

LA COCREATION D'UN PROJET D'ART ENGAGE AUPRES D'ELEVES EN FRANCISATION : UNE EXPERIENCE DE RECIPROCITE EN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

Anne Marie Michaud, Professeure
Université du Québec à Rimouski

Introduction

Quand l'art s'engage dans les collectivités, il permet aux individus de s'impliquer socialement et d'être des agents de transformation, autant dans leur vie que dans celle de la communauté. C'est avec cette prémisse que nous nous sommes lancés dans un projet pédagogique en enseignement des arts avec des visées sociales auprès des étudiantes¹ universitaires en éducation. À travers celui-ci, nous avons réalisé à quel point le lien entre la création artistique et la création pédagogique pouvait être porteur de réciprocité en contexte d'enseignement tant pour nos étudiantes et étudiants universitaires que pour nous. Nous proposons de vous en faire le récit.

Depuis 2019, je suis professeure en didactique des arts à l'Université du Québec à Rimouski au Campus Lévis (UQAR). Arrivée à l'enseignement des arts d'abord par la pratique artistique en art visuel, puis en filigrane par les cours d'art que je donnais dans des organismes communautaires, tels que le YMCA Pointe-Saint-Charles, mon expérience dans les milieux communautaires a teinté les approches pédagogiques que j'ai préconisées par la suite, mais a aussi influencé ma pratique artistique, m'amenant à explorer des projets d'art avec une dimension plus sociale.

À l'UQAR, je donne des cours de didactique des arts au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Introduire les étudiantes aux pratiques d'art socialement engagé est apparu comme une évidence. En collaboration avec mes

¹ Le groupe classe du cours Projet sociocommunautaire à l'automne 2021 était composé uniquement de femmes. Pour cette raison, les termes « étudiantes » et « enseignantes » seront utilisés tout au long de ce texte pour référer à celles-ci.

collègues Abdellah Marzouk, professeur en formation pratique en éducation, et Jean-Yves Desgagnés, professeur en travail social, nous avons conçu un nouveau cours universitaire, Projet d'action sociocommunautaire, à l'automne 2021. Le cours visait l'initiation à l'art communautaire, l'éducation populaire et aux enjeux sociaux liés à l'immigration et à la francisation par la mise en œuvre d'un projet d'art auprès d'élèves en francisation. L'objectif du cours était de montrer comment les arts peuvent servir de canal communicationnel privilégié lorsqu'il y a des barrières linguistiques ou autres et comment les arts peuvent créer des rapprochements au sein d'un groupe.

Le récit ethnographique qui suit fera un compte-rendu de l'environnement de création et de l'expérience de la première édition de ce cours d'intervention en art socialement engagé en contexte scolaire auprès d'étudiantes universitaires en adaptation scolaire et sociale. Ce récit nous permettra de mettre en relief comment cette expérience d'enseignement nous a permis de vivre et partager des expériences de réciprocité en contexte d'enseignement.

Le baccalauréat EASS et le contexte de création du cours Projet sociocommunautaire

La formation universitaire de premier cycle en enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS) de l'UQAR vise à former des enseignantes et enseignants aptes à soutenir la réussite scolaire d'élèves en situation de handicap ou présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Les étudiantes apprennent une diversité d'interventions qui leur permettent d'intervenir de façon individuelle ou en groupe, en classe spécialisée, en classe ordinaire ou en orthopédagogie, et ce, dans les écoles primaires ou secondaires, dans les centres spécialisés ou d'éducation aux adultes ou dans les cliniques privées.

Il est important de noter que les étudiantes en EASS bénéficient d'un seul cours de 45 heures en didactique des arts centré sur les programmes de formation en arts plastiques au préscolaire, primaire et secondaire. Vu le temps d'enseignement restreint et l'importance d'expliquer les fondements disciplinaires, de traverser le PFEQ en art et d'expérimenter l'enseignement de diverses techniques artistiques dans une perspective

d'adaptation scolaire, peu de temps est alloué pour l'exploration des approches d'intervention divergentes utilisant les arts. En introduisant pour la première fois les arts socialement engagés en contexte scolaire dans un cours optionnel, soit le cours Projet d'action sociocommunautaire, dix futures enseignantes en EASS de l'UQAR ont eu la possibilité d'expérimenter des techniques d'approches d'accompagnement pédagogique innovantes centrées sur les arts et le travail collectif. Elles ont ainsi pu porter un projet d'art engagé en classe d'accueil auprès d'élèves allophones. À travers cette expérience, elles ont pu observer comment les arts facilitaient la prise de parole des élèves et développaient l'agentivité (Chung & Li, 2020) de jeunes en processus d'intégration à l'école.

Les arts en communautés et l'école : se situer

La création d'une nouvelle mouture du cours Projet d'action sociocommunautaire nous a amenés à vouloir mieux définir le champ des arts dits communautaires afin d'établir quelle était la pratique la mieux adaptée pour le contexte scolaire et, conséquemment, quels termes préconiser.

À la base, l'art dit communautaire consiste en la réalisation d'un projet artistique collectif par un groupe de personnes issues d'un même milieu par l'accompagnement d'un artiste professionnel (Helguera, 2011 ; Neumark & Alexanders-Stevens 2005). La centration de la réalisation artistique est généralement portée par l'expérience, l'inclusion de tous les participant·es et le caractère rassembleur de telles activités. Dès les années 1940, au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, une démocratisation culturelle amène l'émergence de l'art en communauté (Helguera, 2011), mais c'est à partir des années 1960 que de telles pratiques viennent à être considérées comme un moyen pour redonner une voix à ceux qui en ont peu. On recense dès lors différents termes dans le monde anglo-saxon tels *community art*, *social art*, *community-engaged art* et *community-based art* (Helguera, 2011).

Bien que chaque terme puisse aujourd'hui renvoyer à certaines spécificités, les pratiques d'art en communauté sont généralement guidées par un désir de transformation sociale, ont pour objectif de « mettre en lumière une réalité, ou un groupe, invisibilisé, à

s'appropriier, ou se réappropriier des espaces, ou à aller chercher une reconnaissance » (Blais, 2016, p.190). La participation à des activités artistiques collectives contribue à ce que les personnes en perte de pouvoir, exclues ou marginalisées, développent une plus grande capacité d'agir en intégrant ou en réintégrant l'espace social (Trudel, 2018). En favorisant la justice sociale et la démocratie culturelle, cette forme d'art se distingue par son profond engagement (Genevois, 2018).

Dans la catégorie de l'art en communauté, nous retrouvons l'art communautaire et l'art socialement engagé. Comme notre projet se déroulait en contexte scolaire, nous nous sommes questionnés sur les distinctions à faire entre ces deux pratiques et, d'une façon plus importante, nous nous sommes demandé si nous devons privilégier une pratique ou une autre. Il convient donc ici de définir chacune de ces pratiques.

Qu'est-ce que l'art communautaire ?

L'art communautaire pourrait être compris comme une pratique favorisant ce que Lamoureux (2011) nomme la citoyenneté politique :

Propulser la parole des personnes marginalisées dans des endroits où elle ne pénètre pas facilement [...] mettre au cœur des préoccupations citoyennes la parole de tous, c'est se donner la peine d'entendre ce qui, d'habitude, est inaudible ou ne se perçoit que comme bruit diffus ; c'est avoir toujours en tête les contextes et les conditions spécifiques qui ont fait que les paroles de certains et surtout de certaines ont été bannies, effacées, négligées ou minorisées [...] (Leduc, 2013, p.178)

L'art communautaire consiste ainsi en une « gamme hétérogène de pratiques artistiques qui impliquent une collaboration entre un ou plusieurs artistes et des membres d'une communauté qui s'identifie comme telle » (Neumark & Alexanders-Stevens, 2005, p. 50). Le recours à l'art constitue un apport important et complémentaire à ce qui se fait déjà dans les milieux de soins et communautaires où les intervenantes font de plus en plus face à des problématiques complexes, qui les confrontent à leurs limites et qui nécessitent d'autres types de collaborations, de façons de voir et de faire (Trudel, 2018).

« Dans le contexte de l'art communautaire, l'activité créatrice se présente comme un agent de transformation individuelle et sociale » (Lachapelle, 2005, p. 58).

L'implication des participant·es permet l'évolution de l'œuvre, notamment par leur consensus dans les choix collectifs. La diffusion d'un projet d'art permet l'exposition de réalités souvent cachées ou l'expression d'un message à livrer. De plus, l'art offre une ouverture au dialogue, source de motivation vers l'engagement social (Chung & Li, 2020). Dans l'art communautaire, les projets se développent démocratiquement et portent sur des enjeux touchant l'ensemble du groupe et, au terme du processus, contribuent à la prise de parole et au développement de l'agentivité de l'ensemble des participant·es. En soi, mettre cela en œuvre avec des élèves du primaire ou du secondaire pourrait s'avérer difficile pour plusieurs raisons en contexte de classe, ne serait-ce que concernant le temps nécessaire pour développer de tels projets².

L'art socialement engagé en contexte scolaire

L'appellation art communautaire a ainsi été délaissée dans le cadre de notre projet au profit de pratique d'art socialement engagé (Helguera, 2011), où le travail collaboratif surpasse l'effort individuel (Chung & Li, 2020), mais où les enjeux n'ont pas à être déterminés par le groupe comme dans l'art communautaire. Une personne artiste peut ainsi initier ou guider des élèves dans un tel projet. En milieu scolaire, l'art socialement engagé offre la possibilité d'une ouverture à l'autre et d'une meilleure compréhension à l'égard des diverses conditions de vie. L'engagement des élèves dans de tels projets permet l'exploration du monde par la conscientisation des responsabilités et des actions individuelles (Chung & Li, 2020). La pertinence d'une telle pratique réside dans son caractère inclusif et rassembleur et il va sans dire que l'initiation à cette approche peut être pertinente pour de futures enseignantes et enseignants en adaptation scolaire et sociale.

Nous avons donc convenu que nous allions réaliser un projet d'art socialement engagé auprès de jeunes en classe d'accueil à l'école secondaire de L'Envol à Lévis. Et

² Le groupe classe du cours Projet sociocommunautaire à l'automne 2021 était composé uniquement de femmes. Pour cette raison, les termes « étudiantes » et « enseignantes » seront utilisés tout au long de ce texte pour référer à celles-ci.

le cours universitaire que nous allions piloter porterait sur la création de ce projet et sa mise en œuvre.

La conception du cours universitaire : le volet artistique

En prévision du cours qui aurait lieu à l'automne 2021, nous avons fait des choix pour orienter le projet qui se déroulerait à l'École secondaire de l'Envol et pour bien guider les étudiantes universitaires. Le travail artistique avec les photos a été préconisé, car plus inclusif, pratique et accessible pour les élèves, mais, question de rendre cela plus surprenant, nous avons décidé d'introduire la technique du cyanotype. Cette technique consiste en un procédé photographique ancien utilisant du ferrocyanure de potassium et produisant des épreuves de couleur bleue (Le Goff, s.d.). Nous avons rapidement convenu que l'apprentissage de cette technique inusitée allait faire partie du contenu du cours universitaire. Outre un aiguillage vers la technique du cyanotype, ce sont les étudiantes universitaires qui ont établi les contraintes du projet réalisé au secondaire.

La conception du cours universitaire : le volet théorique

Parallèlement aux expérimentations techniques et artistiques, le contenu théorique du cours a été établi. Des choix ont été faits pour des raisons pédagogiques, mais aussi pour mieux se lier à l'expérience de création.

Il y a d'abord une mise en place de ce en quoi consistent l'art socialement engagé en milieu scolaire et les pratiques d'art en communauté. Par la suite, auprès de l'organisme communautaire *Le Tremplin*, dont le mandat est de faciliter l'accueil, l'intégration et la francisation des nouveaux arrivants en Chaudière-Appalaches, les étudiantes ont pu se sensibiliser aux réalités immigrantes et aux nombreux enjeux des jeunes nouveaux arrivants intégrés dans les écoles de la région.

Dans un deuxième temps, le cours s'est concentré sur les notions d'identité et de culture. À travers une variété de lectures et exercices, les étudiantes ont pu réfléchir et échanger sur les différentes conceptions de l'identité dans la recherche, les conditionnements sociaux, la construction identitaire et aussi sur les différentes identités qu'une personne immigrante peut avoir.

Par la suite, nous avons étudié des notions relatives à l'accompagnement pédagogique et aux approches visant à se détacher des schèmes hiérarchiques maître-élèves, où le pédagogue prend une posture d'apprenant, une posture d'égal à égal. Nous avons aussi fait un survol de l'histoire de l'éducation populaire avec Jean-Yves Desgagnés, professeur en travail social.

Les étudiantes ont ensuite été introduites à la recherche qualitative en éducation et plus particulièrement aux approches méthodologiques utilisées dans des projets de recherche en éducation intégrant les arts, notamment l'ethnographie. Cela nous a amenés à nous intéresser à la notion de pratique réflexive en recherche, mais aussi, plus largement, en enseignement. Les étudiantes ont ensuite été initiées à la tenue d'un journal de bord numérique et à la rédaction de récits de pratique. Elles ont d'ailleurs tenu ce type de journal alors que nous étions en processus de création ainsi que durant la réalisation du projet dans l'école secondaire.

À chaque cours se déroulant à l'université, les futures enseignantes réalisaient des exercices artistiques de groupe, notamment des remue-méninges dessinés, du photolangage³ et des exercices de photomontage tournant autour de l'appréciation d'un objet artistique ou la production d'un objet artistique. Tous ces exercices nous permettaient d'échanger en classe sur les sujets d'étude que nous avions vus (à comprendre l'immigration, l'identité, la recherche en éducation, etc.). Chaque cours avait un volet théorique suivi d'un exercice pratique ou d'une exploration en art. Cet exercice était toujours une opportunité d'intégrer les notions que nous avions vues précédemment.

Les étudiantes ont ainsi pu réaliser que la médiation vers un objet artistique facilitait l'échange entre nous. Elles ont aussi pu constater qu'à travers les exercices répétés, il y avait vraiment un climat de partage bienveillant qui s'installait en classe. Que l'aller-retour entre la création et la discussion amenait une compréhension plus fine des enjeux que nous étudions. De plus, les futures enseignantes ont remarqué que le dialogue du groupe nous permettait de faire progresser notre pensée individuelle. Rapidement, elles ont saisi

³ Le photolangage est une méthode visant à faciliter la prise de parole en groupe par l'usage de photographies.

que l'expérience collective que nous vivions à l'université allait servir à faire vivre une expérience similaire aux jeunes à l'Envol. Que le cheminement en classe allait façonner le cadre conceptuel de l'activité que nous allions faire avec les élèves au secondaire. Assez naturellement il a été décidé que le projet pour les jeunes allait tourner autour de l'identité. Nommé « Éclats », ce projet visait à explorer les dimensions psychosociales de l'identité à travers une réalisation, artistique collective intégrant le cyanotype, avec des élèves du secondaire issus d'un parcours migratoire et/ou de francisation. Le passage à l'adolescence apporte son lot de questions identitaires pour les jeunes qui, pendant cette période, cherchent à comprendre qui ils sont vraiment, la notion d'identité est apparue comme un vecteur pertinent à ce projet.

La réalisation du projet d'art engagé « Éclats » à l'école secondaire

Le projet a été introduit à l'École secondaire de L'Envol dans deux groupes-classes dans lesquels étaient intégrés tous les élèves en processus de francisation du premier cycle de l'école. Le projet a duré six semaines auprès de 60 élèves participant-es, à raison d'une rencontre hebdomadaire d'une durée d'une heure pilotée par les étudiantes universitaires. Les élèves ont rempli des questionnaires au début et à la fin du projet.

Pour introduire le projet, il a tout d'abord fallu amener les élèves participant-es à s'interroger sur la question d'identité. C'est par divers moyens (*photolangage*, remueménages, etc.) et activités qu'ils ont pu y réfléchir et prendre conscience de la notion d'identité, a priori, pour finalement être en mesure de découvrir et comprendre celle qui leur est propre. Dès les premières rencontres, les participant-es ont eu l'opportunité de dialoguer, de partager diverses expériences vécues et d'expérimenter avec des activités de montage photographique. Une fois le sujet bien compris et intégré, le processus de création a pu enfin voir le jour. Les étudiantes universitaires ont encouragé et motivé les jeunes à rendre tangible leur compréhension de l'identité par le biais d'un projet artistique collectif qui consistait à la conception d'un photomontage et la transposition de celui-ci en cyanotype.

Afin de mettre la dimension engagée et collective de toutes ces créations en valeur, les œuvres individuelles réalisées ont été présentées sous la forme d'une mosaïque d'*Éclats* dans le cadre d'une exposition prévue à l'automne 2022.

Considérations et limites du cours et du projet d'art engagé

Au terme du projet à l'école secondaire de L'Envol, soit à la fin du cours universitaire, nous avons réalisé des entrevues avec les étudiantes de ce dernier et compilé les réponses aux questionnaires remplis par les élèves du secondaire.

Bien que les commentaires positifs abondaient, plusieurs des commentaires plus critiques des élèves du secondaire et des étudiantes universitaires convergeaient vers un même avis : la durée du projet d'art engagé à l'école n'a pas été suffisante pour faciliter l'implication des participant·es et pleinement articuler la dimension collective du projet. Bien que les jeunes du secondaire aient grandement apprécié l'introduction au cyanotype, les étudiantes qui pilotaient le projet ont trouvé la gestion de cette technique trop lourde à mettre en œuvre considérant les contraintes de temps. Cela dit, l'usage des photographies, le travail autour de la notion d'identité, tout comme le caractère social du projet, ont été relevés comme des points forts tant par les étudiantes que par plusieurs élèves du secondaire.

En vue d'une prochaine refonte du cours Projet d'action sociocomunautaire, nous privilégierons une technique artistique moins élaborée et des périodes de rencontre avec les élèves du secondaire plus longues (des blocs de deux heures consécutives au lieu d'une heure) afin de permettre plus d'échanges de groupe.

Par ailleurs, les entrevues réalisées avec les étudiantes universitaires ont relevé combien celles-ci ont apprécié la phase de conception collective du projet, la partie du cours à l'université qu'elles ont qualifiée de dynamique et enthousiasmante. À travers les entrevues, il a été partagé que cette période de préparation leur a permis de vivre une belle expérience de création pédagogique collective et qu'à certains égards, la dimension collective du projet d'art engagé avait été plus forte lors de cette étape préliminaire.

À la lumière de ces commentaires et de nos propres observations, nous sommes venus à considérer cette partie du cours comme la plus probante. Dans les lignes qui suivent, nous chercherons à expliquer comment la première partie du cours Projet d'action communautaire a favorisé les apprentissages et la réciprocité au sein du groupe.

La cocréation pour favoriser la réciprocité

Dans la partie du cours s'étant déroulée à l'université avec les futures enseignantes, le contenu a été présenté de façon progressive, afin qu'elles expérimentent avec les notions théoriques, artistiques et techniques, pour qu'ensuite elles balisent un projet tournant autour de l'identité et du cyanotype auprès de jeunes du secondaire. Il y a donc un premier transfert qui s'est effectué entre la professeure et les futures enseignantes, puis un deuxième entre elles et les élèves du secondaire. Ce qui est particulier est que, lorsque nous faisons la préparation de ce cours, nous n'avions pas réalisé que nous partagerions notre propre démarche de création artistique et pédagogique, que nous en ferions un laboratoire en quelque sorte, que nous montrerions à nos étudiantes tous les allers-retours nous menant à la construction d'un projet pédagogique. La mise en place de ce laboratoire pédagogique nous a permis de lier la création et la formation artistique afin que nous puissions ensuite le réinvestir tous ensemble auprès des jeunes au secondaire.

Lors des entrevues, les futures enseignantes ont signalé que la communion d'idées entre les membres du groupe lors de la partie de préparation fut surprenante. Elles sont revenues sur l'intensité de ces moments, de la connexion, de la créativité et de l'ouverture qu'elles ressentaient au sein du groupe-classe, de comment ces moments ont été porteurs et les ont amenées à faire le déclic que, plus que l'œuvre finale, la richesse de l'art était dans son expérience, pour paraphraser Dewey (1934/2012). Que c'était dans la cocréation et ce partage que se trouvait la richesse d'une pratique d'art socialement engagé, dans le « dialogue du groupe ».

Le dialogue évoqué par les futures enseignantes pourrait se rattacher à une ontologie bubérienne, au dialogue de la création et de la réciprocité (Michaud, 2020). Pour le philosophe Martin Buber (1923/2012), le véritable dialogue débute avec et en soi-

même et la création artistique est en quelque sorte l'ultime dialogue, tandis que la réciprocité pourrait être décrite comme un très grand état de présence à ce qui est. Au terme de l'expérience de ce cours, nous croyons qu'un processus de cocréation peut favoriser la réciprocité en contexte d'apprentissage (Michaud, 2020) et permettre à un véritable dialogue de groupe de s'installer.

Pour favoriser la réciprocité entre les étudiantes et nous, il a été essentiel de mettre en œuvre un accompagnement qui favorisait les émergences et les apprentissages d'une part, mais, aussi, de permettre un dialogue de cocréation au sein du groupe selon une conception bubérienne. D'ailleurs, un rapprochement peut être fait entre le dialogue de conscientisation de Freire et Buber. Freire a développé à travers son livre *la Pédagogie des Opprimés* (1974) une pédagogie dite dialogique qui vise la conscientisation des classes sociales opprimées, une pédagogie dialogique, d'égal à égal, dont le but est le développement mutuel entre les individus. Le dialogue de conscientisation vise l'émancipation mutuelle des individus socialement désavantagés et rejoint le dialogue de Buber, qui lui vise à ce que chacun devienne l'autre et qu'une conscience commune naisse de cette réciprocité (Scott, 2011). De Buber à Freire, les fondements du dialogue se rejoignent.

Bien que des connaissances et techniques artistiques ont été transmises de façon conventionnelle, l'accompagnement pédagogique réalisé dans la partie « laboratoire » du cours visait à développer l'autonomie, l'engagement et la pensée critique des futures enseignantes. Le but d'un tel accompagnement était de dynamiser la réalisation du projet d'art engagé au secondaire, mais aussi de prendre conscience des étapes derrière la création d'un projet pédagogique.

Pour ce faire, nous incitions les futures enseignantes « à s'exprimer, à se raconter, parce que l'expression de soi est la première condition » (Paul, 2004, p.19) afin de prendre conscience de leurs propres schèmes de pensée, de leurs préoccupations pédagogiques et de favoriser les échanges entre elles. Ainsi, comme pédagogue, nous essayions d'offrir un « espace de résonance » (Rondeau, 2019) où elles pouvaient partager leurs réflexions afin qu'entre elles, les futures enseignantes arrivent à dresser

les fondements d'un projet d'art engagé s'adressant à de jeunes immigrants de concert avec les aspects formels et techniques du projet artistique.

Ce type d'accompagnement demande une grande attention afin d'être en mesure de repérer où elles se situent dans leur processus réflexif afin de pouvoir rapidement le relancer (Legault, 2019).

De plus, avec de futures enseignantes en adaptation scolaire et sociale, il y a une dimension supplémentaire qui s'ajoute, puisqu'elles seront elles-mêmes appelées à accompagner leurs futurs élèves. En ce sens, il est intéressant de remarquer comment les futures enseignantes ont cherché à reproduire le dialogue réflexif initié dans le « laboratoire pédagogique », entre elles, auprès des élèves du secondaire.

Conclusion

Le cours *Projet sociocommunautaire* dispensé à l'automne 2021 visait à introduire des étudiantes en EASS à l'art engagé par la réalisation d'un projet artistique collectif auprès de jeunes en francisation à l'école secondaire de l'Envol. En aiguillant les jeunes du secondaire sur la notion d'identité dans une perspective multiculturelle, l'objectif était d'amener les participant·es à comprendre qu'ils sont liés par cette idée d'identité malgré l'interculturalité et de réaliser que, malgré leurs individualités, leurs visions de l'identité se rapprochaient. La réalisation du projet « Éclats » a prouvé que le processus de réflexion sur l'identité était enrichissant pour tous les participant·es et qu'une quête, qui peut sembler à l'origine plus individualisée, peut mener à un résultat collectif.

À travers l'amorce de ce cours universitaire, les futures enseignantes ont pu expérimenter comment la médiation par l'image, alliée à la dimension collective et sociale amenée par un projet d'art engagé, peut s'avérer des plus pertinentes dans une classe de francisation et, plus largement, en contexte d'adaptation scolaire et sociale.

Ainsi, au-delà du développement d'aptitudes pédagogiques et artistiques, les futures enseignantes ont pu vivre des expériences de réciprocité en contexte pédagogique et expérimenter des approches dialogiques dans l'accompagnement de projet collectif. Elles ont pu constater que la classe universitaire, tout comme la classe au

secondaire, pouvait être un endroit caractérisé par un grand potentiel de transformation où elles peuvent progressivement s'initier aux pratiques d'art socialement engagé et apprendre à lier la création et la formation dans leurs pratiques respectives.

Références

Blais, C. (2016) Le rôle des artistes en art communautaire et le processus d'empowerment : étude auprès d'artistes et de participantes au Québec.

<https://archipel.uqam.ca/9368/1/M14779.pdf>

Buber, M. (1923/2012). *Je et Tu*. Aubier-Montaigne.

Chung, S. K., & Li, D. (2020). Socially Engaged Art Education: Exploring Issues of Homelessness in an Elementary Art Classroom. *International Journal of Education & the Arts*. 21(21). <https://doi.org/10.26209/IJEA21N21>

Dewey, J. (1934/2012). *L'art comme expérience* (Volume 3). Publications de l'Université de Pau/ Éditions Farrago.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.

Genevois, A.-C. (2018). L'Art Communautaire, un Vecteur de Transformation Sociale pour les Femmes Judiciarisées. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 30(2). <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5460>

Helguera, P. (2011) *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. Jorge Pinto Books.

Lamoureux, È. (2011). Évolution de l'art engagé au Québec : Structuration et spécificités. *Globe*, 14(1), 77–97. <https://doi.org/10.7202/1005987ar>

Leduc, V. (2012). L'art communautaire, un espace pour construire la reconnaissance sociale des femmes criminalisées au Québec?. *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), 168–184. <https://doi.org/10.7202/1016354ar>

- Lachapelle, L. (2005). L'art communautaire ou retrouver le chemin de la maison? *Observatoire de l'imaginaire contemporain*, Engrenage Noir /LEVIER /LUX / Detselig Enterprises, 54-63. <http://oic.uqam.ca/fr/publications/lart-communautaire-ou-retrouver-le-chemin-de-la-maison>
- Legault, M. (2019). Accompagner la présence dans la pratique réflexive. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.). *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 29–48), Presses de l'Université du Québec.
- Le Goff, H. (s.d.). *Photographie (art) - Un art multiple*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/photographie-art-un-art-multiple/>
- Michaud, A. M. (2020). *Autoethnographie d'une artiste- pédagogue* [Thèse doctorale, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/40336?locale=fr>
- Neumark, D., & Alexanders-Stevens, C. (col.). (2005). ENTRE NOUS : Valeur communes et pratiques créatives partagées. *Cahier de l'action culturelle*, [Laboratoire d'animation et recherche culturelle (LARC)], 4(1), pp. 50-51.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, *Recherche et formation*, 52. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1242>
- Rondeau, K. (2019). La présence au service de l'accompagnement de soi, source de mieux-être-et-vivre. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner, être accompagné* (pp. 6-27). Presses de l'Université du Québec.
- Scott, C. (2011). *Becoming dialogue; Martin Buber's concept of turning to the other as educational praxis* [Thèse doctorale, Simon Fraser University].
- Trudel, M. (2018). Tisser des liens entre l'art, la culture et le mieux-être. Dans A. Savoie, A. M. Émond, F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du Colloque sur*

la recherche en enseignement des arts visuels – 2016. Université du Québec à Montréal.

Erudit

ISBN 978-2-923999-07-4