatrices des jeunes ainsi qu'à la (co)création pédagogique sous les aspects de l'hybridité, de la corporé(al)ité et de la convergence avec l'analogique. À l'aide de l'ethnographie sensorielle et de la recherche-design, elle examine ces pratiques pour en dégager des modèles théoriques ainsi que des stratégies participatives et émancipatrices. Ses recherches sont diffusées dans de nombreuses publications et sites Internet.

**MONA TRUDEL** est professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) depuis 1999. Elle poursuit deux champs de recherche, soit celui de l'intégration de la dimension interculturelle et inclusive en classe d'arts plastiques et celui des pratiques artistiques et pédagogiques à visée sociale dans la communauté auprès de personnes marginalisées ou vulnérables. Elle s'intéresse à la pédagogie universitaire, notamment en ce qui concerne la formation des étudiant·e·s en enseignement des arts à l'appréciation esthétique d'œuvres qui traitent de problématiques sociétales.

**VIVEK VENKATESH** est cinéaste, musicien, conservateur et scientifique de l'apprentissage appliqué. Il mène des projets de recherche et de création à l'intersection de la pédagogie publique et de la littératie numérique critique. Il est co-fondateur du Projet *SOMEONE* (Social Media Education Every Day), une initiative internationale et interdisciplinaire qui développe des plateformes pluralistes pour promouvoir des dialogues autour des polarisations sociales. Il est co-titulaire de la Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents, directeur du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance et professeur titulaire de pratiques inclusives en arts visuels à l'Université Concordia à Montréal, Canada.

**NEY WENDELL** est professeur en enseignement du théâtre à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) depuis 2014. Artiste-pédagogue, metteur en scène et écrivain brésilien, il se spécialise en médiation théâtrale et en théâtre social. Il détient une maîtrise en éducation théâtrale, un doctorat en arts scéniques de l'UFBA (Brésil), ainsi qu'un postdoctorat en sociologie de la culture de l'UQAM. Ney Wendell est membre fondateur du Groupe de recherche sur l'enseignement du théâtre (GRET-UQAM). Il est également auteur de plusieurs ouvrages en portugais sur le théâtre, les arts et le développement humain ainsi que la médiation théâtrale.

**VALÉRIE YOBÉ**, Ph. D, est docteure en sémiologie et professeure agrégée en design graphique à l'École multidisciplinaire de l'image (ÉMI) de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), où elle enseigne depuis 2001. Elle promeut la pratique et la recherche-crédation sur le graphisme et plus particulièrement le design pour l'innovation sociale. En 2014, Valérie Yobé crée l'organisme à but non lucratif *la tribu grafik*. Par des activités de commissariat, la création de collaborations entre praticiens, la réflexion critique, la tenue d'ateliers, ici et avec l'étranger, *la tribu grafik* conçoit et produit des projets de recherche et de création permettant de repenser les usages du graphisme, décloisonner les pratiques, innover socialement et culturellement. En 2019, elle obtient le titre de *Registered Graphic Designer (RGD)* de l'*Association of Registered Graphic Designers du Canada (RGD)*. Depuis 2021, elle est membre du CA de la *Plateforme socialdesign*.



**Éditions Peisaj**  
Sherbrooke (Québec), Canada  
Avril 2023







L'art et la littérature éduquent, ce qui a toujours été l'une de leurs fonctions. D'ailleurs, s'il leur est arrivé au cours de leur histoire d'être mis au service de religions, d'idéologies ou de discours de propagande historique, c'est bien à cause de ce pouvoir éducatif. Même lorsque la société industrielle a voulu réduire les arts plastiques à un rôle strictement esthétique (quelque chose de beau qu'on accroche au mur, ou que l'on pose sur un

guéridon), et la littérature à une utilisation avant tout distractive (bonne à vendre dans les gares), ceux-ci n'en ont pas moins continué à éduquer en se réinventant sans cesse et en renouvelant la vision que nous avons du monde.

Dans des systèmes d'enseignement rigides axés sur la transmission de connaissances figées, leur enseignement a longtemps été limité à de simples activités d'admiration/reproduction. À l'inverse, dans des sociétés tournées vers la démocratie et où l'école se donne pour objectif de former des citoyen·ne·s lucides et responsables, les arts et la littérature se révèlent un levier efficace en faveur d'une éducation axée sur le développement de la pensée critique et l'émancipation des individus.

Cet ouvrage présente des recherches et des expériences menées dans ce sens par des enseignant·e·s, des chercheur·e·s et des praticien·ne·s de ces deux champs disciplinaires, et qui s'inscrivent dans un souci global d'éducation touchant aux questions de société, au premier rang desquels figurent le vivre ensemble et les défis écologiques.

Dans leur diversité, toutes ces contributions poursuivent le même objectif : nous amener à réfléchir sur les multiples opportunités qui s'offrent à nous d'éduquer par l'art et la littérature aux enjeux sociétaux.

Maia Morel

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

