

vivre le primaire

Hiver 2020

Vers une classe inclusive

Favoriser l'apprentissage et le bien-être
de tous les enfants de la classe

+

Les savoirs enseignants

Apprendre les faits numériques,
une question de stratégie!

+

Adaptation scolaire et sociale

Facilitateurs et obstacles lors de
l'utilisation d'un prédicteur orthographique
par les élèves dyslexiques du
primaire en production écrite

+

Et encore plus...

Dossier
L'impact des activités culturelles

—
Rédacteurs invités
Olivier Dezutter et
Marie-Christine Beaudry



Présentation

- 05** Chapeau!
Geneviève Carpentier
- 07** Résilience et souplesse: de grandes forces de la communauté enseignante!
Julie Fontaine
Karine Deschatelets

Langue

- 08** La culture au cœur des œuvres jeunesse
Gabrielle Joli-Coeur
- 11** Expérience d'enseignement en confinement: ou comment expliquer le verbe à une petite fille de huit ans à distance / La planification des contenus d'enseignement
Priscilla Boyer

Mathématiques

- 16** Leçons de la classe de mathématiques / Fractions partie d'un tout
Jérôme Proulx

CRIFPE

- 34** La rétroaction en classe de langue seconde: lorsque moins, c'est plus
Maria-Lourdes Lira-Gonzales
Kuok Wa Chao Chao
- 37** La promotion de saines habitudes alimentaires en contexte scolaire: l'expérience du Nutriathlon en équipe
Vicky Drapeau
Isabelle Frappier
Charlotte Brochu

DOSSIER

- 40** Les activités culturelles, un volet indissociable des cours de français et une clé importante de la réussite scolaire et éducative pour tous les élèves!
Olivier Dezutter
Marie-Christine Beaudry
- 42** Remarques sur le désir de culture à l'école
Denis Simard
- 44** L'écriture comme outil d'éducation citoyenne, le regard de deux auteurs de théâtre animateurs d'ateliers de longue durée dans le milieu scolaire
Marika Crête-Reizes

- 46** Accueillir un médiateur culturel dans sa classe
Anne Nadeau
- 48** Des repères signifiants sur le plan culturel pour quoi et pour qui?
Myriam Lemonchois
- 51** Une visite au musée: à la rencontre d'Ulysse au pays de Chagall...
Ana Dias-Chiaruttini
- 54** Le Magicien d'Oz, un spectacle théâtral et musical issu de l'imaginaire de jeunes enfants et de deux auteurs/créateurs
Audrey Bélanger
Frédéric Bélanger
Audrey Thériault
- 57** Un écrivain en résidence à l'école: Chassé-croisé de et avec Laurent Chabin
Mélissa Dumouchel
Olivier Dezutter
- 60** L'expérience d'Émilie Rivard, auteure jeunesse, en résidence à l'école
Mélissa Dumouchel
Émilie Rivard
- 62** Une programmation culturelle scolaire inspirante pour des situations d'apprentissage authentiques!
Élise Casavant
Marie-Christine Beaudry
- 63** Des projets culturels interdisciplinaires pour soutenir l'engagement des élèves
Mélissa Dumouchel
Marie-Claude Vezeau
Mélanie Pépin
Frédérique Dussault
- 66** Un état des lieux des activités culturelles réalisées dans le cadre des cours de français
Olivier Dezutter
Marie-Christine Beaudry
Myriam Lemonchois
Érick Falardeau

Article de partenaire

- 70** Le *Guide alimentaire canadien*: l'assiette équilibrée, et bien plus!
Mélissa Dion-Tremblay,
Les Producteurs laitiers du Canada

Adaptation scolaire et sociale

- 77** Facilitateurs et obstacles lors de l'utilisation d'un prédicteur orthographique par les élèves dyslexiques du primaire en production écrite
Christine Bélanger
Judith Beaulieu

CHRONIQUES

Au fil des mots

- 20** L'enseignement de vocabulaire à partir d'albums documentaires: pourquoi et comment?
Claudine Sauvageau
Dominic Anctil

Les trois favoris

- 25** 1 thème, 1 cycle et 1 Andrée
Anne Gucciardi

Les savoirs enseignants

- 28** Parlons économie (2/3) L'industrie forestière d'hier à aujourd'hui
Chantal Déry
Danny Legault
- 29** Des documents de référence pour enseigner et évaluer l'oral: le volume de la voix
Christian Dumais
Emmanuelle Soucy
- 32** Apprendre les faits numériques, une question de stratégies!
Raymond Nolin

Vers une classe inclusive

- 72** Favoriser l'apprentissage et le bien-être de tous les enfants de la classe
Sylvie C. Chartier

L'école en réseau

- 80** Deux enseignantes de l'Estrie remportent une bourse pédagogique par leur pratique en réseau exemplaire!
Esther Simard-St-Pierre
Sophie Nadeau-Tremblay
France Boisjoly
Janie Duquette
Tanya Desmarais-Tardif

Les Lauréats

- 82** Prix Florilège 2019: l'univers de Roger Hargreaves
Karine Lecouffe
Annie Julien

Chroniques découvertes

- 84** Vivre le jeu
Maude-Annie Courtemanche
Julie Fontaine
Isabelle Lemay
- 86** Vivre la lecture
Diane Manseau
Julie St-Pierre
Geneviève Brassard
Sandra Thériault

Dossier
L'impact
des activités
culturelles

Les activités culturelles, un volet indissociable des cours de français et une clé importante de la réussite scolaire et éducative pour tous les élèves!



Olivier Dezutter
Professeur
Université de Sherbrooke
olivier.dezutter@usherbrooke.ca



Marie-Christine Beaudry
Professeure
Université du Québec à Montréal
beaudry.marie-christine@uqam.ca

Lorsque nous interrogeons les étudiants que nous formons dans le cadre des programmes de baccalauréat en enseignement à propos des expériences significatives qu'ils ont retenues de leur parcours scolaire depuis l'école primaire (en particulier en ce qui concerne les activités culturelles vécues en lien avec leurs cours de français, du type sortie au théâtre ou au musée, création d'un spectacle, rencontre avec un auteur, atelier d'écriture ou encore visite à un Salon du livre), le résultat est invariablement le même depuis une bonne dizaine d'années : plus d'un tiers des futurs enseignants n'a pas eu l'occasion de vivre ce type d'expérience ou ne s'en souvient plus...

L'information qui ressort de ce sondage maison est du même ordre que celles qui se dégagent de quelques rares évaluations de programmes existants comme le programme *La culture à l'école* soutenu par les ministères de l'Éducation et de la Culture ou encore d'une vaste enquête réalisée auprès des enseignants du troisième cycle du primaire et des deux cycles du secondaire, dont les résultats saillants sont présentés dans les pages qui suivent. Alors que le programme scolaire du préscolaire-primaire relatif aux cours de français souligne l'importance des rencontres vivantes avec des artistes et des créateurs, et que des financements sont disponibles pour favoriser les sorties culturelles, les interventions ponctuelles ou de plus longue durée dans les milieux scolaires, il n'en demeure pas moins qu'un nombre non négligeable d'enfants sont privés de ces opportunités d'accès au monde de la culture, et que l'école ne remplit pas de ce fait pleinement sa mission démocratique et émancipatrice.

Par rapport à un tel état de fait, ce dossier a une double ambition, politique et éducative : souligner, à destination des décideurs et responsables institutionnels, et des professionnels des milieux de l'éducation et de la culture, la plus-value de ces activités et insister sur la nécessité d'en faciliter l'organisation ainsi que d'en augmenter la fréquence et l'intensité aux quatre coins de la province!

Le jeu en vaut pleinement la chandelle si l'on porte attention aux témoignages et aux échos d'expériences ici rassemblés,



qui touchent à différentes disciplines artistiques : le théâtre, l'écriture, la peinture. De nombreuses étincelles surgissent et de petits miracles se multiplient ici et là grâce à la volonté de personnes déterminées à permettre aux élèves de devenir acteurs de leur propre rapport à la culture, pour reprendre le concept traité par Myriam Lemonchois et Denis Simard.

Les nombreuses expériences de terrain rapportées dans les différentes contributions permettent de dégager un ensemble de facteurs assurant la réussite d'une sortie, d'une activité ou d'un projet culturel. Citons parmi ces facteurs clés, aussi pointés par des recherches menées tant au Québec qu'à l'étranger, les appuis nécessaires pour faire face aux contraintes budgétaires et administratives, les conditions matérielles et organisationnelles adéquates (infrastructure, gestion du temps, gestion des déplacements...), le degré d'intégration avec les apprentissages disciplinaires, le degré d'implication des élèves, le degré d'implication de la personne enseignante, et enfin le degré de collaboration avec la ou les personnes intervenantes du milieu culturel.

Au-delà des précieuses initiatives le plus souvent individuelles et ponctuelles, le défi majeur consiste à construire, en collaboration avec l'ensemble des intervenants de l'équipe-école, les bases d'un véritable parcours culturel dans lequel les élèves seront



amenés à s'engager dans les différentes étapes de leur scolarité. Dans cette perspective, il s'agit d'élargir l'échelle d'intervention pour penser une planification-progression de ce parcours culturel sur l'ensemble de l'année scolaire, du cycle d'enseignement, des disciplines scolaires, et de la scolarité obligatoire. On veillera aussi, afin de s'assurer de maximiser les bénéfices des différentes expériences culturelles vécues, que les élèves autant que les enseignants se dotent d'outils comme le portfolio pour garder des traces de leurs vécus et de leurs apprentissages, et prennent conscience de l'évolution de leur rapport à la culture. Voilà tout un chantier qui reste à poursuivre en concertation avec l'ensemble des personnes impliquées.

Retours sur expériences

Avis recueillis par Nathalie Morel, agente culturelle au Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke

« Je crois que cette expérience a beaucoup plu aux élèves et leur a donné le goût de vivre d'autres expériences en lien avec le théâtre en plus de développer leur ouverture et leur esprit critique. »

Sortie au théâtre pour le spectacle Je suis William

« Wow! Un animateur intéressant avec beaucoup de connaissances. Une variété d'outils visuels et autres pour connaître l'artiste. Rendre la culture accessible aux jeunes, c'est impressionnant et fascinant. »

Sortie au Musée des beaux-arts de Sherbrooke

« Cette activité a permis aux élèves de voir une réalité scolaire et sociale différente de celle qu'ils vivent ici. De visiter un autre pays en image, une autre culture, ils ont pu faire des liens et états des différences avec ce qu'ils connaissent. »

Sortie au Festival du cinéma du monde pour le film Monsieur grenouille

« Plusieurs activités ont suscité la curiosité des élèves et ils ont eu beaucoup de plaisir. Les élèves étaient très actifs et les animateurs étaient dynamiques. »

Sortie au Musée de la nature et des sciences de Sherbrooke

Remarques sur le désir de culture à l'école¹



Denis Simard
Professeur
Université Laval
denis.simard@fse.ulaval.ca

Une enquête récente réalisée par l'IFOP² (2017) pour le groupe de réflexion Valeur(s) Cultures sur les « envies culturelles des Français » rapporte que l'éloignement des Français à la culture n'est pas dû à des causes matérielles ou financières, pas même au manque de temps, mais au manque d'envie³. Entre le quart et la moitié d'entre eux, en effet, et de façon plus importante dans les classes populaires, affirment que le manque d'envie est l'une des principales raisons de cet éloignement.

Panne du désir! Alors que la culture est accessible – elle n'a jamais été aussi accessible – elle ne suscite plus, semble-t-il, l'envie, le désir. Résultat pour le moins troublant qui reconduit

aussi le constat maintes fois répété par les sociologues de la culture: l'appropriation de la culture et les pratiques culturelles demeurent socialement différenciées et donc inégalitaires. Dur constat pour une société qui partage le projet d'une éducation artistique et culturelle pleinement démocratique. Comment rendre pour chacun l'art et la culture désirable? Les enseignants peuvent-ils jouer un rôle significatif à cet égard? L'école peut-elle donner le goût et le désir de l'art et de la culture? Ces questions sont loin d'être inutiles, car l'envie de culture, le désir de culture, concerne la socialisation, familiale d'abord et l'éducation scolaire ensuite, soit les enseignants dans leur ensemble. Je voudrais donc simplement soumettre dans ce petit texte deux remarques sur la question de l'éducation artistique et culturelle à l'école: l'une portant sur le rapport à la culture des enseignants, l'autre sur l'intérêt de certains travaux en sociologie de la culture.

Le rapport à la culture des enseignants

Quand je pense à mon propre parcours scolaire, je revois certains enseignants cultivés et engagés à qui je dois une partie de mon éducation artistique et culturelle. C'est souvent à travers ou grâce à des personnes, et notamment des enseignants, que nous rencontrons l'art et la culture. Des années plus tard, j'ai compris que ces enseignants ne faisaient pas que transmettre la culture, mais un rapport à la culture, une manière de la vivre, de l'habiter, de la rendre vivante. Ces enseignants étaient cultivés, c'est-à-dire ouverts, éveillés, curieux des choses de l'art et de la culture dans leur vie personnelle et professionnelle. Ces enseignants étaient aussi engagés, ils avaient une passion communicative pour les arts et la culture, une passion qui a fait événement dans ma vie d'élève. J'en ai tiré ce qui pourrait paraître une évidence: il n'y a pas d'éducation artistique et culturelle à l'école sans enseignants cultivés et engagés. Et pourtant... Cette évidence, justement, pose un défi considérable en formation initiale à l'enseignement, car elle touche au difficile problème du rapport à la culture des enseignants. Je m'explique brièvement.

Dans son ouvrage *La condition enseignante au Québec*, Maurice Tardif montre bien que la professionnalisation de l'enseignement et de la formation à l'enseignement n'a pas eu d'effets notables sur le bassin social de recrutement des nouvelles générations d'enseignants. Ceux qui sortent de nos universités comme ceux qui arrivent pour se former proviennent en grande partie de la classe moyenne, de la classe moyenne inférieure, de familles ouvrières et de familles qui occupent des emplois techniques, des métiers de service et des emplois de bureau. En outre, on constate que plus de 70% des parents



ne sont pas allés à l'université et que près de 40 % d'entre eux n'ont aucun diplôme d'études secondaires (Tardif, 2013, p. 291-292). Pour plusieurs de nos futurs enseignants, et considérant l'enquête que j'évoquais sur les envies culturelles, on peut penser qu'ils n'ont pas été véritablement en contact avec l'art et la culture et que l'accès à l'université représente une « rupture culturelle » par rapport à leur milieu d'origine. C'est là une donnée sociologique importante qui devrait non seulement entrer dans la réflexion des formateurs universitaires, mais également dans leurs pratiques de formation pour contribuer au développement du rapport à la culture des futurs enseignants. Ces pratiques de formation pourraient inclure, pour le futur enseignant, une réflexion approfondie sur son propre rapport à la culture, ses expériences culturelles nombreuses et variées, afin d'en expliciter le sens et la portée. Ces pratiques de formation pourraient également fournir un accompagnement théorique pour soutenir cette réflexion et prévoir une initiation explicite aux travaux empiriques en sociologie de la culture et en sociologie de l'éducation visant à comprendre les lignes de force et d'évolution de la culture dans laquelle nous vivons et les relations souvent complexes entre la différenciation sociale et les pratiques culturelles. Un réinvestissement, enfin, dans la pratique pédagogique par le biais de la formation pratique viendrait parachever la démarche. La formation de passeurs culturels, comme on a l'habitude de le dire, ou d'enseignants cultivés et engagés est un enjeu de premier plan pour la mise en œuvre d'une éducation artistique et culturelle à l'école.

La sociologie de la culture: des éclairages

Les recherches menées en sociologie de la culture peuvent être très utiles et instructives en formation initiale à l'enseignement. Que trouvons-nous du côté de ces recherches? Beaucoup de choses éclairantes que je ramène à peu de mots.

Premier éclairage, accablant celui-là: cinquante ans de politiques culturelles

centrées sur la démocratisation de la culture, sur l'accessibilité et la gratuité n'ont à peu près rien changé à la composition sociale des publics qui fréquentent les institutions culturelles. Les inégalités culturelles se sont maintenues à peu près à l'identique depuis les années 1970. L'augmentation de l'offre artistique et culturelle profite presque uniquement à ceux qui ont eu la chance, jeune, au sein de leur environnement social, de leur famille, d'en éprouver le caractère éminemment désirable. Ce constat, maintes fois répété, exige sans doute une action éducative soutenue et concertée pour mettre l'art et la culture sous toutes ses formes au centre de l'école, de la sortie culturelle aux espaces numériques, en passant par les expositions, les ateliers, les rencontres avec les artistes et sans oublier, bien sûr, l'éducation et la pratique artistique.

Deuxième éclairage, encourageant celui-là: l'école peut jouer un rôle significatif en matière d'éducation artistique et culturelle. Dans une étude récente, la sociologue Sylvie Octobre montre bien que « l'impact incitatif de l'école reste important en matière de sorties culturelles » (2011, p. 79), et cette influence est particulièrement perceptible chez les enfants des classes populaires. Je la cite: « À 11 ans, 51 % des enfants ayant visité un musée étaient accompagnés par un professeur lors de leur dernière visite, et 54 % à 17 ans. De même, près d'un tiers des enfants de 11 ans (40 % des adolescents à 17 ans) étant allés à un spectacle de danse, au théâtre ou à l'opéra, l'ont fait dans le cadre d'une sortie scolaire » (p. 79).

Troisième éclairage, enfin: l'école peut jouer un rôle significatif et elle joue d'autant mieux ce rôle lorsqu'elle intervient tôt, de manière concertée et continue. Toutes les études démontrent que c'est la familiarisation précoce avec les œuvres d'art et de l'esprit qui produit les meilleures chances d'une participation culturelle soutenue tout au long de la vie. En d'autres termes, pour avoir une chance de faire partie de la vie de l'adulte, l'art et



la culture doivent avoir trouvé une place significative dans la vie de l'enfant.

Un dernier mot

Je voudrais finir par où j'ai commencé: le désir. Pourquoi n'avons-nous plus envie de culture? Pourquoi ce flétrissement du désir de culture? Je risquerais une réponse. Pour avoir le désir de culture, il faut vivre de vraies rencontres, des rencontres avec des artistes qui vous ébranlent, qui font événement dans votre vie, qui vous touchent et vous émeuvent, des rencontres aussi avec des enseignants qui partagent le projet d'une éducation artistique pleinement démocratique entreprise dès l'entrée à l'école, et qui font entrer l'art et la culture dans la vie d'un élève pour ne plus jamais en sortir. Il faut le désirer pour tous les élèves du Québec.

Notes

1. Ce texte s'inspire en partie d'une conférence prononcée le 13 octobre 2017 au Centre culturel de l'Université de Sherbrooke sous le titre « Ombre et lumière sur l'art et la culture à l'école et dans la classe ».
2. Institut d'études opinion et marketing en France et à l'international
3. Il serait évidemment intéressant de conduire la même enquête auprès des Québécois.

Références

- Valeurs cultures. (2017, mars). *Les envies culturelles des Français*. Institut français d'opinion publique.
- Octobre, S. (2011). La diversification des formes de la transmission culturelle: quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents, *Recherches familiales*, 8, 71-80.
- Simard, D. (2017). *Ombre et lumière sur l'art et la culture à l'école et dans la classe* [communication orale]. La culture à l'école. Pour quoi faire et comment?. Sherbrooke, Québec, Canada.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle: une histoire cousue de fils rouges*. Presses de l'Université Laval.

L'écriture comme outil d'éducation citoyenne, le regard de deux auteurs de théâtre animateurs d'ateliers de longue durée dans le milieu scolaire



Marika Crête-Reizes

Consultante culture-éducation
et formatrice en éducation esthétique
marika.cr@hotmail.com

Les nombreux projets alliant culture et éducation font très souvent appel aux artistes pour intervenir auprès des élèves en contexte scolaire. Si certains projets font l'objet d'une seule rencontre, d'autres permettent d'accompagner des élèves dans un processus créatif sur une longue période. Regards croisés de Martin Bellemare et Éric Noël, deux auteurs de théâtre pour qui ces aventures artistiques avec les jeunes sont d'abord humaines.

Tous deux munis d'une vaste expérience d'animation d'ateliers avec des élèves du primaire au CÉGEP, tant au Québec qu'à l'étranger, Martin Bellemare et Éric Noël ont vécu plusieurs formats de projets. Chacun leur tour, durant trois ans, ils ont animé un projet d'écriture mené dans le cadre du Festival du Jamais Lu avec les élèves de 6^e année de l'école primaire Saint-Grégoire-le-Grand à Montréal. Au fil de sept rencontres, les élèves sont invités, en petits groupes, à écrire un court texte de théâtre de cinq à dix minutes. Leurs pièces sont ensuite mises en lecture devant public lors du festival par une équipe composée d'un metteur en scène et de comédiens professionnels. Cette vaste aventure permet aux élèves de vivre le processus complet d'un auteur, comme ceux sélectionnés dans la programmation du Jamais Lu : de l'écriture à la scène.

Martin Bellemare et Éric Noël s'entendent : la portée d'un tel projet va au-delà de l'écriture. À travers le processus de création, les élèves sont entre autres éveillés à la notion de retravail,

de réécriture, et à la responsabilité de la parole. Quelle parole veulent-ils porter? Que veulent-ils dire? Qu'est-ce qui les préoccupe? Et d'un point de vue technique, qu'est-ce que l'intégration de tel personnage, mot particulier ou expression quotidienne créent dans le texte? Quel effet est-ce que cela produit? Tant de questions auxquelles ils seront exposés en amont d'une lecture devant leur public, en partie composé des élèves de 5^e et 6^e année de leur école. « Ce que tu écris, tu en es responsable. C'est un apprentissage qui va bien au-delà de l'écriture, c'est de l'éducation citoyenne », commente Éric.





Pour les auteurs, que l'élève aime ou non l'écriture importe peu, l'important est l'expérience vécue individuellement et collectivement. Les jeunes sont encouragés à choisir leurs sujets, à créer leurs univers, mais aussi à oser, sans être jugé dans un cadre académique. Martin Bellemare et Éric Noël invitent les jeunes à écrire librement, sans contraintes, à faire des choix et à questionner leurs choix. L'écriture dans un contexte d'atelier donne ainsi un libre accès à l'imaginaire. « Évidemment, la posture d'artiste donne une plus grande liberté à nos interventions que celle d'un enseignant. Le fait d'arriver de l'extérieur crée malgré nous une ouverture vers le monde. Une fenêtre s'ouvre », constate Martin. « Cette liberté de création mène les jeunes à creuser un sillon qui leur est intime, à porter un discours sur leur passion ou sur ce qui les habite », poursuit Éric. Parfois, la création de ces textes dévoile les élèves sous un autre jour et transforme la dynamique de groupe et la perception des uns et des autres, amenant une nouvelle écoute et un respect pour la parole de leurs collègues auteurs. « Être témoin d'un jeune qui comprend ce que c'est que d'être entendu, c'est

magnifique », s'exclame Éric. La rencontre avec les jeunes par la création semble aussi stimulante et nourrissante pour les auteurs. Si Martin Bellemare et Éric Noël retournent régulièrement en classe, animés du désir de rencontrer les élèves, de s'exposer à leur énergie, d'entendre ce qui les occupe et les préoccupe, et de découvrir la langue de leur génération, c'est surtout « l'envie de faire entendre leurs mots » qui est leur moteur, « car c'est une parole humaine », conclut Martin.

En investissant ainsi des espaces d'expression qui favorisent la rencontre et l'éveil du regard sur leur propre parole et sur le monde, les élèves prennent conscience que leur point de vue est valable et qu'il mérite d'être entendu. Il semble que de telles expériences créatives participent à faire de chaque élève un être social et contribuent à la construction de son rapport au monde.

Retours sur expériences

Avis recueillis par Nathalie Morel, agente culturelle au Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke

« Les élèves étaient fiers de reconnaître leur culture et de la partager avec les autres élèves de la classe. Les organisateurs chez Sankofa ont effectué un travail de préparation exceptionnel. Ils ont été soucieux de présenter des danses authentiques de chaque pays. [...] Ce projet permet de sensibiliser les élèves à différentes formes d'art (danse et percussion), de sensibiliser à la diversité ethnoculturelle, permet le rapprochement culturel, le sentiment de compétence et de fierté, donne un impact positif sur la qualité de l'intégration des classes d'accueil et améliore le travail de coopération. »

Ateliers de danse gumbots avec le centre de danse Sankofa

Accueillir un médiateur culturel dans sa classe



Anne Nadeau

Postdoctorante et Médiatrice culturelle
 Université de Sherbrooke
 nadeau.anne@uqam.ca

J'entre dans la classe. Vingt-quatre regards curieux se posent sur moi et sur ma petite valise. L'enseignant me présente par mon prénom; je suis attendue. Ouf. Quand je dis : « Dans cette valise se trouve une machine à idées » et qu'ils arrondissent les yeux, je sais que la prochaine heure sera mémorable!

La médiation culturelle, c'est quoi?

Je fais de la médiation culturelle. Un travail qui prend différentes formes et qui se déploie dans les milieux artistiques, communautaires, citoyens, de la santé, mais aussi souvent en milieu scolaire. Peut-être avez-vous déjà invité une écrivaine en classe par le biais des Ateliers à l'école du programme Culture à l'école (<https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/programme-la-culture-a-lecole/>)? Ou encore avez-vous profité de la Mesure pour les sorties scolaire en milieu culturel (<https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/sorties-culturelles-scolaires/>) pour ajouter un atelier de préparation au concert de musique que vous vous apprêtez à voir? Peut-être aussi avez-vous déjà participé à une visite guidée au musée? Ou bénéficié d'une rencontre avec les interprètes d'un spectacle de danse après une représentation? Si oui, dans tous ces cas, vous avez pris part à une activité de médiation culturelle.



Gracieuseté de la Maison Théâtre

On définit la médiation culturelle comme le : « développement de la relation aux œuvres d'art ou à l'art, et à la culture » (Montoya, 2008, p. 34). Elle s'incarne « [...] dans la construction de dispositifs d'interprétation des œuvres pour les publics, même néophytes, et de participation active à la vie socioculturelle pour les populations même marginalisées » (Lafortune, 2012, p. 211). Elle peut donc s'adresser à tous, petits comme grands, initiés ou néophytes.

Des projets de médiation culturelle existent dans les écoles depuis les années 1970 (Nadeau, 2020), alors que les créateurs ont vivement souhaité se rapprocher du jeune public pour mieux le comprendre et créer pour lui, allant parfois même jusqu'à co-créer des œuvres avec lui, comme en font part plusieurs articles de ce numéro.

Aujourd'hui, la médiation culturelle est accessible à toutes les écoles, dans toutes les régions, et prend généralement deux formes : faire vivre un processus créatif aux élèves ou préparer / accompagner une sortie culturelle. Pour se préparer à sa rencontre avec les élèves, le médiateur doit se fixer des objectifs et connaître ceux de la personne enseignante. Son

Aujourd'hui, la médiation culturelle est accessible à toutes les écoles, dans toutes les régions, et prend généralement deux formes : faire vivre un processus créatif aux élèves ou préparer / accompagner une sortie culturelle.

rôle n'est jamais de se substituer à celle-ci, mais plutôt d'apporter son expertise, de sensibiliser et outiller les enfants (et l'enseignant!) par rapport à la discipline artistique concernée. L'enseignant reste responsable de créer des liens d'apprentissages signifiants pour ses élèves, pour intégrer cette expérience à leur parcours d'apprentissage.

L'apport des projets de médiation culturelle pour les élèves

Dans le cadre d'une recherche menée en milieu scolaire (Nadeau, 2020) qui impliquait des projets de médiation culturelle (résidence d'auteurs, préparation et retour sur des sorties culturelles, ateliers de création avec des artistes, etc.), j'ai eu l'occasion d'entendre les enseignantes impliquées témoigner des effets de ces projets sur leurs élèves. Toutes mentionnent le sentiment de fierté des élèves vivant un processus créatif avec un expert, la magie qui opère alors en classe, surtout quand l'enseignant est aussi impliqué. Elles voient alors des élèves se révéler, s'ouvrir grâce au contact avec ce professionnel qui apporte son approche singulière au groupe.

Voici quelques-unes de leurs réflexions :

Julie : [La médiatrice] a été exceptionnelle. Les élèves étaient captivés, ils avaient la bouche ouverte et les yeux ronds comme des billes lors de cette activité. Il n'y a eu aucune gestion à faire.

Brigitte : Les enfants ont pu comprendre l'importance de se comporter de façon adéquate dès le départ de l'école, à l'arrivée au théâtre, lors de la pièce et jusqu'au retour dans l'autobus. [...] Les élèves étaient très heureux de rencontrer [le médiateur] et aussi très surpris de savoir que marionnettiste était un métier.

Nancy : Quand [la médiatrice] est venue pour parler de cette langue inventée [parlée dans le spectacle], je me disais : « Eh boy ! Les enfants vont être tannants. Ils vont faire n'importe quoi. » Et pas du tout ! Ils ont été beaucoup plus à l'écoute que j'aurais pensé. Ils ont été captivés !

Isabelle : [Lors du retour avec la médiatrice, cet élève en difficulté] a fait des liens. Je ne l'ai jamais vu aussi allumé que ça [...] Il a fait vraiment des liens. Puis les autres élèves ont été impressionnés !

Une inspiration pour les enseignants

Les médiateurs culturels ont été perçus par ces enseignantes comme des accompagnateurs autant pour les élèves que pour elles-mêmes. Cet accompagnement leur permet de prendre plus de temps avec les élèves qui ont des besoins particuliers et de s'investir dans le projet vécu, de mieux en profiter.

Elles ont toutes reconnu que les interventions de médiateurs culturels en classe intégraient de nombreux repères culturels à exploiter, comme des perches tendues pour leur permettre de faire des liens avec les élèves, une fois la personne responsable de la médiation partie, et de prolonger l'expérience. Par exemple, certaines ont cherché des livres jeunesse en lien avec le sujet évoqué.



La médiation culturelle permet l'ouverture sur des points de vue multiples puisqu'elle les accueille et les encourage en plus de donner du vocabulaire précis pour communiquer autour des expériences culturelles. C'est un espace de réflexion, de liberté et d'affirmation qui contribue à former le spectateur, le visiteur, l'élève, l'enseignant, le citoyen, etc. (Heinich, 1998). C'est aussi une occasion pour les enseignants de voir leurs élèves autrement, dans un contexte différent et complémentaire au travail scolaire.

Comme médiatrice, je me sens privilégiée d'être accueillie dans chaque classe et de pouvoir compter sur les réflexions des enfants pour questionner ma pratique et voir l'art autrement. J'ai le souhait de contribuer à les rendre confiants face à leur potentiel comme créateur ou spectateur et à les aider à mieux se connaître. Et ma machine à idées ? Les élèves arrivent tous très bien à la faire fonctionner !

Références

- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Les Éditions Minuit.
- Lafortune, J.-M. (dir.). (2012). *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Montoya, N. (2008). Médiation et médiateurs culturels : quelques problèmes de définition dans la construction d'une activité professionnelle. *Lien social et Politiques*, (60), 25-35.
- Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.

Des repères signifiants sur le plan culturel pour quoi et pour qui?



Myriam Lemonchois

Professeure titulaire

Département de didactique, Université de Montréal

myriam.lemonchois@umontreal.ca

Le document intitulé *L'intégration de la dimension culturelle à l'école aide les enseignants à exploiter des repères « signifiants sur le plan culturel »* (MELS et MCC, 2003). Son but n'est pas d'en dresser une liste, mais d'ouvrir les possibilités de choix afin de pouvoir les diversifier. Ce document identifie les repères culturels selon les apprentissages visés au programme, soit ceux signifiants pour l'apprentissage de compétences disciplinaires et transversales, soit ceux pour l'enseignement de la culture générale. Nous proposons de le compléter en invitant à intégrer deux autres types de repères culturels : ceux signifiants sur le plan culturel pour l'élève et ceux signifiants sur le plan culturel pour les artistes et les professionnels des milieux de la culture.

Les repères signifiants sur le plan culturel pour l'élève

À Montréal, les Québécois issus des régions se sentent parfois incompris, telle cette étudiante venue d'Abitibi qui agace ses amies lors de sorties en ville, parce qu'elle secoue ses clés en marchant, habitude prise en forêt pour signaler sa présence aux ours. Quand elle m'a raconté cette anecdote, elle souriait en me montrant comment elle agitait ses clés, un geste qui avait beaucoup de sens pour elle. Où commence la différence de culture avec l'autre? Qu'est-ce qui est vraiment signifiant sur le plan culturel pour l'autre, pour l'élève?

De nombreuses publications traitent des besoins de culture générale ou d'intégration culturelle des élèves; les enseignants savent les amener à trouver du sens dans un repère culturel établi. En revanche, ils ne savent pas toujours comment amener un élève à identifier des repères signifiants sur le plan culturel pour lui en fonction de sa propre histoire. Ils peuvent supposer qu'un album jeunesse lu à la classe va marquer les élèves de manière significative, mais à la sortie d'un cinéma, tous les spectateurs n'accordent pas le même sens au film qu'ils viennent de voir. L'école, le milieu

familial et de travail, les voyages, les rencontres, etc., sont des milieux qui s'impriment différemment selon les expériences personnelles qu'en a chacun. Chaque personne ou groupe peut se donner, successivement ou même simultanément, plusieurs identités culturelles selon le contexte où il se trouve (Lipiansky, 2000). Que sait-on des expériences culturelles qui ont vraiment eu du sens pour l'élève, celles qu'il garde précieusement en mémoire parce qu'il y trouve quelque chose pour lui?

Au fur et à mesure de l'année scolaire, les enseignants découvrent leurs élèves et leurs intérêts sur le plan culturel. Ils peuvent aussi les questionner pour les amener à identifier, dans leur histoire, les repères signifiants d'un point de vue culturel pour eux. Personne, pas même les adultes, n'effectue une telle démarche spontanément. Elle exige du temps pour revenir sur son vécu et du respect pour sa vie privée pour s'exprimer librement.



Il s'agit donc de prendre le temps – et non de le perdre comme on le croit parfois, trop pressé d'aller aux apprentissages scolaires – pour amener les élèves dans une rêverie, une plongée en soi, générée par la sollicitation de leur imagination et de leur sensibilité, avec des *si* où la raison est mise de côté, telle cette question : « Quand tu penses à un voyage extraordinaire, quel film, quelle histoire, quels tableaux, images publicitaires, etc. te viennent en tête? ». Rêver permet de retrouver un repère culturel qui nous a dit quelque chose d'important, que nous gardons en nous et qui est devenu pour nous une ressource. Pourquoi? Quelle importance de le savoir? C'est signifiant pour nous, c'est ce qui compte. Le temps étant précieux pour les enseignants, dans ce cas, on peut seulement entendre le repère de l'élève et se passer de ses justifications, moins importantes que le sens qu'il y met sans pouvoir même expliquer pourquoi parfois, comme il nous arrive aussi avec des repères qui sont signifiants pour nous.

Les repères signifiants sur le plan culturel pour les milieux de la culture

Intégrer des repères culturels signifiants pour l'enseignement implique de comprendre leur sens pour les relier à des apprentissages disciplinaires. Nous venons de souligner aussi l'importance d'intégrer ceux signifiants pour l'élève, ce qui implique de lui donner le temps de s'en souvenir et de ne pas juger de leur *qualité culturelle*, seul l'élève peut le faire. Qu'en est-il du rapport à l'art et à la culture lors de partenariats entre école et milieu de la culture sous des formes multiples (visite de musée, résidence d'artiste, atelier d'écriture ou création d'une œuvre artistique présentée en public)?

Si le ministère de l'Éducation laisse les enseignants se donner la définition de la culture qu'ils veulent, le ministère de la Culture définit ses politiques pour favoriser l'accès aux ressources culturelles et à la participation culturelle. Les ressources culturelles sont aisément identifiables, les enseignants y ont accès grâce au Répertoire culture-éducation. En revanche, l'expression *participation culturelle* n'est pas sans ambiguïté. Elle relève du vivre-ensemble, un concept polysémique : toute société propose une forme de vivre-ensemble, pas seulement les démocraties.

De nos jours, les créateurs contemporains questionnent notre vivre-ensemble et donnent une définition de la participation culturelle qui sous-entend un rapport à l'art et à la culture différent de celui des artistes précédents. Ils s'engagent dans des communautés à travers leur processus de création : selon Diasol¹, l'œuvre est moins importante que les échanges de collaboration entre artistes et communautés lors de la démarche de création ; BGL² est connu pour ses installations qui critiquent les espaces publics et les lieux d'exposition où elles sont montrées.



Les questionnements culturels et artistiques sont de nos jours très complexes, ils peuvent aisément dérouter les enseignants généralistes du primaire dont les arts ne sont pas la spécialité. Pourtant, la majorité d'entre eux enseigne au moins un art et est concernée par un rapport à l'art et à la culture tel que développé par nos milieux culturels actuels.

Lors d'une intervention d'artiste, le rôle des enseignants est de planifier avec lui un projet pour amener les élèves à développer le rapport à la culture présenté par l'artiste. Ce n'est pas une question de techniques, mais d'expériences auxquelles du sens est accordé : PPS Danse³ amène les élèves à trouver leurs gestes dansés, il ne leur enseigne pas de pas de danse. Pour se familiariser avec cette approche contemporaine des arts et de la culture, les enseignants peuvent discuter avec l'artiste et profiter d'une opportunité de formation, car ils ont besoin de comprendre par eux-mêmes ce rapport pour répondre aux questions des élèves et pour collaborer efficacement avec l'artiste.

Être cultivé aujourd'hui ce n'est pas aller souvent à l'opéra ou au musée, mais avoir des expériences culturelles diversifiées ; leur absence n'est pas le propre des personnes les plus défavorisées mais aussi des plus conservatrices, d'un point de vue moral, religieux ou politique (Peterson, 2004). Pour amener les élèves à développer un rapport aux arts et à la culture riche et varié, les compétences culturelles de l'enseignant sont essentielles : elles lui permettent de concevoir des situations d'apprentissage signifiantes au plan culturel tel qu'entendu par les artistes et par les professionnels des milieux de la culture.

Conclusion

La culture est composée de trois facettes : la culture générale, la culture au sens expérientiel et la culture des artistes et des milieux de la culture. De nos jours, nul doute que les enseignants ont les compétences pour donner de la culture générale aux élèves. En revanche, aucun ne peut dresser le profil



culturel général d'une classe qui soit le reflet exact de celui de chacun des élèves. De plus, tous ne développent pas de manière active leur rapport aux arts et à la culture. C'est pourtant de cela qu'il s'agit : cultiver les élèves ne sert pas uniquement à donner de la culture générale, mais aussi à amener les élèves à développer un rapport à leur culture signifiant pour eux et un rapport à la culture signifiant pour le monde des arts et de la culture. Cela implique des compétences culturelles de la part des enseignants.

Cultiver les élèves est actuellement aux mains de bonnes volontés dans les écoles mais aussi dans la formation des enseignants : chacun se donne sa propre définition de la culture et intègre dans ses enseignements une dimension culturelle plus ou moins monolithique. Tant que tout cela reste ainsi, les élèves développeront seulement un rapport à la culture signifiant pour leurs apprentissages scolaires. Et dans

ce cas, on peut s'interroger sur la pertinence de l'intégration d'une dimension culturelle puisque les enseignants savent très bien amener les élèves à développer des apprentissages sans cette intégration. En revanche, celle-ci est des plus pertinentes si elle vise un rapport signifiant à culture pour le développement personnel de l'élève en fonction de ses propres intérêts ou s'il favorise sa participation à la culture telle qu'elle est entendue dans les milieux artistiques et culturels.

Références

- _ MELS et MCC (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Gouvernement du Québec.
- _ Lipiansky, E. M. (2000). Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturelisation paradoxale. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 359-373.
- _ Peterson, R. A. (2004). Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives. *Sociologie et sociétés*, 36(1), 145-164.

Retours sur expériences

Avis recueillis par Nathalie Morel, agente culturelle au Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke

« Les élèves ont eu beaucoup de plaisir à chacun des ateliers. Plusieurs élèves ne connaissaient pas le théâtre d'ombres alors ce fut une belle découverte pour la majorité d'entre eux. »

Sortie au Petit Théâtre de Sherbrooke pour des ateliers de théâtre d'ombres

« Les élèves ont fait plusieurs découvertes et certains ont fait autographier un livre qu'ils achetaient. Ils ont découvert de nouveaux auteurs. Ils sont contents de discuter avec de vrais auteurs. Ils ont fait des suggestions d'achats pour notre classe. »

Sortie au Salon du livre de l'Estrie

« C'était merveilleux de voir les garçons autour d'une bande dessinée et d'en discuter ensemble. Voir mes élèves s'émerveiller autour de livres, c'est à recommencer assurément! »

Sortie au Salon du livre de l'Estrie

« Les élèves ont découvert un intérêt pour la photo et en ont appris un peu plus sur l'art abstrait. »

Atelier de photo avec le centre en arts actuels Sporobole

Dossier

Une visite au musée : à la rencontre d'Ulysse au pays de Chagall...



Ana Dias-Chiaruttini
Professeure des Universités
Université Côte d'Azur - INSPE
ana.chiaruttini@univ-cotedazur.fr

De multiples raisons amènent les enseignants à emmener leurs élèves dans un musée d'art au Québec comme en France. Ils y vont tout d'abord pour les familiariser avec ce lieu culturel, les initier à ses codes, à la déambulation à travers ses espaces et à la réception des objets de culture. Très souvent aussi, ils emmènent leurs élèves pour compléter des connaissances travaillées en classe, et découvrir une exposition en lien avec une thématique scolaire. Dans ce cas, le projet pédagogique est à priori plus « facile » à justifier pour les enseignants auprès de la communauté scolaire et des parents. Pourtant, familiariser les élèves avec le musée devrait être la première raison d'aller au musée, y compris avec l'école, si l'on souhaite que l'école forme des visiteurs qui fréquenteront plus tard les musées. Par ailleurs, les enseignants ont le choix entre des visites guidées et des visites dites libres qu'ils organisent eux-mêmes. Au Québec, les services éducatifs offrent une multitude de possibilités de visites qu'ils organisent en associant les enseignants, que ceux-ci soient présents ou pas lors de la visite et des ateliers qui les encadrent, et qui visent des objectifs très proches de ceux que je présente ici. En France, la visite libre (non guidée et sans atelier) est toutefois devenue un enjeu dans la formation des enseignants. La suite de cet article s'appuie sur l'une de ces expériences.

Dans le cadre de l'action, *Mars au musée*¹, une formation est destinée aux enseignants des premier et second degrés pour amorcer des projets culturels. En 2019-2020, nous avons initié un partenariat avec le musée Chagall de Nice à l'occasion d'une exposition temporaire (du 16 novembre 2019 au 21 septembre 2020) intitulée *Sur la Terre des Dieux. Marc Chagall et le monde Grec*. La crise sanitaire² n'a pas permis aux projets d'être totalement mis en œuvre, je ne présenterai par conséquent que la conception des projets concernant l'école primaire. Je souhaite ainsi éclairer ce que ceux-ci visent en termes d'apprentissages culturels en lien avec des apprentissages disciplinaires. Mon propos s'organise en trois parties qui portent

sur le questionnement ayant émergé pendant l'élaboration des projets : comment organiser la visite ? Comment amener les élèves à recevoir / comprendre l'œuvre de Chagall ? Comment impliquer les élèves dans la construction du projet de visite ?

1. Visiter

La salle qui accueille l'exposition temporaire se trouve à gauche de l'entrée, mais dans une salle plus petite à droite, face à une immense baie vitrée (en direction de la mer) se trouve une reproduction de la fresque, *Le message d'Ulysse* (1967-1968, 3000 x 11000), qui fut réalisée à la demande de Louis Trotabas, un universitaire qui commanda cette fresque pour la toute nouvelle université de droit construite à la fin des années 1960, à Nice³. Cette reproduction fait partie de l'exposition permanente. À travers cette œuvre et au regard de la commande initiale, Chagall invite les étudiants à avoir de l'audace et à ne pas hésiter à s'embarquer dans la grande aventure du savoir.



L'exposition temporaire est composée de 43 lithographies. Le parcours muséographique commence par l'exposition temporaire, pour terminer par la visite de la salle de la fresque, et ainsi permettre au visiteur de retrouver certaines scènes et personnages de l'épopée d'Ulysse rencontrés dans les œuvres vues. Mais le visiteur scolaire est un visiteur en formation, il convient alors de s'interroger sur ce que permet le sens d'une visite qui commence soit par les lithographies, soit par la fresque. Celle-ci peut aussi bien débiter la visite plutôt que de la conclure. Ainsi les élèves pourraient découvrir certains épisodes d'Ulysse représentés dans la fresque, aller les rechercher dans l'exposition temporaire, identifier aussi les épisodes qui n'y apparaissent pas, s'interroger sur leur place dans l'exposition, au sein de la fresque, voire dans l'œuvre d'Homère. Cela permettrait aussi de s'apercevoir qu'il existe d'autres œuvres qui font référence à d'autres textes helléniques.

Les enseignants participant au projet interrogent par conséquent le sens de la visite et conçoivent des parcours qui répondent cette fois à leur projet : soit l'élève suit le cheminement conçu par le muséographe ou le commissaire de l'exposition, soit l'élève interroge cet espace, la mise en exposition, les relations entre les salles. En portant attention à la façon dont les œuvres dialoguent entre elles ou à la façon dont le commissaire a choisi de les faire dialoguer, l'espace muséal devient un espace à conquérir, à comprendre et à maîtriser. Plusieurs scénarios et temporalités de visites ont été envisagés : une visite suivie (ou non) d'un atelier pédagogique, un va-et-vient entre ces deux lieux du musée (exposition et atelier), ou revenir plusieurs fois au musée pour redécouvrir des œuvres d'une même exposition ou de différentes expositions...

2. L'encyclopédie du visiteur

Consubstantiellement à ces choix, se pose la question de l'encyclopédie du visiteur que je reconstruis en référence à « l'encyclopédie du lecteur » de Eco (1985). De quelles connaissances les élèves ont-ils besoin pour s'appropriier le musée, l'exposition, une ou des œuvres ? Dans le cadre de ce projet, deux questions sont très vite apparues importantes pour les enseignants : pourquoi Chagall s'intéresse-t-il au monde Grec ? Quelle place ces lithographies prennent-elles dans son œuvre ? Le questionnement didactique s'est construit sur cette base : comment les élèves peuvent-ils s'apercevoir de la singularité de cet intérêt pour le monde grec par rapport à l'ensemble de son œuvre ? Quelle lecture de l'épopée d'Ulysse propose-t-il ? Que devient le texte de Homère dans cette relecture et transposition du texte ?

3. Créer

Trois grands types de projets étaient en cours au moment où la France fut confinée. Une partie des enseignants avaient imaginé des visites déambulatoires à travers le musée avec leurs élèves de cycle 2 (7 à 9 ans) et la prise de photos à l'aide, le plus souvent, de tablettes pour que les élèves construisent sur Instagram la visite des plus beaux tableaux de Chagall, quelle que soit la salle ou l'exposition. Par petits groupes, certains élèves des différentes classes devaient présenter un tableau : photo, ressenti, originalité. Un compte Instagram privé permet de reconstruire une galerie ou une collection de tableaux vus et appréciés et de les partager au sein de la classe, mais aussi avec les parents qui ont un accès au compte. Avec des élèves plus jeunes (de l'école maternelle) les enseignants envisageaient seulement de travailler sur les couleurs des œuvres de Chagall et de retrouver des personnages clés et des figures qui traversent les œuvres : les sirènes, les poissons...



Avec des élèves un peu plus âgés, cycle 3 (10-13 ans), les enseignants envisageaient des parcours très différents de visites en ayant toutefois au préalable découvert : 1 - la fresque en classe ou en ayant visité l'université de droit qui pour certains était proche de leur école ou collège ; 2 - l'histoire de l'Odyssée de Homère à travers quelques extraits⁴ ou à travers des extraits de films⁵, avant de découvrir les lithographies et de reconstituer le voyage d'Ulysse suggéré par la reproduction de la fresque au musée. Certains avaient commencé la création d'un Padlet partagé dans la classe avec leur questionnement ou la mise en place de travaux de groupes et d'exposés. Ci-dessous se trouve un exemple où des élèves CM2 (12 ans) nourrissent le Padlet de leurs questions avant la visite et peuvent éventuellement le compléter pendant la visite ou juste après. Cet outil collaboratif devient un lieu de questions partagées entre les élèves, que l'enseignant peut également nourrir. Lorsque les questions trouvent une réponse satisfaisante, elles peuvent disparaître ou être classées autrement... Cela a l'avantage de conserver la mémoire de l'appropriation des œuvres, mais surtout d'impliquer les élèves dans la formulation même des questions et d'attiser leur curiosité. Ainsi, lors d'une visite semi-guidée, les élèves pourront poser des questions au guide. Toutefois, il faut éviter que cette préparation en amont n'anticipe trop la visite et ne réduise celle-ci qu'à la quête des réponses... L'objectif est de rendre l'élève curieux lors de la découverte de la visite de l'exposition.

Enfin, d'autres enseignants avaient imaginé, dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle, que les élèves associent un tableau choisi à une musique, à un poème ou encore à un mouvement de danse... C'est ici l'encyclopédie culturelle de l'élève qui est convoquée et enrichie en classe pour permettre ces réceptions croisées de mises en dialogue des arts...

Qu'apprennent les élèves à travers ces projets ? Différents objectifs peuvent être soulignés :

Sur les pas d'Ulysse en compagnie de Chagall
Classe de Mme...

<p>Comment sont représentées les sirènes dans la peinture ?</p> 	<p>Comment fait-on une mosaïque ?</p> <p>Qu'est-ce qu'une lithographie ?</p>	<p>Ulysse : un personnage intelligent ?</p> <p>La fresque représente ses épreuves : l'épisode de Calypso (Chant V), du cyclope Polyphème (chant IX), de Circé (chant X), des Sirènes (chant XII), de Nausicaa (chant VII), du retour à Ithaque (chants XIV à XXIII), de la mort d'Ulysse.</p>
<p>Tableau de Buffet</p> 	<p>Pourquoi faut-il être audacieux quand on est étudiant ? Quel est le message de Chagall aux étudiants à travers l'Odyssée ?</p>	<p>Pourquoi Chagall a-t-il choisi l'Odyssée ?</p> <p>Que représente Ulysse ?</p> <p>Pourquoi on dit-il qu'Ulysse est intelligent ?</p>
<p>le voyage d'Ulysse</p> 		

- L'exposition porte un message, mais tout visiteur peut reconstruire le sien, il y a différentes façons de visiter une exposition et toutes sont intéressantes.
- Un artiste réinterprète d'autres œuvres, s'en inspire pour des tas de raisons qui s'inscrivent dans son parcours. Chagall était fasciné par la Grèce, mais ses œuvres répondent aussi à des commandes.
- Une œuvre d'art, quelle qu'elle soit, peut dialoguer avec une autre, sa réception en est alors enrichie ou perçue différemment.

Enfin, ces projets me semblent mettre la formation du visiteur au cœur du projet pédagogique et muséal, ce qui permet à l'élève visiteur de devenir acteur de son expérience culturelle.

Notes

1. <http://www.marsauxmusees.fr>
2. De nombreux des projets ont été mis en œuvre pendant cette période en développant une offre en ligne portée en particulier par les musées. Ainsi, le site suivant <https://quatremille.be/10-musees-en-ligne-a-visiter-depuis-chez-vous-gratuitement/> a favorisé des visites que les enseignants ont proposé à leurs élèves en faisant des retours qui portaient notamment sur : quel musée aimerais-tu visiter à la fin du confinement ? À quoi ressemble ton musée préféré ?, etc. La ville de Nice a sur ce point été particulièrement active, en créant un compte Instagram avec une diffusion quotidienne pendant 8 semaines, rappelant ainsi tous les jours à 9 heures les activités proposées par les musées municipaux sur le site : <https://cultivez-vous.nice.fr> où de nombreux films présentant des expositions de musées niçois ont permis de continuer à les découvrir. Cela a été rendu possible grâce à la mobilisation de Johanne Lindskog et Bertrand Roussel pour les tournages et les contenus du site pendant le confinement. AzurTV a diffusé grand nombre de visites virtuelles ou d'émissions pour tous les publics. Par ailleurs, les actions S'amuser à la maison et la Petite Académie Matisse ont permis de garder le lien avec le jeune public en proposant des activités de création à la maison, exposées dans le musée Matisse à la fin du confinement. Enfin, Mars au Musée est devenu Mars au musée chez vous permettant à certains projets de se poursuivre quand les œuvres étudiées étaient déjà numérisées. Toutes ces actions ont permis aux familles et aux enseignants de maintenir des activités culturelles en lien avec les structures culturelles et de créer des liens autour de la culture artistique pendant cette période de grand isolement.
3. <https://www.hemis.fr/image-photo/2828057/france-alpes-maritimes-nice-universite-nice-so-phia-antipolis-salle-perdus-faculte-droit-science-politique-campus.html>
4. Les enseignants travaillent avec cette version : Homère. (1988). *L'Odyssée*. Ecole de Loisirs.
5. La pelle du large : https://www.youtube.com/watch?time_continue=57&v=DFgmmX0_BC&feature=emb_logo
6. Ou ce film : <https://www.youtube.com/watch?v=5NBKqMGOGGE>

Référence

— Eco, U. (1985). *Le lector in fabula*. Éditions Grasset

Le Magicien d'Oz, un spectacle théâtral et musical issu de l'imaginaire de jeunes enfants et de deux auteurs/créateurs



Audrey Bélanger

Doctorante, didactique de la littérature
Université de Sherbrooke
audrey.belanger2@usherbrooke.ca



Frédéric Bélanger

Codirecteur artistique
Théâtre Adviene que pourra
fbelanger@theatreaqp.com



Audrey Thériault

Directrice musicale et conceptrice sonore
Théâtre Adviene que pourra
toeilouvert@hotmail.com

Le Théâtre Adviene que pourra (TAQP) est un projet porté par d'authentiques passionnés qui souhaitent par leurs productions vivantes et dynamiques favoriser la démocratisation de l'art et créer des ponts culturels entre différentes communautés. Parmi leurs plus récents succès figurent *Le chat botté*, *Anne, la maison aux pignons verts* et *Tom Sawyer*. Promouvoir les classiques de la littérature jeunesse est au cœur des intentions qui animent cette compagnie théâtrale inspirée et inspirante : <https://theatreaqp.com>.

D'abord destinée aux enfants, *Le Magicien d'Oz* de Frank Baum est une œuvre littéraire, qui, plus de cent ans après sa création, continue de marquer l'imaginaire collectif. Animés par le désir de créer une nouvelle adaptation à partir de la dimension émotive des personnages qui peuplent ce récit haut en couleurs, Frédéric Bélanger et Audrey Thériault, deux membres fondateurs du TAQP, ont choisi de relever le double pari (assez audacieux) de l'adaptation et de la mise en scène. L'écriture dramaturgique du spectacle *Le Magicien d'Oz* a permis à ces auteurs/créateurs une réflexion qui réaffirme toute la force de l'univers fictionnel et de l'influence qu'il peut avoir sur les jeunes enfants.

Dans cet article, nous présenterons le processus de création de ce spectacle dans lequel la synesthésie¹ a joué un rôle implicite, mais important. Nous proposons donc de (re) découvrir ce



classique à travers le regard de deux auteurs/créateurs inspirés par le parcours initiatique de Dorothée, orpheline emportée avec son chien, Toto, au merveilleux pays d'Oz. Cette histoire, abordée à travers les nuances de l'arc-en-ciel, arche colorée reliant l'imagination et la raison, peut s'avérer selon eux un moyen original pour explorer avec les élèves de la maternelle et du premier cycle du primaire la manière dont la musique et les couleurs influencent notre perception sensorielle et habitent, à leur manière, un personnage, mais aussi chacun de nous.

Une relecture audacieuse d'un classique

La proposition qu'offre le TAQP est un spectacle poétique et musical qui se démarque par l'originalité de la démarche artistique entreprise par Bélanger et Thériault: *Nous voulions aller à la rencontre de notre public cible, créer un spectacle qui répond à ses attentes. Nous avons donc fait une demande de résidence de création. Deux enseignantes, Karine Richard et Karine Sabourin, ont répondu avec enthousiasme et générosité à notre appel.*

C'est ainsi que cinq classes de l'école primaire des Eaux-Vives, située à Lavaltrie, ont participé à trois ateliers de soixante minutes au printemps 2019. Pour Bélanger et Thériault, cette résidence était la possibilité d'un rendez-vous privilégié avec des enfants âgés de cinq à sept ans, une manière de valider leurs axes de création. Dans les lignes qui suivent, nous retraçons à grands traits les principaux temps de cette résidence de création?

Le premier contact avec l'œuvre

Lors du premier atelier, les enfants ont d'abord été conviés à plonger au cœur de l'œuvre en écoutant l'histoire de Dorothee, racontée par Bélanger, puis en intégrant corporellement chacun des personnages du récit, en bougeant et en dansant à la manière d'un bucheron de fer, d'un lion, d'un épouvantail, d'une sorcière ou d'une fée, autant de protagonistes de l'histoire. Ce jeu, alliant gestes et mouvements, poursuivait deux objectifs: amener les enfants à rencontrer différemment les personnages en les rendant en quelque sorte vivants par le langage du corps, et valider certains choix artistiques. Pour Bélanger, c'était l'occasion de voir de quelle manière les tout-petits s'imaginaient les personnages en ce qui a trait à leur dynamique gestuelle: Comment bouge un lion? Quels sont les gestes d'une sorcière? De quelle manière le corps d'une fée s'exprime-t-il?

À l'issue de ce premier atelier, les élèves ont été invités à présenter sous la forme d'un dessin leur expérience. Cette activité a aussi servi de tremplin au deuxième atelier dans lequel



l'intégration de la musique permet d'aller encore plus loin dans la compréhension/interprétation d'un personnage.

L'importance du personnage

Deux semaines après le premier atelier, les élèves ont présenté sous forme imaginée leur perception personnelle de l'expérience vécue. Lors de cette deuxième rencontre, les élèves ont notamment été invités à justifier les raisons qui les ont conduits à dessiner, par exemple, Toto, ou à mettre de l'avant le lion. En questionnant les élèves, Bélanger a rapidement constaté que ces derniers avaient tous un personnage préféré qui trahissait souvent les obstacles qu'ils vivaient dans leur intimité: *J'ai remarqué à quel point l'identification des enfants au vécu des personnages constituait une avenue de création forte, et cette expérience m'a permis d'éviter le piège de jeter un regard adulte sur les liens qui unissent les personnages du roman.*

Cet atelier lui a également permis de vérifier certains choix artistiques liés à la mise en scène, parmi lesquels la possibilité d'un voyage initiatique sans la présence du personnage de Toto: *J'ai rapidement compris que j'aurais à relever un certain défi scénique. Pour les enfants, Toto n'est pas qu'un simple chien. C'est un confident, un ami fidèle, un symbole d'affectivité. Je devais donc trouver une façon de l'amener sur scène avec Dorothee. La marionnette a été une proposition approuvée par mon jeune public.*

Lors de cette rencontre, les élèves ont aussi refait l'exercice d'intégration corporelle des personnages, mais cette fois avec un accompagnement de musique. Cet exercice avait pour but de voir comment les enfants réagissent aux différentes tonalités en plus d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion: Qu'est-ce que la musique apporte à l'histoire? Quel personnage peut-on associer avec la tonalité de la gamme de do? Est-ce qu'une musique triste module la dynamique gestuelle d'un personnage? Toutes ces questions ont amené les enfants à réaliser que la musique et les émotions sont reliées et que, bien souvent, notre corps répond inconsciemment aux rythmes et aux sons. Ils ont pris conscience de l'importance du langage musical, comme celui du corps, pour le jeu scénique.

Une conclusion haute en couleurs

La conclusion de la résidence de création a permis d'explorer implicitement la force particulière de la synesthésie en introduisant subtilement le lien étroit que la couleur peut entretenir avec l'émotion. Sensiblement comme la musique, les couleurs, dont celles qui composent l'arc-en-ciel, sont porteuses de sens et de significations. Dans cet atelier, les enfants ont été amenés à constater que chaque note de musique peut être associée à une couleur, mais aussi que chaque personnage a une couleur dominante qui, selon les contextes, s'intensifie ou s'atténue. La couleur peut donc donner du caractère à un personnage, mais aussi influencer sa façon d'être. Le nom



d'un personnage, par euphonie ou regroupement syllabique, peut aussi façonner notre perception de ce personnage et être révélateur de sa valeur. Pour Thériault, qui perçoit la musique en couleurs, le prénom de Dorothée est coloré et possède une tonalité particulière :

Dans ma tête de synesthète, le personnage de Dorothée est indissociable de ses souliers rouge rubis, et cette couleur est associée avec la tonalité de la gamme de do, une tonalité très « bright », lumineuse et éclatante, qui n'est pas sans rappeler la première syllabe de son prénom. J'ai donc composé les airs principaux de Dorothée dans cette tonalité, car pour moi, ça avait la bonne « couleur ». L'association musique/couleurs a donc joué un rôle important dans mon processus créatif.

Afin que les élèves soient amenés à mieux saisir comment chaque personnage peut avoir sa couleur, sa note ou son rythme, ils ont été invités à écouter des chansons, des pièces instrumentales et des tempos variés. Un jeu d'association leur était ensuite proposé. Les discussions qui ont résulté de cette activité d'éveil musical ont conforté dans leurs choix le tandem de créateurs : *Nous avons observé que les enfants associaient de manière presque instinctive une tonalité et*

une couleur à un personnage. L'association musique/couleurs est donc devenue l'assise de l'écriture et a fortement empreint l'entièreté de notre processus créatif. Et la mise en scène du spectacle prévoit que décors, costumes et éclairages se teintent au fur et à mesure que la pièce évolue et que les personnages affirment leur mélodie.

Il ressort de cette expérience vécue par les deux créateurs au sein des groupes de jeunes enfants que la puissance évocatrice de l'association musique/couleurs est non seulement un formidable moteur créatif pour structurer la proposition visuelle du spectacle, mais aussi une invitation inconsciente à voir (ou à entendre) autrement.

Pour convier les enfants à voyager sur une certaine route de briques jaunes, rendez-vous au Théâtre Alphonse-Desjardins de la ville de Repentigny à l'hiver 2021 (et en tournée partout au Québec par la suite). Et, qui sait, peut-être qu'en étant invités à plonger dans l'histoire du pays d'Oz, ils découvriront, comme par magie, leur *mélodie* et leur *couleur*.

Notes

1. Selon Rosenthal (2011), la synesthésie désigne notamment la singularité de la vie perceptive de certaines personnes, à savoir les synesthètes, dont les perceptions s'entremêlent à une couleur.
2. Pour chacun des trois ateliers, Bélanger a été précieusement assisté par le comédien Gabriel Frappier qui est aussi enseignant de formation. Son expertise dans le domaine éducatif a été un atout précieux pour favoriser la mise en œuvre de modalités d'accompagnement adaptées aux enfants.

Référence

- Rosenthal, V. (2011). Synesthésie en mode majeur une introduction. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 55, 7-46.

Retours sur expériences

Avis recueillis par Nathalie Morel, agente culturelle au Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke

« Les enfants ont été en action et ont beaucoup manipulé. Belle initiation à la science et à divers aspects de celle-ci. [...] Certains feront les camps d'été des Débrouillards! Les élèves lisent les revues laissées en classe par l'organisme. »

Ateliers avec Technoscience Estrie

Dossier

Un écrivain en résidence à l'école: *Chassé-croisé* de et avec Laurent Chabin



Mélissa Dumouchel
 Doctorante en éducation
 Université de Sherbrooke
 melissa.dumouchel@usherbrooke.ca

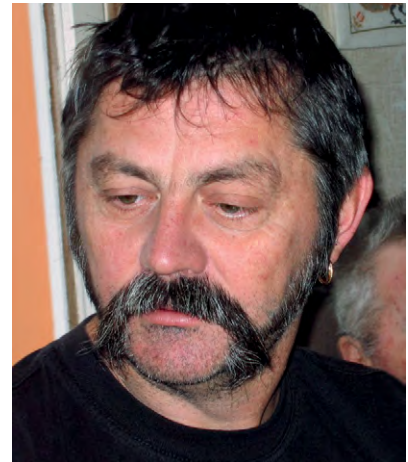


Olivier Dezutter
 Professeur titulaire
 Université de Sherbrooke
 olivier.dezutter@usherbrooke.ca

« C'était une bonne idée d'avoir un vrai écrivain qui vient à l'école pour nous enseigner l'écriture ». Voilà ce qu'a déclaré David, un élève de sixième année du primaire, après avoir vécu une expérience d'une collaboration de plusieurs semaines avec Laurent Chabin, écrivain jeunesse spécialisé dans le policier. Cet auteur a bénéficié du programme *Une école montréalaise* pour tous afin de réaliser durant douze semaines un projet d'écriture collaborative avec les élèves de quatre groupes de cinquième et de sixième année d'une école en milieu défavorisé de Montréal. Avant le début de la résidence, les élèves avaient tous lu l'un des romans de l'écrivain. Lors de rencontres organisées à raison d'une à

deux heures par semaine durant toute la durée de la résidence, les élèves étaient appelés à décider démocratiquement des personnages, de l'intrigue, des différents événements clés ainsi qu'à écrire des passages du roman dont Laurent Chabin pouvait ensuite s'inspirer pour la rédaction finale du roman intitulé *Chassé-croisé*, aujourd'hui publié chez Hurtubise.

La résidence d'écrivain se distingue de la rencontre ponctuelle avec un écrivain en classe par sa longue durée, de quatre à douze semaines, et par le travail de cocréation qui est engagé entre les élèves et l'écrivain.

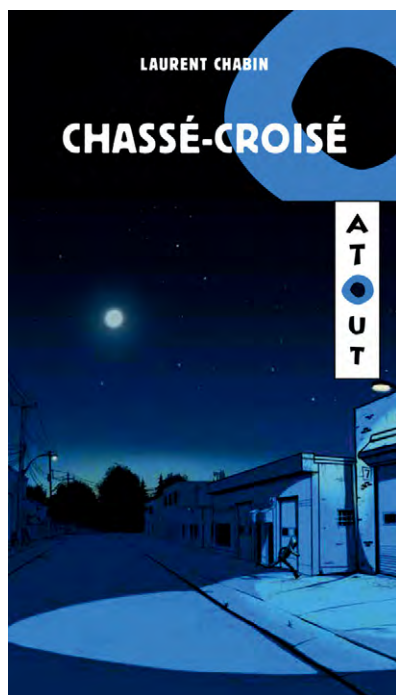


Laurent Chabin

Parmi les élèves qui ont participé à ce projet, encore assez peu répandu dans les milieux scolaires, dix-huit élèves de sixième année ont été rencontrés en entrevue dans le cadre d'une recherche collective portant sur *l'Impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture* (Dezutter et al. 2015-2018, recherche soutenue par le FRQSC). Nous rendons compte dans ce texte du point de vue de ces élèves à la suite de l'expérience qu'ils ont vécue durant la résidence d'écrivain.

Si certains élèves ont affirmé sans retenue qu'ils n'aimaient pas écrire et qu'ils n'ont pas aimé les activités proposées lors de la résidence d'écrivain parce qu'il leur était demandé d'écrire, ils ont





toutefois évoqué des influences positives que la résidence a pu avoir sur leurs apprentissages en écriture, sur le développement de leur imagination, mais aussi sur leur fierté personnelle. D'autres élèves, quant à eux, ont partagé que la résidence avait eu une incidence sur leur motivation en lecture et/ou en écriture, et ce, dans les cadres scolaire et extrascolaire.

Une activité unique

Les élèves ont reconnu le caractère unique – ou, selon leurs propres mots, incroyable ou spécial – de l'activité qu'ils ont vécue et se sont dits chanceux d'avoir pu accueillir un écrivain pour une longue période. Ils n'auraient « jamais pensé faire ça en sixième année » (Nathan, 12 ans). Selon eux, cette expérience est différente de ce qui est habituellement proposé dans les rencontres ponctuelles avec les écrivains où « les auteurs viennent et font des dédicaces, après ils s'en vont » alors que cette fois, ils ont eu la chance de recevoir l'écrivain « pendant beaucoup de temps » (Mathias, 11 ans).

Un sentiment de fierté

Au-delà de la longue durée, la résidence d'écrivain en milieu scolaire se démarque également de la rencontre ponctuelle par le travail collaboratif engagé entre l'écrivain et les élèves, ce que les élèves ont reconnu et apprécié. Lorsque le projet leur a été présenté, certains élèves se demandaient s'ils allaient aimer l'activité ou s'ils allaient être capables d'écrire un roman: « Moi, dès que l'enseignante nous a dit qu'on va créer un livre, je ne pensais pas vraiment qu'on serait capables » (Francis, 12 ans). Une fois la résidence terminée, lorsque les enseignantes ont reçu le premier chapitre de *Chassé-croisé* et en ont fait

la lecture à leurs élèves avant la publication officielle du roman, plusieurs ont affirmé avoir ressenti un sentiment de fierté; ils se sont dits « étonnés, fiers et contents de voir ce qu'on a fait. »

Une amélioration de l'écriture et de l'imagination

À travers les différentes activités d'écriture et le travail de collaboration vécus par les élèves pendant la résidence d'écrivain, certains ont remarqué une amélioration de leur écriture et de leur imagination, déclarant avoir « amélioré et développé mes idées, découvert mon imagination et plus d'idées pour l'écriture ». La résidence a également permis aux élèves de découvrir les techniques d'écriture de l'écrivain Laurent Chabin. Par exemple, Patricia, 12 ans, a découvert comment faire un plan en plus d'en comprendre l'utilité puisque, selon ses propos, elle ne comprenait pas « à quel point ça servait à quelque chose ». Elle a appris une manière de faire un plan et que c'est vraiment plus utile. Certains élèves ont indiqué ne pas avoir forcément l'intention d'écrire en dehors de l'école, mais avoir « plus envie de faire de l'écriture que normalement » en classe (Evan, 11 ans). Une autre élève a rapporté avoir commencé à lister des idées pour écrire des histoires chez elle. Plusieurs ont affirmé avoir particulièrement retenu





une technique utilisée par l'écrivain qui se rend réellement sur les lieux de l'action rapportée afin de mieux les décrire à l'écrit avec justesse.

Un intérêt pour la lecture

Bien que la résidence d'écrivain s'oriente majoritairement autour de tâches d'écriture, quelques élèves ont témoigné d'un intérêt nouveau pour la lecture en général, pour le genre littéraire dans lequel s'inscrit Laurent Chabin, soit le roman policier, ou pour les œuvres de l'écrivain lui-même. Certains élèves soutiennent qu'aupa-

avant ce changement était déjà amorcé : « Depuis qu'il est venu, je m'intéresse plus aux livres qu'avant. Je m'intéressais juste aux Lego, mais maintenant, le soir, je lis au moins un livre. »

Une activité qui rejoint les garçons

Dans les recherches, une constante apparaît selon laquelle les garçons affichent des résultats plus bas que les filles en lecture et en écriture et ont des pratiques de lecture et d'écriture moins fréquentes et moins variées (Lebrun, 2004; Morin, 2014). Or, les résultats de

rencontre avec un écrivain, mettant en valeur la lecture et l'écriture, aurait donc ce potentiel d'interpeller les garçons qui demeurent encore de nos jours avec des résultats et des pratiques de lecture et d'écriture moins forts que chez les filles.

Conclusion

Le dispositif de la résidence d'écrivain en milieu scolaire, en pleine émergence au Québec depuis qu'il est soutenu par le programme *La culture à l'école*, demeure toutefois peu documenté par la recherche empirique. Au regard des propos recueillis auprès des élèves, la résidence d'écrivain avec Laurent Chabin vécue dans cette école montréalaise en milieu défavorisé a laissé de nombreuses traces et a eu, aux dires des élèves, une incidence réelle sur la motivation à lire et à écrire de certains d'entre eux ainsi que sur leur sentiment de fierté et d'accomplissement. Voilà qui devrait convaincre les enseignants d'offrir davantage ce type d'expérience à leurs élèves.

*Nous remercions sincèrement les trois enseignantes qui nous ont ouvert leur classe dans le cadre de cette recherche.

Or, les résultats de notre recherche affichent, comme en témoignent certains extraits d'entrevues d'élèves, que la résidence d'écrivain a rejoint les garçons, au même titre que les filles, en ce qui concerne l'appréciation générale de l'activité, le sentiment de fierté, l'intérêt pour la lecture et l'écriture ainsi que l'amélioration de l'écriture et de l'imagination.

avant, ils ne s'intéressaient pas au genre policier, voire à la lecture, mais qu'à l'issue de la rencontre, ils ont « plus le goût de lire les livres de Laurent Chabin ou plus envie de lire des romans policiers ». Pour ces élèves, une volonté de modifier leurs pratiques de lecture est présente, alors que David, 12 ans, a évoqué, au moment de l'entrevue,

notre recherche affichent, comme en témoignent certains extraits d'entrevues d'élèves, que la résidence d'écrivain a rejoint les garçons, au même titre que les filles, en ce qui concerne l'appréciation générale de l'activité, le sentiment de fierté, l'intérêt pour la lecture et l'écriture ainsi que l'amélioration de l'écriture et de l'imagination. Ce dispositif de

Références

- Dezutter, O., Beaudry, M.-C., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2018). *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*. Université de Sherbrooke.
- Dumouchel, M. (2020). *Les impacts des rencontres avec des écrivains sur le rapport à l'écrit des élèves du secondaire* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Culture-Éducation. Programme La culture à l'école*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/culture-education/programme-la-culture-a-lecole/>
- Lebrun, M. (dir.). (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Éditions Multimondes.
- Morin, M.-F. (dir.). (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire. Rapport final*. Université de Sherbrooke, Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant.
- Une école montréalaise pour tous. (2020). *Projets artistiques et culturels*. <http://www.ecolemontrealaise.info/projets>

L'expérience d'Émilie Rivard, auteure jeunesse, en résidence à l'école



Mélissa Dumouchel
 Doctorante en éducation
 Université de Sherbrooke
 melissa.dumouchel@usherbrooke.ca



Émilie Rivard
 Auteure jeunesse
 emilierivard@hotmail.com

Auteure de plus de 75 romans, Émilie Rivard se spécialise dans les œuvres jeunesse de 17 mois à 17 ans. Elle cherche la diversité dans son écriture et explore différents genres littéraires. Émilie aime le contact avec son public de lecteurs enfants et adolescents, ce qui l'a amenée, dès ses premières publications, à faire des rencontres dans les écoles, rejoignant les rangs du programme *La culture à l'école* il y a une dizaine d'années.

Entre 2018 et 2020, cette auteure jeunesse a vécu ses deux premiers projets de résidence en milieu scolaire. À raison de 20 heures par semaines pendant 12 semaines, Émilie Rivard a résidé dans une école primaire, divisant son temps en parts égales entre les animations en classe et sa propre écriture. Elle nous présente ici le contexte de ces deux expériences et partage ce qu'elle a observé à cette occasion.

Et si St-Claude m'était conté

La résidence, s'étant tenue au cours de l'année scolaire 2018-2019 auprès de tous les élèves de 2^e et de 3^e cycle de l'école primaire, s'orientait autour du thème du lieu. Les élèves devaient intégrer l'école dans leur texte, mais pouvaient aller dans toutes les directions possibles, déménageant l'école dans l'espace, la faisant voyager dans le temps en 1920... De son côté, Émilie Rivard s'est inspirée de l'école pour écrire son roman, aujourd'hui publié, *Agence TAC: À la rescousse de Wi-Fido*, dans lequel on reconnaît l'école et ses corridors.

Des trésors à découvrir

Le thème du trésor a été exploité pour la résidence de l'année 2019-2020 vécue par les élèves de la maternelle à la 6^e année, incluant les groupes de langage et les groupes d'autistes. Le trésor à explorer pouvait être un coffre, des bijoux, de l'argent, mais aussi une amitié, un souvenir, etc. La résidence de cette année a été marquée par un arrêt en raison de la Covid-19, projet qu'Émilie a tenu à compléter en virtuel dès la réouverture des écoles en fonction de la disponibilité de l'équipe enseignante.

Les deux projets de résidence se sont déroulés sous une forme similaire. L'écrivaine rencontrait quatre fois chaque groupe sur une durée de douze semaines. Les différentes animations, couvrant toutes les étapes de l'écriture, portaient sur 1) l'inspiration; 2) le plan et le premier jet; 3) le deuxième jet et le retravail ainsi que 4) le partage des textes des élèves et le processus d'édition. À l'issue de la résidence, un ou plusieurs recueils de textes d'élèves ont été produits.

Une écrivaine en action

Pendant dix heures chaque semaine, Émilie Rivard était installée dans la bibliothèque scolaire, où son écran était projeté sur un grand mur, permettant ainsi aux élèves de la voir écrire en temps réel sans être collés sur son ordinateur portable. Les élèves allaient lui poser des questions, lui montrer leurs textes et se retrouvaient parfois attroupés à la bibliothèque pour la regarder écrire. Parfois, les élèves constataient que le roman d'Émilie contenait moins de mots que le jour d'avant parce qu'elle avait effacé une partie ou qu'elle avait apporté beaucoup de modifications. Émilie reconnaît que « ça leur permet de voir que ce retravail-là est normal et qu'eux aussi doivent le faire, mais ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas bons qu'ils doivent le faire ». Elle aime parler aux élèves de l'importance de se tromper et insiste sur le fait qu'un texte peut ne pas être bon du premier coup, mais qu'il y a toujours quelque chose à « rattrapper » et



que rien n'est perdu. « On ne s'empêche pas de se tromper parce qu'on peut retravailler. C'est un tout », commente Émilie.

Des œuvres qui disparaissent des tablettes de la bibliothèque

Émilie constate que lors de ses passages en résidence dans les écoles, ses livres se louaient rapidement dans la bibliothèque scolaire. « Quand les élèves rencontrent un auteur, ils ont envie de lire tout ce qu'on fait. Il y a de la curiosité pour mes livres », constate-t-elle. Elle se rappelle notamment d'un garçon de 2^e année qui refusait de lire quoi que ce soit et qui, lors d'une rencontre avec elle, avait particulièrement aimé l'un de ses romans en particulier. Devant l'impossibilité pour la mère du garçon de trouver le roman en question, Émilie lui en avait fait parvenir une copie, touchée par le fait que ce soit le premier livre pour lequel le jeune garçon démontre un intérêt. L'histoire en était restée là. L'année suivante, Émilie est retournée dans l'école et a appris que le garçon trimballait son livre partout avec lui et que c'était le seul livre qu'il lisait et relisait depuis. « Je sais que si ça avait été un autre auteur, le garçon aurait probablement accroché sur l'un de ses livres aussi. Ce n'est pas parce que c'est le meilleur livre du monde, c'est parce qu'il a eu ce contact-là. Des fois, ce sont de petites histoires magiques comme ça qui se produisent en classe », déclare en souriant Émilie.

Un engagement dans l'écriture

Pendant les deux projets de résidence, l'auteure a constaté que les élèves se sont investis dans l'écriture du texte qui leur avait été demandé. « C'était beau à voir les efforts qu'ils mettaient », soutient-elle. Elle a senti une ouverture des élèves à s'engager dans la réécriture afin d'arriver à un résultat aussi parfait que possible. Elle se demande toutefois si cet engagement de la part des élèves dépassait le cadre du projet et se répercutait sur leurs autres pratiques d'écriture scolaire et extrascolaire. Émilie estime que la grande liberté qui leur était accordée dans le projet, le fait de travailler avec une écrivaine professionnelle et la participation à un recueil collectif peut avoir été motivant pour les élèves.

La rencontre réinventée en virtuel

En raison de la Covid-19, Émilie a vu sa résidence en milieu scolaire de l'année 2019-2020 interrompue. Elle tenait toutefois à terminer le projet. Avec les enseignants qui le souhaitaient, elle a réalisé sa quatrième et dernière animation en virtuel. À la fin de chaque capsule, elle proposait une activité que les enseignants pouvaient réaliser avec les élèves. Elle constate toutefois qu'une période de 60 minutes était trop longue et qu'elle devait miser sur des rencontres de 20 à 40 minutes selon les niveaux. Émilie remarque que l'implication des élèves n'a pas été la même à distance, ce qui lui demande de miser encore plus sur l'interaction avec les élèves. Dans ce contexte, la collaboration de la personne enseignante est d'autant plus essentielle.



Les adaptations effectuées par Émilie dans ce contexte exceptionnel et les réflexions qu'elle en tire pourront servir à l'avenir, car le volet *Ateliers culturels à l'école* du programme *La culture à l'école* peut être offert en visioconférence entre autres pour ceux de régions éloignées qui souhaiteraient recevoir un écrivain.

Pour Émilie, les conditions gagnantes pour une résidence d'écrivain en milieu scolaire sont la capacité d'adaptation de l'auteur ainsi que la communication avec l'équipe-école. Selon elle, l'implication des personnes enseignantes est très importante. De son côté, elle tenait à adapter son projet à chaque niveau et à chaque groupe. « C'est super important de s'adapter et de communiquer avec les enseignants pour que ce soit le plus pertinent possible pour les élèves », soutient-elle dans son désir de répondre à chaque réalité.

À la fin de sa résidence de 2020, Émilie Rivard a reçu plusieurs messages d'élèves de 3^e année: « Tu m'inspires beaucoup à travailler mon écriture! »; « Sans vous, je n'aurais jamais été capable d'écrire un texte aussi long »; « Votre imagination m'a aidé à être plus imaginatif »; « Avant, je n'étais pas un aussi bon auteur. » De ces messages, Émilie retient la fierté de ces élèves d'avoir participé au projet de recueil, d'y avoir mis autant d'efforts et d'avoir l'impression de s'être améliorés dans leur apprentissage de l'écriture.

Référence

— Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Culture-Éducation. Programme La culture à l'école*. Gouvernement du Québec.

Une programmation culturelle scolaire inspirante pour des situations d'apprentissage authentiques!



Élise Casavant

Étudiante à la maîtrise
en didactique des langues
Université du Québec à Montréal
casavant.elise@courrier.uqam.ca



Marie-Christine Beaudry

Professeure
Université du Québec à Montréal
beaudry.marie-christine@uqam.ca

Josée Matte enseigne au 2^e cycle du primaire et agit à titre de personne-ressource à l'école aux Quatre-Vents de Gatineau. Nous l'avons rencontrée pour qu'elle partage le fruit des projets culturels menés depuis trois dans son établissement grâce au réseau d'écoles culturelles Hémisphères¹. Ce réseau, initié par l'organisme Culture pour tous, en collaboration avec le ministère de la Culture et des Communications, permet d'explorer différentes façons d'intégrer au quotidien la culture et les arts dans une école.

Quel genre de projets culturels réalisez-vous avec vos élèves?

Chaque année, nous élaborons une programmation culturelle, en faisant une grande place à des projets reliés au développement de la langue française : participation à l'activité *Une chanson à l'école* dans le cadre des Journées de la culture, création d'une tapisserie collective (ou murale) avec un artiste de la région, sortie au Salon du livre, participation à la tournée des auteurs, mois de la lecture, troc de livres, etc.

Pourquoi engagez-vous vos élèves dans ce type de projets?

Soutenus par le projet Hémisphères, nous partons du postulat que les activités culturelles sont des outils d'apprentissage, de communication et de création. Offrir des ateliers culturels, c'est permettre aux élèves de s'ouvrir à leur créativité et leur apprendre à explorer et à aller jusqu'au bout de leurs idées. De tels projets changent l'environnement pédagogique de l'élève, élargissent sa compréhension du monde, agrandissent sa culture générale tout en développant son esprit critique.

Peu importe les projets ou les artistes invités, cela permet de faire découvrir aux jeunes les plaisirs et les défis de la création. Les élèves sont sensibilisés à diverses pratiques culturelles et ils développent une attitude d'ouverture sur le monde et leur imaginaire. Les contextes diversifiés mènent au développement de plusieurs compétences et offrent des situations d'apprentissage authentiques.

Quels apprentissages ces projets permettent-ils?

Les approches et les activités proposées par les artistes sont authentiques : les projets culturels offrent de nombreuses occasions d'apprendre et sont susceptibles de renvoyer à des repères culturels signifiants liés au Programme de formation de l'école québécoise. Par exemple, la visite d'un auteur en classe stimule et facilite le développement des compétences langagières des

élèves. Ils apprennent à apprécier des œuvres littéraires de différents genres littéraires et s'inspirent des processus des écrivains pour développer leur processus d'écriture aux différentes étapes de l'organisation d'un texte (planification, rédaction et révision).

Les activités de prolongement ou de réinvestissement d'un projet culturel peuvent varier selon les intentions pédagogiques, les champs d'intérêt des jeunes et les sujets de discussion entamés durant la phase de réalisation. Il est possible de s'inspirer des pistes proposées par les artistes invités et de consulter des sites en lien avec l'atelier.

Et qu'est-ce que ces projets vous apportent, en retour?

Souvent, les thèmes abordés dans les projets culturels peuvent correspondre à des réalités personnelles, sociales, environnementales, éthiques, etc. Ils sont rattachés à différents domaines d'apprentissages du Programme de formation de l'école québécoise et permettent de pratiquer une approche multidisciplinaire et/ou de réfléchir à nos pratiques pédagogiques en nous inspirant d'idées nouvelles.

Note

1. <https://www.culturepourtous.ca/milieu-de-leducation/projet-pilote-hemispheres/>

Dossier

Des projets culturels interdisciplinaires pour soutenir l'engagement des élèves



Mélissa Dumouchel
Doctorante en éducation
Université de Sherbrooke
melissa.dumouchel@usherbrooke.ca



Marie-Claude Vezeau
Enseignante spécialiste en arts plastiques
École primaire des Hauts-Bois
marie-claude.vezeau@csgda.ca



Mélanie Pépin
Enseignante spécialiste en arts plastiques
École secondaire Leblanc
mpepin@cslaval.qc.ca



Frédérique Dussault
Enseignante en classe d'accueil
École secondaire Leblanc

Les prix de reconnaissance Essor sont remis annuellement par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur à des enseignants qui mettent sur pied des projets culturels innovants encourageant l'engagement des élèves. Les deux projets interdisciplinaires présentés dans ce texte ont obtenu cette récompense pour l'année scolaire 2018-2019.

Le projet Rencontre à l'école secondaire Leblanc de Laval

Mélanie Pépin, enseignante en arts plastiques, et Frédérique Dussault, enseignante en classe d'accueil, se sont alliées pour organiser le projet interdisciplinaire *Rencontre*, impliquant les élèves de la classe d'accueil, des niveaux débutant à avancé; les élèves de 3^e secondaire en concentration arts; et des élèves du primaire. Inscrit dans le programme *ÉducArt* du Musée des beaux-arts de Montréal, ce projet, organisé sous le thème « Territoires et identités », avait pour inspiration de départ l'œuvre *Le canot à glace* de Riopelle. Le projet se voulait communautaire, impliquant des personnes extérieures de l'école: « On a créé des rencontres pour faire un échange de vies », raconte Mélanie.

Une rencontre a été organisée entre les personnes retraitées du centre communautaire Petit Espoir de St-François et les élèves des groupes des deux enseignantes. Les élèves de la classe d'accueil étaient chargés de poser des questions aux personnes retraitées sur leur parcours de vie, d'échanger avec elles, pour ensuite écrire un texte inspiré de leur histoire. Les élèves en concentration arts étaient, quant à eux, en charge de prendre des photos des personnes retraitées.

Afin d'être préparés à cette rencontre, les deux groupes ont chacun rencontré un intervenant du monde culturel. Thalia Hallmona, artiste, comédienne et écrivaine, a soutenu les élèves de la classe d'accueil à deux reprises dans leur écriture, soit au moment de rédiger les questions et d'écrire le texte inspiré de l'histoire des personnes retraitées. Les élèves en concentration arts ont rencontré le photographe Jeff Malo





qui les a initiés à prendre une bonne photo capable de transmettre un message. Le photographe était également présent au moment de la rencontre afin de prendre des clichés des élèves d'accueil et des personnes retraitées.

Les photos prises par Jeff Malo ont ensuite été remises à une école primaire, plus précisément à une classe d'accueil et à des groupes de 5^e année, qui ont écrit une histoire basée sur les portraits des élèves de classe d'accueil du secondaire et des personnes retraitées sans les connaître et sans les avoir rencontrés.

Par la suite, les élèves en concentration arts ont choisi des mots-clés inspirés de la rencontre qu'ils ont peint sur une vieille chaloupe, en réponse à l'œuvre de Riopelle. Les mots-clés ont été écrits en différentes langues pour faire écho aux élèves de la classe d'accueil et au thème « Territoires et identités » retenu dans le programme *ÉducArt*.

Une exposition s'est tenue au Musée des beaux-arts de Montréal, présentant la chaloupe, les clichés pris par les élèves et par le photographe Jeff Malo, les textes des élèves de la classe d'accueil du secondaire et les textes des élèves du primaire.

Selon les deux enseignantes à l'initiative du projet, celui-ci a fait grandir les élèves et leur a permis d'acquérir certaines

compétences disciplinaires : les élèves de classe d'accueil ont amélioré leurs compétences en production orale et écrite alors que les élèves en concentration arts ont acquis de nouvelles techniques de photographie.

Frédérique remarque que ses élèves de classe d'accueil sont ressortis du projet avec une plus grande confiance en eux. Parler à un adulte inconnu dans une langue seconde représentait tout un défi pour ses élèves qui, à l'issue du projet, avaient un réel sentiment de fierté.

Les élèves ont développé un sentiment d'appartenance plus fort à l'école d'après les enseignantes. Des liens se sont tissés entre les élèves et les personnes retraitées, mais aussi entre les élèves de la concentration arts de Mélanie et les élèves de la classe d'accueil de Frédérique. Lorsque les élèves de classe d'accueil avaient de la difficulté à comprendre les personnes

Frédérique remarque que ses élèves de classe d'accueil sont ressortis du projet avec une plus grande confiance en eux. Parler à un adulte inconnu dans une langue seconde représentait tout un défi pour ses élèves qui, à l'issue du projet, avaient un réel sentiment de fierté.

retraitées ou à s'exprimer, les élèves de la concentration arts étaient présents pour les soutenir. « En une heure et demie ils ont tellement créé de liens, qu'en se quittant, c'était comme s'ils se connaissaient depuis longtemps », se souvient Mélanie.

Le projet Le centre de tri de la mémoire à l'école primaire des Hauts-Bois de Mascouche

Marie-Claude Vezeau et Maeva Serou, deux enseignantes spécialistes en arts plastiques, ont mis sur pied le projet interdisciplinaire entre les arts plastiques, le français et la musique,



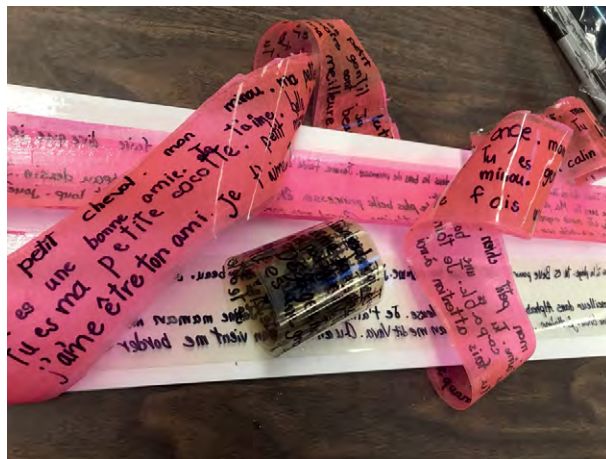
Le centre de tri de la mémoire. Dans le cadre d'une réflexion sur la surconsommation et la récupération, les élèves de 1^{re} et de 2^e années du primaire ont été amenés à réfléchir sur les mot-déchets (p. ex. « tout le monde te déteste ») et sur les mots doux (p. ex. « tu es mon petit lapin »). En lien avec le programme *ÉducArt* du Musée des beaux-arts de Montréal, les enseignantes ont sélectionné le tableau *How We Should Talk* de Dana Schutz comme inspiration de départ pour leur projet en lien avec les technologies. En écho à cette œuvre, les élèves ont créé une installation qui a été exposée au Musée des beaux-arts de Montréal. L'installation consistait en un amas de vieux appareils technologiques comme des télévisions, des appareils photo et des cassettes, construits à partir de matériaux recyclés, de vieilles boîtes de carton et de papier mâché. Les élèves et les enseignantes ont créé des bandes de son de cassettes, sur lesquelles étaient inscrits les mots doux (les mots qui font du bien) et les mots-déchets (les mots qu'on n'aime pas entendre), qui traversaient la sculpture de vieux appareils. En arrière-plan, figuraient des diapositives, dessinées par les élèves, qui représentaient un moment où ils entendent des mots doux, par exemple avant de se coucher ou lorsqu'ils font du sport. Une trame sonore a été créée, avec la collaboration de l'enseignante de musique, sur laquelle on entend les enfants prononcer les mots doux.

« On voulait récupérer des phrases, des mots, des lettres, qui sont jetés aux oubliettes pour les récupérer dans quelque chose de constructif », explique Marie-Claude.

Voyant les élèves du premier cycle du primaire et les enseignantes du projet travailler sur l'œuvre, d'autres élèves plus vieux et des personnes enseignantes des autres niveaux se sont joints au projet pendant le dîner et les récréations, aidant entre autres à assembler les pièces. Même la secré-

Ces deux projets culturels interdisciplinaires ont eu pour incidence claire d'engager réellement les élèves dans le processus de création, voire toute l'école. Les élèves en ressortent avec des apprentissages disciplinaires et un sentiment d'accomplissement fort.

taire de l'école a mis la main à la pâte. « Il y a des élèves des autres niveaux qui venaient demander s'ils pouvaient aider d'une journée à l'autre. Ça s'est élargi à toute l'école, ça a créé un engouement », se rappelle Marie-Claude qui constate également une collégialité plus grande dans l'équipe enseignante. Elle souhaite avoir de futurs projets interdisciplinaires avec son équipe-école. « Ça a été très positif pour tout le monde », soutient-elle.



Différents apprentissages disciplinaires ont pu être réalisés par les élèves, notamment en arts plastiques, dans la découverte des anciennes technologies, mais aussi en français où ils ont écrit les mots doux et les mots-déchets, travaillé les phrases positives et négatives, et, étant donné leur niveau, se sont assurés de respecter les majuscules et les points. Cet exercice leur a également permis de prendre conscience des mots qu'on aime entendre et de ceux qui peuvent faire mal.

Marie-Claude perçoit un sentiment d'accomplissement chez ses élèves, « un sentiment d'avoir fait quelque chose d'aussi beau qui a une portée aussi grande, je pense que c'est très valorisant pour eux. »

Ces deux projets culturels interdisciplinaires ont eu pour incidence claire d'engager réellement les élèves dans le processus de création, voire toute l'école. Les élèves en ressortent avec des apprentissages disciplinaires et un sentiment d'accomplissement fort. Pour reprendre les mots de Mélanie, « ces élèves-là vont s'en rappeler toute leur vie ».

Référence

— Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Prix de reconnaissance Essor*. Gouvernement du Québec.

Un état des lieux des activités culturelles réalisées dans le cadre des cours de français



Olivier Dezutter
Professeur
Université de Sherbrooke
olivier.dezutter@usherbrooke.ca



Marie-Christine Beaudry
Professeure
Université du Québec à Montréal
beaudry.marie-christine@uqam.ca



Myriam Lemonchois
Professeure
Université de Montréal
myriam.lemonchois@umontreal.ca



Érick Falardeau
Professeur
Université Laval
erick.falardeau@fse.ulaval.ca

Ce dossier fourmille d'exemples inspirants d'activités et de projets culturels initiés par des enseignants motivés dans une diversité d'établissements scolaires. Il fait écho à plusieurs collaborations fructueuses entre des personnes professionnelles des milieux de la culture et de l'éducation, et présente des témoignages éclairants à propos des influences positives de ces réalisations sur les élèves. Mais ces arbres, si convaincants que soient les fruits qu'ils portent, ne cachent-ils pas en partie la forêt ?

Une évaluation du programme *La culture à l'école* réalisée il y a une quinzaine d'années indiquait que moins de la moitié de l'effectif scolaire du réseau public (41 %) avait participé à des activités culturelles offertes par ce programme durant l'année 2004-2005.

À l'heure où les ministères de l'Éducation et de la Culture ont mis en place des programmes ambitieux et qu'ils ont dégagé des fonds pour permettre aux élèves de vivre chaque année deux sorties scolaires, à l'échelle de la province, quelle est donc la situation d'ensemble à propos des diverses activités culturelles (projet de création, rencontre, sortie...) initiées dans le cadre spécifique des cours de français au troisième cycle du primaire et aux deux cycles du secondaire ? Quels sont les types d'activités les plus courantes, leurs finalités ? Quels sont les éléments qui facilitent ou empêchent l'organisation de ces activités ?

Une vaste enquête réalisée dans le cadre d'un projet de recherche collectif soutenu par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture¹ en 2015 nous a permis d'apporter un éclairage inédit sur ces questions. Nous en reprenons ici les résultats les plus saillants ainsi que quelques propositions d'actions qui en découlent afin de s'assurer de mieux atteindre les objectifs politiques et éducatifs ambitieux réaffirmés dans la récente Politique culturelle du Québec (Gouvernement du Québec, 2018).

Les résultats de l'enquête auprès des personnes enseignantes

L'enquête en ligne a été menée auprès des enseignants du troisième cycle du primaire et des enseignants de français du secondaire des différentes régions du Québec. L'échantillon est constitué de 269 répondants volontaires, dont la grande majorité (86,2 %) travaillent dans une école publique ; 40 % au troisième cycle du primaire ; et 60 % au

secondaire. Le questionnaire portait principalement sur les infrastructures disponibles dans les établissements scolaires, sur l'intérêt personnel des personnes enseignantes envers la culture, sur le type d'activités culturelles qu'ils font vivre à leurs élèves, leur contexte de réalisation et leur fréquence ainsi que sur les contraintes à relever pour mettre en place les activités.

Pour ce qui concerne les infrastructures présentes dans les écoles, 54,2 % possèdent un atelier d'arts plastiques ou de musique, 32,9 % disposent d'une salle de spectacle dans l'enceinte de l'école et 15,3 % ont un lieu d'exposition à leur disposition. Une bibliothèque est présente dans les trois quarts des établissements (73,6 %).

Interrogés quant à leur intérêt personnel envers les activités culturelles, 72,5 % de nos répondants ont déclaré avoir beaucoup d'intérêt, contre 27,5 %





qui déclarent avoir peu ou un certain intérêt. La lecture semble constituer leur activité culturelle favorite. Seulement 23,4 % affirment être engagés personnellement dans une activité culturelle de type création ou interprétation (danse, musique, écriture de nouvelles, photographie, etc.).

La grande majorité des personnes ayant répondu à l'enquête (95,2 % de notre échantillon) a rapporté avoir organisé entre une et plusieurs activités au cours des deux dernières années précédant le moment de passation du questionnaire. Près de la moitié des répondants (44,8 %) disent en avoir organisé trois ou plus, tous les types d'activités confondus (projet de création artistique, rencontre avec un artiste, participation à un atelier de pratique artistique, participation à un événement culturel).

La participation à un événement culturel (salon du livre, sortie au théâtre, visite dans un musée, etc.) est le type d'activités le plus fréquent chez les enseignants (84,3 %). Viennent ensuite les projets de création artistique (60,7 %), les activités de type rencontre avec un artiste (50,6 %), puis les ateliers de pratique artistique (45,5 %). Cette forte participation des élèves à un événement culturel

peut surprendre, car dans une enquête réalisée en 2007, les ministères de l'Éducation et de la Culture (2007) notaient que seulement 31 % des élèves de leur échantillon avaient participé à une sortie culturelle. Nous pouvons penser que les répondants à notre enquête constituent un échantillon atypique en tant qu'enseignants épris de culture et plus intéressés à répondre au questionnaire que d'autres. Il est aussi possible que le nombre de personnes engagées dans ce type d'activités augmente étant donné la place accordée à cette dimension dans les programmes scolaires depuis la réforme et les nombreux programmes d'appuis qui existent désormais.

Parmi les contraintes rencontrées lors de l'organisation de ces activités, ce sont celles liées au budget qui sont le plus souvent évoquées (41,2 %). Viennent ensuite celles liées à des raisons personnelles (statut précaire de l'enseignant, etc. ; 31,9 %), à des raisons pédagogiques (20,8 %) et à des raisons administratives (20,4 %). Il faut ajouter que nos répondants estiment que l'offre d'activités est de qualité et qu'elle ne constitue pas un frein majeur (11,6 %). Ils sont aussi très majoritairement convaincus de l'intérêt de ce type d'activité pour leurs élèves.

Enfin, parmi nos répondants ayant organisé une activité culturelle dans les deux dernières années, 81,8 % d'entre eux déclarent envisager en organiser une l'année suivante, ce qui laisse entendre que les résultats obtenus encouragent à poursuivre l'expérience.

L'enquête réalisée permet de constater qu'il existe au Québec un nombre non négligeable d'enseignants intéressés par les activités culturelles et agissants, qui intègrent différents types d'activités dans leur enseignement. Cependant, il demeure que les activités culturelles dans la classe de français ne sont pas systématiques et que plusieurs facteurs influencent leur organisation. Bien que les activités culturelles soient au cœur du programme de formation, les contraintes financières et administratives peuvent être un frein à leur intégration systématique. L'évaluation du programme *La culture à l'école* relevait également que le financement des activités culturelles, notamment par une subvention gouvernementale, constituait un élément incontournable (MELS et MCCC, 2007) dans la mise sur pied des activités. Une grande fragilité semble donc encore aujourd'hui caractériser l'initiative de rencontres Culture-Éducation souhaitées depuis la révision des programmes scolaires il y a



deux décennies. Le fait qu'un nombre encore important d'élèves soient privés de ce type d'activités fragilise la visée démocratique associée à l'École dont l'objectif est l'égalité des chances dans tous les domaines y compris celui de la culture. Pour parvenir à cet idéal, une série d'actions mériteraient d'être entreprises par les deux ministères concernés ainsi que par les personnes responsables de la formation initiale et continue des enseignants.

Des actions à mener pour assurer l'implication de tous les élèves dans des activités culturelles

Pour lever des freins relevés par les enseignants, il est nécessaire de revoir certains critères des programmes de soutien et d'assurer un meilleur arri-mage entre les programmes de soutien offerts par différents ministères, institutions (musées, bibliothèques, compagnies théâtrales...) et organismes nationaux, régionaux et municipaux. Une réflexion doit être menée également sur les stratégies de diffusion de l'information auprès des responsables des milieux scolaires et culturels et auprès des personnes enseignantes.

Afin de s'assurer d'offrir à tous les élèves des expériences culturelles significatives dans le cadre des cours de français,

nous suggérons par ailleurs d'ajouter une indication prescriptive au sein des programmes officiels de français afin que chaque élève puisse, durant chaque cycle de sa scolarité obligatoire, participer à une activité culturelle et être engagé dans un projet créatif. Les budgets nécessaires à l'atteinte d'un tel objectif devraient être assurés de manière permanente. Cet investissement se justifie pleinement, car plusieurs éléments montrent que ces activités peuvent jouer un rôle essentiel dans le renforcement de la motivation scolaire des élèves et dans leur réussite éducative, à certaines conditions.

Actuellement, la plupart des enseignants de français semblent assumer le rôle de passeur culturel qui leur est dévolu par les programmes officiels en optant entre autres pour le rôle d'organisateur d'activités culturelles. Il faut souligner l'engagement de nombreux enseignants dans ce domaine. Toutefois, un pas de plus mérite d'être franchi tant dans le cadre de la formation initiale que de la formation continue, et ce, dans toutes les disciplines scolaires. Des actions, comme les projets Passeurs culturels et Partenaires culturels² mis en œuvre à l'Université de Sherbrooke grâce au soutien du ministère de la Culture visent à permettre aux futurs enseignants et aux enseignants en fonction d'une part de vivre eux-mêmes des expériences

culturelles riches et variées en favorisant leur accès aux activités culturelles, d'autre part de rencontrer des intervenants des milieux culturels. De nouvelles recherches seraient également à développer pour accompagner les personnes enseignantes et les intervenants des milieux culturels dans la création conjointe de matériel, la mise en œuvre de nouveaux dispositifs et l'évaluation de leur influence sur les apprentissages des élèves. La connaissance mutuelle des intervenants et leur degré de collaboration sont en effet reconnus comme un élément clé optimisant les retombées possibles des activités culturelles, qui peuvent avoir un impact positif à la fois sur les élèves, les personnes enseignantes et les artistes impliqués.

Notes

1. Dezutter, O., Beaudry, M.-C., Lemonchois, M. et Falardeau, F. (FRQSC, 2015-2018). *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture.*
2. A. Lépine, M., Trépanier, M., Blaser, C., Debeurme, G., Myre-Bisaillon, J., Thomas, L. (MCCQ & Université de Sherbrooke, 2017-2021). *Former des passeurs culturels dès la formation initiale en enseignement à l'Université de Sherbrooke: projet d'accompagnement et de recherche réalisé auprès de futures enseignantes et futurs enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire et de l'adaptation scolaire.*
B. Lépine, M., Trépanier, M., Blaser, C., Debeurme, G., Dezutter, O., Myre-Bisaillon, J., Nizet, I., Rajotte, P., Thomas, L. et collaborateurs (MCCQ & Université de Sherbrooke (2021-2024). *Futurs enseignants Passeurs culturels: d'un projet novateur à un programme enraciné à l'Université de Sherbrooke*
C. Lépine, M., Trépanier, M., Morel, N., Guimond, V., Dezutter, O., Nizet, I., Rajotte, P., Nadeau, A. et collaborateurs (MCCQ, Université de Sherbrooke & CSRS, 2019-2022). *S'approprier le rôle de passeur culturel: un défi pour les enseignants débutants et confirmés.*

Références

- Ministère de la Culture et des Communications. (2018). *Partout, la culture. Politique culturelle du Québec.* Gouvernement du Québec. https://mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_culturelle/Partoutlaculture_Polculturelle_Web.pdf
- MELs et MCCCF. (2007). *Évaluation du programme La culture à l'école.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rap_Culture_Ecole.pdf