Document generated on 07/19/2025 1:07 a.m.

Revue éducation inclusive

L'éducation inclusive en dépit de la pandémie. Que retenir pour l'avenir de l'enseignement des arts ?

Mona Trudel, Jean Horvais, Hélène Duval, Laurence Sylvestre, Sylvie Trudelle and Sophie Levasseur

Volume 11, Fall 2024

La diversité à l'école : pourquoi et comment ?

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1115322ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1115322ar

See table of contents

Publisher(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2818-6567 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Trudel, M., Horvais, J., Duval, H., Sylvestre, L., Trudelle, S. & Levasseur, S. (2024). L'éducation inclusive en dépit de la pandémie. Que retenir pour l'avenir de l'enseignement des arts ? *Revue éducation inclusive*, *11*, 1–36. https://doi.org/10.7202/1115322ar

Article abstract

This article presents the results of an exploratory qualitative research partnership conducted in 2020-2022 with 16 teachers specializing in the four arts disciplines (drama, visual arts, dance, and music) taught in Quebec schools. The aim was to develop new knowledge based on practices related to inclusive education in arts education, at primary and secondary levels, in times of pandemic. The study involved a multidisciplinary research team from the Université du Québec à Montréal (UQAM), the Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) as a partner, and educational consultants. The results of individual and sub-group interviews, as well as the analysis of six art projects, reveal the obstacles encountered but also the creative opportunities to overcome them. The results highlight how the inclusive education perspective was considered, and how it can be leveraged to enrich teaching art practices beyond the pandemic context.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

L'éducation inclusive en dépit de la pandémie. Que retenir pour l'avenir de l'enseignement des arts ?

Mona TRUDEL
Professeure associée, Université du Québec à Montréal
Trudel.mona@uqam.ca

Jean HORVAIS
Professeur, Université du Québec à Montréal
Horvais.jean@uqam.ca

Hélène DUVAL
Professeure associée, Université du Québec à Montréal
Duval.helene@uqam.ca

Laurence SYLVESTRE
Professeure, Université du Québec à Montréal
Sylvestre.laurence@uqam.ca

Avec la collaboration de

Sylvie TRUDELLE
Agente de recherche, Université du Québec à Montréal

Sophie LEVASSEUR
Assistante de recherche, Université du Québec à Montréal

Résumé

L'article présente les résultats d'une recherche qualitative partenariale de type exploratoire menée en 2020-2022 avec 16 enseignantes et enseignants spécialistes des quatre disciplines artistiques (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) enseignées dans les écoles du Québec. L'objectif était de développer de nouveaux savoirs issus de pratiques pédagogiques relatives à l'éducation inclusive en enseignement des arts, aux niveaux primaire et secondaire, en temps de pandémie. L'étude impliquait une équipe multidisciplinaire de recherche de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) comme partenaire, ainsi que des conseillères et conseillers pédagogiques. Les méthodes d'entretiens individuels et de sous-groupes ainsi que l'analyse de six projets artistiques révèlent les obstacles rencontrés, mais aussi les opportunités créatives qui ont permis de les contourner. Les résultats mettent en lumière de quelle manière la perspective de l'éducation inclusive a été prise en compte et comment elle peut constituer un levier pour enrichir les pratiques d'enseignement des arts au-delà du contexte pandémique.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar

Abstract

This article presents the results of an exploratory qualitative research partnership conducted in 2020-2022 with 16 teachers specializing in the four arts disciplines (drama, visual arts, dance, and music) taught in Quebec schools. The aim was to develop new knowledge based on practices related to inclusive education in arts education, at primary and secondary levels, in times of pandemic. The study involved a multidisciplinary research team from the Université du Québec à Montréal (UQAM), the Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) as a partner, and educational consultants. The results of individual and sub-group interviews, as well as the analysis of six art projects, reveal the obstacles encountered but also the creative opportunities to overcome them. The results highlight how the inclusive education perspective was considered, and how it can be leveraged to enrich teaching art practices beyond the pandemic context.

C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde,
ni les abandonner à eux-mêmes,
ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf,
quelque chose que nous n'avions pas prévu,
mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun.

Hannah Arendt

INTRODUCTION

L'article présente une partie des résultats d'une recherche exploratoire[1] soutenue par une subvention d'engagement partenarial du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Réalisée en 2020-2022, elle impliquait un partenariat entre une équipe de recherche et de formation à l'enseignement de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ainsi que cinq conseillères et un conseiller pédagogique[2] en arts et en éducation et relations interculturelles du CSSDM, qui ont agi en tant que soutiens tout au long de la recherche. Seize enseignantes et enseignants spécialistes des quatre disciplines artistiques enseignées dans les écoles du Québec (art dramatique, arts plastiques, danse, musique) ont participé à la recherche, dont l'objectif général était de développer de nouveaux savoirs issus de pratiques pédagogiques relatives à l'éducation inclusive en enseignement des arts au primaire et au secondaire, en temps de pandémie. Nous nous sommes demandé comment, dans un contexte pandémique, ces spécialistes en arts avaient composé avec l'enseignement de leur discipline et de quelle manière la perspective de l'éducation inclusive avait été prise en compte (Belleau, 2015; Lavoie et al., 2013).

Dans cet article, il sera question de la problématique et du contexte dans lequel s'est déroulée la recherche, des filiations théoriques qui ont nourri le regard porté sur les données recueillies, et des choix méthodologiques privilégiés. Nous présenterons ensuite les résultats de recherche issus des entretiens individuels et de sous-groupes menés avec les enseignantes et enseignants de même que la description de six projets artistiques répondant aux indicateurs de l'éducation inclusive.

CONTEXTE DE RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE

Structure de l'enseignement des arts au Québec

Au Québec, l'école a pour mission d'éduquer, d'instruire et de qualifier tous les élèves. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est constitué de cinq domaines d'apprentissage obligatoires, dont celui des arts, conçu comme un mode de connaissance permettant à l'élève de construire, de comprendre et d'être capable de communiquer sa vision du monde et son rapport à celui-ci. De façon plus spécifique, il vise à éduquer l'élève tout au long du primaire et du secondaire sur les plans artistique, esthétique et culturel en art dramatique, arts plastiques, danse et musique, à développer son potentiel créateur et ses habiletés à s'exprimer ainsi qu'à symboliser et à communiquer par le biais des arts[3]. Les élèves y sont guidés dans le développement de trois compétences disciplinaires, soit *Créer*, *Interpréter* et *Apprécier des réalisations et des oeuvres artistiques*. Ils sont également amenés à s'approprier une démarche de création ainsi que des savoirs essentiels (théoriques et pratiques) propres aux langages spécifiques des quatre disciplines artistiques leur permettant de créer et d'interpréter des propositions artistiques variées, de même qu'à développer un esprit critique et un sens esthétique face à leurs réalisations, à celles des pairs et aux évènements artistiques.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar

Partenaire : Centre de services scolaire de Montréal

Le CSSDM est une organisation publique intermédiaire entre le ministère de l'Éducation (MEQ) et les établissements scolaires. Son mandat est d'organiser les services éducatifs dans les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, dans les écoles qui accueillent uniquement les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) ainsi que dans les centres de formation professionnelle et d'éducation aux adultes. Comptant 186 établissements scolaires, le CSSDM est le plus important centre de services scolaire de la région métropolitaine. La population y est multiculturelle et le taux de défavorisation socioéconomique élevé. Le CSSDM offre des services à 5 641 élèves au secteur de l'accueil, soit des élèves nouvellement arrivés au pays. Un tiers des élèves est né à l'extérieur du Québec et la moitié des élèves a le français pour langue première. En outre, 11 % des élèves sont identifiés comme ayant des besoins particuliers (CSSDM, 2023). C'est dans ce contexte de l'école montréalaise que nous avons mené notre recherche portant sur les opportunités et obstacles inhérents à l'enseignement des quatre arts selon une perspective d'éducation inclusive, en temps de pandémie.

Énoncé de la problématique

La pandémie liée au coronavirus a bousculé nos vies dans leurs dimensions personnelles et sociales, brouillant nos repères et nos certitudes (Sauvé, 2021). Ses effets, notamment sur les jeunes, se sont manifestés par un niveau de détresse psychologique élevé, une baisse de motivation, la chute radicale des notes, ainsi que des retards dans les parcours scolaires (Institut de la santé publique du Québec, 2024). Si cette situation et les contraintes sanitaires qui l'ont accompagnée ont affecté les jeunes, il en va de même pour le milieu de l'éducation, dont l'enseignement des arts en milieu scolaire (Calderón-Garrido et Gustems-Carnicer, 2021; Li et al., 2021). Dès le 16 mars 2020, l'école québécoise a cessé ses activités en présentiel afin de limiter les contacts sociaux et la transmission du virus. Les établissements scolaires se sont vus plongés de façon abrupte dans l'incertitude, mettant à l'épreuve les enseignantes et les enseignants dans leur capacité de réagir à l'inédit, ce qui s'ajoutait au « […] poids des multiples exigences auxquelles […] elles et ils doivent faire face » (Morel, 2021, p. 161). Au cours de cette période, les enseignantes et enseignants des disciplines artistiques ont dû, dans un court délai, se familiariser avec de nouvelles technologies leur permettant d'enseigner à distance malgré la fermeture des écoles pendant deux mois au printemps 2020. À la suite de l'annonce du plan de déconfinement du gouvernement du Québec en août, on a assisté à la reprise partielle des cours en présentiel, accompagnée de mesures sanitaires strictes incluant la distanciation corporelle, le port du masque obligatoire au secondaire, la désinfection du matériel et des surfaces ainsi que le maintien de groupes classes stables. Par ailleurs, l'enseignement en présentiel, notamment au secondaire, a été assujetti à la hausse des cas de Covid-19 et le personnel enseignant a dû rapidement s'adapter à l'alternance entre l'enseignement en distanciel et en présentiel. Ces différents cas de figure ont entravé les manières d'enseigner et de transmettre des savoirs théoriques et pratiques relatifs aux quatre arts prescrits dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2004; MELS, 2007), dont l'enseignement implique l'apprentissage expérientiel, le rapport à la matérialité, l'expression de soi, les interrelations avec les pairs et les contacts physiques, notamment en danse et en théâtre. L'apprentissage de savoirs théoriques et pratiques propres à chaque discipline artistique se fait généralement dans un atelier ou local spécialisé, dont l'aménagement physique est conçu pour permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de mettre en oeuvre des approches artistiques et pédagogiques favorisant la création, la cocréation, l'interprétation et l'appréciation. Dans ces conditions, en quoi les enseignements artistiques dispensés durant la pandémie ont-ils été différents? En quoi ont-ils favorisé ou non l'éducation inclusive?

Perspective de l'éducation inclusive

Depuis plusieurs décennies, le système scolaire québécois tente de passer progressivement de l'intégration à une perspective d'éducation inclusive. L'intégration repose sur la catégorisation médico-psychologique des élèves en vue de les adapter à la norme scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010). L'inclusion repose sur l'idée d'adapter l'école à la diversité « dénormalisée » des élèves (AuCoin et Vienneau, 2015) afin d'accueillir, au sein d'un même groupe-classe, des élèves aux profils d'apprentissage variés et provenant d'horizons ethnoculturels diversifiés, tout en leur donnant accès aux apprentissages. L'école québécoise poursuit en cela une évolution recommandée par des organisations internationales ayant produit de nombreux textes invitant les gouvernements à prendre résolument un virage vers un modèle d'éducation inclusive. Parmi les plus récents, citons la Déclaration d'Incheon (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture ([UNESCO], 2015), qui soutient le principe d'une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Toutefois, force est de constater qu'il n'y a pas de réel consensus sur la façon de mettre en oeuvre les visées de l'éducation inclusive dans le milieu scolaire québécois (Beaudoin, 2023; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017).

Quelques études, notamment en enseignement des arts au Québec, ont documenté des façons de faire pour mettre en oeuvre de telles visées. Notons que la perspective inclusive est émergente en enseignement des arts et que les réflexions qui s'y rattachent s'appuient sur une littérature relative aux sciences de l'éducation. Une perspective inclusive en enseignement des arts s'est d'abord articulée dès le début des années 2000 autour d'approches interculturelles (Allard, 2002; Bélisle, 2020; Guesdon, 2013; Morel, 2020; Rousseau et al., 2006; Trudel, 2006, 2010; Trudel et al., 2017, 2018). Un peu plus tard, Gendron-Langevin (2013) a documenté la formation citoyenne, sociale et personnelle d'élèves en difficulté par le truchement d'une création théâtrale collective menée avec des élèves de niveau secondaire présentant des problèmes importants de comportement et d'assiduité scolaire. Les résultats montrent l'amélioration de l'appréciation que les élèves portent sur eux-mêmes et qui est portée sur eux. Une création vidéographique documentant les étapes du processus a été grandement appréciée des élèves qui y ont vu un signe d'écoute et d'intérêt de la part de personnes venant de l'extérieur. En enseignement de la musique, Grenier (2016) s'est penchée sur le rôle de cette discipline en contexte d'intégration, en classe ordinaire, d'EHDAA. La chercheuse souligne que pour maximiser les bienfaits de l'enseignement musical sur ces élèves, les enseignantes et enseignants spécialistes doivent bénéficier des ressources nécessaires et d'une formation appropriée pour enseigner dans ce contexte. Blouin (2018) s'est quant à lui intéressé à la différenciation pédagogique en éducation musicale pour les élèves du primaire vivant de l'anxiété. Le chercheur constate que l'enseignement de la musique tel que conçu et dispensé n'est pas pensé pour tenir compte des besoins individuels de ces élèves. Des études récentes centrées sur un enseignement de la danse fondé sur l'éducation inclusive documentent des pratiques pédagogiques d'enseignantes en classe au primaire et au secondaire et en milieux diversifiés (Charbonneau et al., 2022; Duval et al., 2023; Hardy et Douville, 2023; Fortin et al., 2023; Odier-Guedj et al., 2022). Duval et al. (à paraitre) traite de la perspective inclusive dans les quatre disciplines artistiques enseignées à l'école.

FILIATIONS THÉORIQUES

Les profils et les besoins des élèves au primaire et au secondaire se sont diversifiés au cours des dernières années, complexifiant le rapport à l'apprentissage et à l'enseignement (Bergeron, 2021; Collins et Borri-Anadon, 2021; Leroux, 2016; Prud'homme et al., 2011). Différents phénomènes sociaux y contribuent, tels que les inégalités socioéconomiques, la pluralité associée à l'identité et à l'expression de genre, la présence d'élèves provenant d'horizons culturels et ethnoculturels

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar

différents, de même que l'accroissement des élèves auxquels sont attribués des diagnostics définissant pour eux des besoins particuliers. Tous ces facteurs ont un impact sur la façon de concevoir l'école en matière d'inclusivité (ministère de l'Éducation, 2020).

L'éducation inclusive est définie comme étant une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques propres à créer une communauté éducative, rendant accessibles à toutes et à tous et de manière équitable les apprentissages en vue de l'accomplissement optimum du désir d'apprendre des élèves (Tremblay, 2015). Au Québec, l'éducation inclusive intègre dorénavant tous les indicateurs relatifs à la « diversité sociale et ethnoculturelle, religieuse et linguistique, occupant peu à peu le terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques » (Potvin, 2014, p. 185) (voir également Potvin, 2017, 2020; Potvin et al., 2022). Les pratiques pédagogiques relatives à l'éducation inclusive font en sorte que l'enseignante ou l'enseignant place toutes les personnes apprenantes sur un pied d'égalité dans un esprit de justice et d'équité. Dès lors, toutes voient leurs différences acceptées, voire valorisées (Belleau, 2015). Ainsi, l'éducation inclusive exige de prendre en compte les besoins de tous les enfants en matière d'accessibilité (Ainscow, 2007; Ebersold et Maugin, 2016; Gombert et al., 2017). Elle a comme postulat que tous les élèves peuvent apprendre et réussir en fonction de modalités ou d'objets d'apprentissage pouvant être différenciés (Falvey et Givner, 2005; Snell et Janney, 2005). L'UNESCO (2020) appelle les actrices et les acteurs du milieu de l'éducation à revoir les structures, cultures, politiques et modes de fonctionnement des écoles pour contrer l'exclusion sociale et ainsi « […] à élargir leur conception de l'éducation inclusive en vue d'englober tous les apprenants, indépendamment de leur identité, de leur origine ou de leurs aptitudes […], à l'heure où le monde cherche à reconstruire des systèmes éducatifs plus inclusifs » (UNESCO, 2020, p. 7).

Selon Booth et Ainscow (2002), l'éducation inclusive est un aspect de la dimension inclusive de la société en général comprenant l'accessibilité des lieux, des biens et des services, l'accès aux droits, l'équité, la participation sociale, etc. Ce rattachement à la notion plus large de société inclusive invite à considérer qu'une école inclusive est une communauté humaine où chaque personne qui y participe peut trouver sa juste place, qu'il s'agisse des élèves, de leurs proches, du personnel enseignant, administratif et de service (Gardou, 2012). Selon Booth et Ainscow (2002), participer « veut dire apprendre aux côtés des autres et collaborer avec eux dans des expériences d'apprentissage qui sont partagées » (Booth et Ainscow, 2002, p. 4). Parmi les moyens organisationnels propres à développer une école inclusive, la collaboration entre les membres du personnel scolaire est particulièrement déterminante (Ciavaldini-Cartaut et al., 2021). Elle amène à s'enrichir de l'expertise de chacune et chacun tout en s'appuyant mutuellement (Booth et Ainscow, 2002). Conceptuellement, la collaboration consiste en une mise en commun des ressources et des compétences au service de buts partagés; elle est constituée d'un processus impliquant des interactions entre les protagonistes et des résultats que celui-ci produit (Normandeau et al., 2021).

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Objectifs de la recherche

Menée par une équipe multidisciplinaire[4], cette recherche qualitative partenariale de type exploratoire vise à développer de nouveaux savoirs issus de pratiques pédagogiques relatives à l'éducation inclusive en enseignement des arts au primaire et au secondaire, en temps de pandémie. Plus spécifiquement, elle vise à documenter les conséquences de la Covid-19 sur l'enseignement des arts à l'école : a) en identifiant les pratiques pédagogiques relatives à l'éducation inclusive mises en oeuvre dans les cours d'arts pendant la pandémie à partir des obstacles rencontrés et des opportunités permettant de les contourner; et b) en analysant des

projets artistiques considérés par les enseignantes et enseignants comme inclusifs et favorisant la participation de tous les élèves.

Modes de recrutement

Appuyée par la direction des services pédagogiques du CSSDM et avec le soutien étroit des conseillères et d'un conseiller pédagogique, notre équipe a recruté des enseignantes et enseignants volontaires spécialistes des quatre disciplines artistiques, par l'entremise d'affichettes électroniques acheminées dans les écoles primaires et secondaires du CSSDM. Nous avons reçu 29 réponses et avons sélectionné 16 personnes selon les critères suivants : l'ensemble devait être représentatif des quatre disciplines artistiques, des ordres d'enseignement primaire et secondaire et présenter une diversité d'années d'expérience d'enseignement. Le tableau 1 fait état de la participation selon les disciplines artistiques et l'ordre d'enseignement.

Tableau 1

Profil des personnes participantes à l'étude

DISCIPLINE	NOMBRE TOTAL DE PERSONNES PARTICIPANTES	ORDRE D'ENSEIGNEMENT	NOMBRE DE PERSONNES PARTICIPANTES PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT
Art dramatique	4	Primaire	3
		Secondaire	1
Arts plastiques	5	Primaire	4
		Secondaire	1
Danse	3	Primaire	1
		Secondaire	2
Musique	4	Primaire	2
		Secondaire	2

Collecte des données

La collecte des données s'est déroulée en deux temps par Zoom. En avril 2021, des entretiens individuels semi-dirigés (Boutin, 2006) d'une durée approximative d'une heure ont été menés par une assistante de recherche hors du temps de classe. Les questions portaient sur la place de l'éducation artistique à l'école de la personne interrogée, les moyens utilisés pour favoriser la participation scolaire de tous les élèves en temps de pandémie, ainsi que les besoins actuels et futurs pour soutenir la pratique d'enseignement. Nous avons ensuite invité les enseignantes et enseignants en mai 2021 à participer à un entretien en deux sous-groupes mené par des membres de l'équipe de recherche. Nous avons alors demandé aux personnes participantes de décrire un projet artistique significatif réalisé pendant la pandémie et qui se voulait inclusif.

Analyse des données

L'analyse thématique des données (Paillé et Mucchielli, 2021) s'est déroulée en deux étapes. L'agente et l'assistante de recherche ont d'abord procédé au codage des entretiens individuels et de groupe avec l'aide du logiciel NVivo. Les thèmes issus de l'analyse ont été présentés aux membres

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar

de l'équipe de recherche dans le but d'alimenter la discussion en amont de la poursuite de l'analyse.

Une deuxième étape d'analyse a permis de dégager, à partir des entretiens de sous-groupes, des projets déclarés inclusifs par les personnes participantes. Six d'entre eux réalisés au cours de la pandémie répondaient aux indicateurs de l'éducation inclusive tels que proposés dans le *Guide de l'éducation inclusive* (Booth et Ainscow, 2002) et dans le document *Théorie et pratique de la Conception universelle de l'apprentissage* (Belleau, 2015; Odier-Guedj et al., 2023). Le tableau 2 en propose une synthèse.

Tableau 2

Indicateurs de l'éducation inclusive

Guide de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002)	Théorie et pratique de la Conception universelle de l'apprentissage (Belleau, 2015)
-**Valoriser** tous les élèves et les membres du personnel de façon égale; -**Augmenter** la participation des élèves dans la culture, les programmes d'étude et la communauté de leur école locale, et réduire l'exclusion; -**Réduire** les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves et non seulement ceux ayant des limitations fonctionnelles et ceux identifiés comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux »; -**Voir** les différences entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que comme des problèmes à surmonter; -**Reconnaitre** que l'inclusion en éducation est un aspect de l'inclusion dans la société en général.	-**Offrir** aux élèves diverses possibilités sur le plan des langages; -**Tenir compte** des différentes préférences, habiletés et capacités des élèves dans leur apprentissage; -**Répondre** aux besoins de chacun des élèves afin de susciter leur engagement, sans les avantager ou les désavantager; -**Susciter** l'intérêt, éveiller la motivation; -**Encourager** l'autorégulation; -**Utiliser** de façon appropriée l'espace physique; -**Recourir** à une communauté, apprentissage inscrit dans une perspective sociale (travail d'équipe); -**Intégrer** la technologie (ce qui, au contraire de l'interdire, peut contrer les distractions possibles).

Nous avons de plus soumis les six projets artistiques aux trois questions repères suivantes élaborées à partir des indicateurs présentés plus haut.

1. Quelles ont été les répercussions de la pandémie (obstacles et opportunités) sur la réalisation des projets artistiques et sur l'enseignement des arts?
2. Comment les projets en arts contribuent-ils à engager les élèves dans leurs apprentissages?
3. Comment la collaboration se manifeste-t-elle dans la réalisation des projets?

ENSEIGNER LES ARTS EN CONTEXTE DE PANDÉMIE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats qui suivent proviennent de l'analyse des entretiens individuels et de sous-groupes menés avec les enseignantes et enseignants des quatre arts ainsi que de l'analyse de six projets dits inclusifs. Ils relèvent des objectifs : a) identifier les pratiques pédagogiques relatives à l'éducation

inclusive mises en oeuvre dans les cours d'arts pendant la pandémie à partir des obstacles rencontrés et des opportunités permettant de les contourner, et b) analyser des projets artistiques considérés par les enseignantes et enseignants comme inclusifs et favorisant la participation de tous les élèves, à partir des indicateurs d'éducation inclusive et des questions repères présentés antérieurement.

Obstacles et défis à relever lors de la pandémie

Selon les personnes interrogées, la pandémie a généré des défis importants au sein de tous les contextes dans la poursuite des activités artistiques en milieu scolaire. L'accès limité aux instruments de musique, au matériel d'arts plastiques et aux locaux d'art a notamment entrainé plusieurs réorganisations, dont une situation de nomadisme, complexifiant l'enseignement au quotidien. Les périodes impromptues de fermetures des établissements, auxquelles se sont ajoutés l'enseignement en ligne et l'alternance entre les formules présentielles et distancielles, ont entrainé des difficultés de plusieurs ordres pour les élèves et le personnel enseignant. La rupture avec l'habitude de se rendre à l'école quotidiennement a provoqué beaucoup d'absentéisme de la part des élèves au primaire et au secondaire. La participation aux cours à distance a de plus occasionné le décrochage de certains élèves et la détérioration des relations avec nombre d'élèves en difficulté[5], entrainant une démotivation tant chez les élèves que chez les enseignantes et enseignants interrogés. Cette perturbation du lien nécessaire à la relation pédagogique peut aussi être liée aux aléas dans le fonctionnement des dispositifs numériques, qui s'est conjugué à la maitrise incertaine de l'environnement numérique par les enseignantes et enseignants dans leur rôle de pédagogues et par celle peu assurée des élèves.

Le travail des enseignantes et enseignants a été fortement altéré dans sa composante individuelle, mais aussi d'un point de vue collectif, ainsi que le rapportent plusieurs des personnes interrogées. Certaines ont déploré la difficulté, en particulier dans la conduite de projets interdisciplinaires, d'entreprendre et de poursuivre du travail de collaboration entre collègues, avec d'autres membres du personnel enseignant ou avec des artistes invités[6]. De plus, le nombre de projets de grande ampleur sur les plans temporel et spatial avec un grand nombre d'élèves a diminué comparativement à celui associé à une année scolaire régulière en raison des bulles-classes[7]. L'accès aux locaux dédiés à l'enseignement des arts a été fortement contraint, de même que la manipulation du matériel artistique partagé (instruments de musique, décors et costumes, matériel propre aux arts plastiques). Ces éléments ont engendré de l'anxiété, notamment pour les plus jeunes élèves du primaire, mais aussi de la démobilisation chez les élèves du secondaire, ce dont témoigne notamment le grand nombre de travaux non remis. Pour les élèves, la participation active a semblé moins aisée et moins attractive du fait de l'isolement physique et des entraves au travail en équipe avec les pairs, bien apprécié en général.

Se référant aux programmes ministériels, les enseignantes et enseignants ont évoqué la difficulté de mener à bien le développement des compétences *Créer* et *Interpréter* du domaine des arts en raison de l'enseignement à distance, ainsi que la contrainte d'avoir dû diminuer leurs ambitions pédagogiques. Observant leurs élèves, les personnes enseignantes ont décrit des préjudices par démobilisation, tant pour les plus forts que pour ceux en difficulté dont les défis de communication ont été particulièrement exacerbés. En somme, certaines des enseignantes et certains des enseignants interrogés ont dressé un tableau assez sombre de la situation en matière d'apprentissages, ce qui ne les a pas empêchés de transformer les obstacles en opportunités artistiques et pédagogiques dans leurs projets, comme nous le verrons dans la section qui suit.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar

Présentation de six projets artistiques inclusifs

Lors des entretiens de sous-groupes, nous avons demandé aux enseignantes et enseignants de décrire un projet artistique significatif et inclusif réalisé pendant la pandémie. Le tableau 3 présente sommairement six projets en lien avec l'objectif b) analyser des projets artistiques considérés par les enseignantes et enseignants comme étant inclusifs et favorisant la participation de tous les élèves. Malheureusement, aucun des projets décrits par les cinq enseignantes et enseignants spécialistes en arts plastiques n'a pu être retenu, ceux-ci étant insuffisamment détaillés pour que nous puissions les lier aux indicateurs de l'éducation inclusive ou n'ayant simplement pas été réalisés au cours de la période pandémique.

Tableau 3

Résumé des six projets artistiques

	P1 **Break**	**P2** **Abécédaire**	**P3** **Black Lives Matter**	**P4** **Journée rose**	**P5** **Concert virtuel**	**P6** **Théâtre de lumière noire**
Enseignante initiatrice	-Spécialiste en danse	-Spécialiste en art dramatique	-Spécialiste en danse	-Spécialiste en danse	-Spécialiste en musique	-Spécialiste en art dramatique
Enseignantes collaboratrices et autres personnes collaboratrices	-Artiste en résidence	-Autres spécialistes -Titulaires de 1er cycle -Artiste invité	-Projet commun entre trois écoles et spécialistes en danse -Artiste invitée	-Tous les membres de l'équipe-école et tous les élèves	-Artiste invité	-Étudiant stagiaire
Services scolaires et organismes culturels impliqués	-Agora de la danse -Programme *La culture à l'école*			-Comité contre la violence à l'école	-Théâtre Paradoxe situé à proximité de l'école	-Comité d'Intégration linguistique scolaire et sociale de l'école
Niveau	-Primaire	-Primaire	-Secondaire dont élèves du secteur des sourds	-Secondaire	Secondaire 1 à 5 dont élèves autistes + classes d'accueil	-Secondaire : classe d'accueil
Production	-Captation vidéo d'une séquence chorégraphique	-Livre abécédaire -Captation vidéo d'une séquence dramatique	-Vidéodanse réalisée dans des espaces publics à l'extérieur de l'école	-Projet chorégraphique vidéodanse	-Concert de musique	-Séquence dramatique
Diffusion		-Exposition dans les corridors de l'école -Présentation aux parents par un code QR accessible dans le livre	-Journée internationale de la danse	-Journée rose où tous les membres de l'école étaient habillés en rose pour sensibiliser les gens à l'approche inclusive	-Concert présenté au Théâtre Paradoxe	-Projet présenté à une classe du régulier (Teams) -Rencontre -Échange entre les deux classes
Brève description et objectifs déclarés	En collaboration avec deux organismes culturels, l'enseignante initiatrice avait pour but de : sensibiliser les élèves à la culture du hip-hop et à la compréhension des distinctions entre appréciation culturelle et appropriation culturelle	Projet interdisciplinaire dans lequel l'enseignante a initié un processus de création autour d'une lettre comme point de départ, d'un mot, puis d'une phrase et d'une illustration comme source d'inspiration pour une séquence dramatique prenant la forme d'un abécédaire	Projet qui s'inspire d'un slam proposé par l'enseignante initiatrice à ses élèves. Le but visé : créer des danses à partir des thématiques identifiées par les élèves (droits de la personne, racisme, discrimination, etc.)	L'enseignante initiatrice avait pour but de : -répondre au défi *Jerusalema challenge,* projet rassembleur voulant affirmer que l'on est toutes et tous ensemble malgré le contexte de pandémie.	L'enseignante initiatrice avait pour but d'amener tous les élèves de l'école à : -créer et interpréter des pièces vocales -réaliser un concert virtuel pour souligner la fin de l'année scolaire	En collaboration avec un comité-école, l'enseignante avait pour but de : -mettre en place un projet de théâtre avec les élèves de l'accueil -créer, interpréter et apprécier une séquence dramatique

Résultats de l'analyse des six projets artistiques inclusifs

Dans cette section, nous portons un regard spécifique sur les projets sous l'angle des indicateurs pour l'éducation inclusive au regard de la valorisation de tous les élèves, mais aussi de l'ensemble des personnes participantes, les réalisations artistiques étant destinées à une présentation publique plus ou moins large.

Les projets analysés font voir des indicateurs de l'éducation inclusive au sein même des dispositifs pédagogiques[8] mis en place, que ce soit au regard de l'augmentation de la participation des élèves à la culture et à la communauté de leur école locale, de la diminution des obstacles aux apprentissages ainsi que de la participation de tous les élèves avec ou sans limitations

fonctionnelles et identifiés ou non comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux ». Les enseignantes et enseignants ont en effet su voir les différences entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage et non comme des problèmes à surmonter. Quatre aspects inspirés de Booth et Ainscow (2002) que nous développons dans ce qui suit sont apparus dans l'analyse : 1) répondre aux besoins et intérêts des élèves; 2) valoriser les singularités individuelles au sein des projets collectifs; 3) favoriser la collaboration au sein d'expériences partagées; et 4) assurer la reconnaissance des capacités des élèves par tous.

Répondre aux besoins et intérêts des élèves pour donner du sens aux apprentissages

Dans l'ensemble des projets, les pédagogues soulignent avoir été particulièrement attentifs aux besoins des élèves : besoin de bouger, d'exprimer leur énergie (projet *Break*), besoin que l'apprentissage soit signifiant (projets *Black Lives Matter* et *Abécédaire*). Pour *Abécédaire*, réalisé à longue échéance, les élèves y ont travaillé avec la titulaire de classe ainsi que dans les cours d'arts plastiques et de danse, ce qui a favorisé un engagement plus grand de leur part. Le projet de danse *Black Lives Matter*, qui a pris forme à partir de discussions sur la mort violente et tragique de George Floyd[9], a répondu aux besoins et intérêts des élèves en leur permettant de s'exprimer sur des sujets issus de leurs préoccupations : le racisme et la discrimination.

Valoriser les singularités individuelles au sein des projets collectifs

Le projet de danse *Break* basé sur l'improvisation a permis de développer une créativité individuelle non standardisée au sein de laquelle chacune et chacun a pu développer un langage chorégraphique personnel en autonomie, sans appel à une quelconque démonstration de virtuosité. Dans le projet *Black Lives Matter*, en plus de contribuer au choix de la thématique et à la création gestuelle, chaque élève a pu choisir un mot positif ou revendicatif à inscrire sur les masques réalisés par des élèves en arts plastiques et portés durant le tournage. Retourner en atout expressif personnel l'obstacle que constituait le port du masque a permis de renforcer l'émotion commune manifestée dans la chorégraphie.

Favoriser la collaboration au sein d'expériences partagées

Les pratiques collaboratives, quoiqu'éprouvées, ont été remaniées, voire bonifiées en contexte pandémique. Les enseignantes et enseignants ont souligné une plus grande collaboration entre différents acteurs et actrices de l'école, favorisant ainsi un affranchissement des différentes catégorisations. Nous distinguons trois configurations des collaborations évoquées dans les entretiens : avec le milieu artistique professionnel, au sein du milieu scolaire et entre élèves.

Avec le milieu artistique professionnel *:* malgré la pandémie, la collaboration a dépassé le cadre des actrices et acteurs de l'école pour se développer, dans certains projets, avec des artistes professionnels, ce qui s'est avéré souvent « complexe[10] » vu les contraintes sanitaires imposées. Ce fut le cas du projet *Break* où la collaboration avec un artiste afrodescendant en résidence à l'école a amené les élèves à apprécier la danse urbaine, à s'y initier et à faire une distinction conceptuelle entre « appréciation culturelle » et « appropriation culturelle ». Le projet *Abécédaire* a pour sa part mobilisé la participation d'un artiste par visioconférence, ce qui a permis sa présence jusque dans les classes des titulaires qui ont ainsi pu augmenter leur implication. Une collaboration avec un théâtre, lieu culturel peu familier aux élèves du projet en musique *Concert virtuel*, leur a offert la possibilité de côtoyer des professionnelles et des professionnels du milieu artistique. Enfin, *Black Lives Matter* a impliqué la participation d'une artiste de la scène musicale très appréciée des jeunes.

Au sein du milieu scolaire : des collaborations nouvelles et interdisciplinaires se sont aussi développées au sein des équipes pédagogiques. Le projet *Abécédaire,* initié par une enseignante en théâtre, a été réalisé en collaboration avec une enseignante en arts plastiques et des titulaires de

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar

classes. De même, quatre enseignantes ont participé au projet de danse *Black Lives Matter* : l'initiatrice, une collègue de sa propre école et deux spécialistes en danse travaillant dans deux autres écoles. Quant au projet de danse *Journée rose*, il affiche d'emblée une ambition rassembleuse et inclusive, faisant appel à un grand nombre de personnes participantes (350) comprenant l'ensemble du personnel de l'école (le personnel de la cafétéria, les éducatrices et éducateurs spécialisés, tous les membres de la direction, les secrétaires, etc.), les élèves du secteur régulier et du secteur des classes spécialisées pour les élèves sourds et malentendants. Plusieurs se sont impliqués à titre de participantes et participants, d'autres dans la conception et la réalisation du projet. L'initiatrice s'est associée au comité contre la violence et à la travailleuse sociale de l'école dans la réalisation du projet.

Entre élèves : les projets artistiques ont représenté une occasion de développer la collaboration entre les élèves au sein d'une même classe, au sein de leur école (entre classes) ou avec d'autres écoles. Dans le projet de danse *Break*, la dimension individuelle et créative du travail de chacun s'est articulée dans une forme d'organisation pédagogique de la classe par équipes de deux à quatre élèves, au sein desquelles les élèves alternaient les rôles de danseur et de spectateur. La rotation des rôles a permis de collaborer en accompagnant et conseillant un pair dans sa prestation dansée. Un aspect intéressant au regard de la perspective inclusive concerne ce qui s'est joué entre élèves de classes dites « ordinaires » et élèves des classes dites « d'adaptation » ou « d'accueil ». Le projet **Théâtre de lumière noire** réalisé par des élèves d'une classe d'accueil a permis de riches échanges entre différents groupes d'élèves de l'école. Présenté à l'auditorium et diffusé en simultané à des classes dites « ordinaires », le projet théâtral a donné lieu à une discussion d'appréciation entre les deux groupes par visioconférence.

Assurer la reconnaissance des capacités de tous les élèves par les autres (pairs, familles, public élargi)

La diffusion des projets a permis à un public élargi d'apprécier les capacités de tous les élèves sans distinction. Les élèves du projet *Abécédaire* se sont sentis fiers et valorisés, aux dires de leur enseignante, par la publicisation de leur réalisation lors d'une exposition dans l'école ainsi que par le lancement d'un livre dans lequel la réalité augmentée (codes QR) donnait accès aux séquences dramatiques réalisées en classe. De plus, quatre projets parmi les six analysés ont donné lieu à des diffusions vidéo sur l'Internet. Parmi eux, le *Concert virtuel*, qui a permis à tous les élèves de l'école (classes ordinaires, d'accueil et d'adaptation scolaire; débutants en musique ou non) de livrer leurs prestations musicales aux pairs et aux familles et d'être reconnus non pas pour leurs « manques », mais pour leurs capacités de performer sur scène au sein d'un ensemble musical. Le projet *Théâtre de lumière noire* offre aussi une belle illustration de la reconnaissance obtenue par les élèves d'une classe d'accueil du secondaire, alors que des élèves des classes ordinaires ont pu exprimer leur satisfaction de mieux les connaitre après visionnement de la pièce. Cela a favorisé une reconnaissance mutuelle entre ces deux catégories d'élèves.

DISCUSSION

Les résultats de recherche présentés dans cet article constituent un apport pertinent pour comprendre comment des enseignantes et enseignants spécialistes en arts ont réussi à maintenir un enseignement artistique riche et signifiant en dépit des contraintes sanitaires. Trois aspects émergeant des résultats se démarquent avec l'enseignement des arts habituellement dispensé dans les écoles du Québec et nous apparaissent prometteurs pour l'avenir de l'enseignement des arts dans une perspective inclusive : a) maximiser l'usage de moyens technologiques pour se relier aux élèves, aux collègues et à la communauté; b) tirer profit des espaces extérieurs pour faire des apprentissages artistiques; c) ouvrir l'école à la communauté et au monde pour donner du sens aux apprentissages.

Maximiser l'usage de moyens technologiques pour se relier aux élèves, aux collègues et à la communauté

Même si le vécu quotidien de la période pandémique a été pénible, des enseignantes et enseignants ont su se mobiliser avec détermination pour assurer par tous les moyens à leur disposition – y compris des moyens numériques découverts au cours de la période – la continuité d'une relation pédagogique de qualité avec leurs élèves, comprenant les dimensions cognitives, affectives et relationnelles. À cet égard, notre étude corrobore les résultats de Joseph et Merrick (2021) sur le recours à des dispositifs numériques en enseignement de la musique permettant aux enseignantes et enseignants d'explorer de nouvelles approches pédagogiques et de préserver des liens avec leurs élèves. Des dispositifs technologiques d'enseignement de la danse à distance ont également été analysés par Papi (2022), donnant des perspectives tangibles en termes de diffusion, de communication et de didactique lors de ces pratiques. Le défi posé par la situation pandémique a provoqué un surcroit de détermination et d'imagination créative chez plusieurs, qui ont su dépasser l'utilisation « technocentrée » des ressources technologiques (Couture, 2020, cité par Héroux et al., 2022, p. 10) au profit d'approches artistiques et pédagogiques. En outre, les consignes sanitaires qui ont freiné, dans certains cas, le développement des compétences *Créer* et *Interpréter*[11], ont incité plusieurs enseignantes et enseignants à développer davantage la compétence *Apprécier* par des moyens technologiques variés (vidéos, discussions en ligne, documents électroniques) donnant ainsi ses lettres de noblesse à une compétence qui est une composante essentielle de l'expérience éducative puisqu'elle enrichit notre vision du monde (Dewey, 2010). L'isolement professionnel qu'a initialement suscité la pandémie a eu pour effet, grâce à la technologie, d'accentuer la communication entre collègues d'une même école et d'un même centre de services scolaire, créant ainsi une rupture avec l'isolement habituel des spécialistes du domaine des arts.

Tirer profit des espaces extérieurs pour faire des apprentissages artistiques

La modification des repères temporels qui marquent habituellement le temps scolaire et les changements de localisation des activités[12], créant une déstabilisation certes inconfortable, a contribué à une ébullition d'initiatives animées d'une grande liberté d'action qui transgresse la forme scolaire habituelle. La durée de certains projets a souvent été allongée, ce qui a donné aux enseignantes et enseignants l'occasion de conduire des projets d'envergure et d'en réaliser en dehors de l'espace scolaire, faisant ainsi écho à des pratiques artistiques contemporaines et actuelles qui se déploient hors des lieux traditionnellement dédiés à l'art. Les abords de l'école et les parcs sont notamment devenus des espaces de création et d'interprétation, nous rappelant que le monde qui nous entoure peut devenir une source d'apprentissage complémentaire à la classe (London, 1994; Marché, 1998, 2000). Dans cette perspective, tirer profit des espaces extérieurs pour faire des apprentissages artistiques permet d'envisager l'enseignement des arts à l'école autrement, ce qui constitue une source de motivation, d'engagement et de plaisir permettant aux élèves de se réaliser différemment[13]. De plus, dans un contexte de crise climatique, n'est-ce pas une avenue à explorer pour amener les élèves à transformer leur perception et leur relation au monde vivant (Zhong Mengual, 2021)?

Ouvrir l'école à la communauté et au monde pour donner du sens aux apprentissages

Plus que jamais, des projets artistiques ambitieux ont semblé propres à assurer, voire à développer l'intérêt soutenu des élèves en faisant appel à leur potentiel de création et d'interprétation, et ce, dans le cadre de projets collectifs. Un projet comme *Journée rose* a rassemblé équipe-école et élèves autour d'une même cause au-delà de la fonction, de l'âge, des différences corporelles, des capacités et incapacités des uns et des autres. N'est-ce pas là un exemple percutant d'une approche artistique et pédagogique qui rapproche les gens, qui les relie, et même les apaise en contexte pandémique?

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar

D'autres projets font état d'un esprit de solidarité qui favorise le vivre-ensemble et la prise de parole citoyenne des élèves, qui deviennent des agents de changement social (Potvin, 2014, 2017; Potvin et Audet-Larochelle, 2016; Shields et al., 2020). Il y a, dans cet élan, les meilleures prémices pour s'orienter vers une école inclusive.

La collaboration est au coeur de l'école inclusive (Ciavaldini-Cartaut et al., 2021; Normandeau et al., 2021). Si celle-ci est déterminante pour le personnel scolaire, comme l'affirment ces autrices, elle l'est tout autant entre les élèves, avec les parents et avec diverses ressources culturelles. Cela implique une ouverture de l'école vers la communauté, qui s'est manifestée dans cette étude par l'émergence de pratiques collaboratives stimulantes entre des personnes de différentes catégories professionnelles et portées par des enseignantes et enseignants d'art, toutes disciplines confondues. Ces pratiques pédagogiques et artistiques, dont certaines s'inspirent de faits d'actualité ou de la culture populaire, ont ouvert la porte à des propositions variées de collaborations inter-écoles, entre élèves et enseignantes et enseignants, et entre groupes d'élèves habituellement séparés par les catégorisations de l'administration scolaire. Ces projets ont eu pour effet de mobiliser davantage les élèves et de donner du sens à leurs apprentissages (Meirieu, 2013) en dépassant le simple exercice scolaire. La dimension sociale de cette dynamique inclusive n'est pas circonscrite au milieu scolaire, car par leur visibilité médiatisée, les créations artistiques peuvent aussi toucher les familles, la communauté environnante de l'école, voire la société, indiquant une voie à suivre pour développer la vertu civique de reconnaissance (Ricoeur, 2009).

CONCLUSION

Prétendre développer de nouveaux savoirs dans une telle recherche est sans doute un objectif ambitieux. Toutefois, l'analyse de seize entretiens individuels, d'entretiens en deux sous-groupes d'enseignantes et d'enseignants des quatre disciplines artistiques et de six projets artistiques montre que les pratiques pédagogiques en arts que nous avons documentées ont favorisé une dynamique inclusive en dépit du contexte pandémique. Au terme de cette étude, nous soulignons par ailleurs que l'analyse des six projets artistiques décrits aurait pu être approfondie si nous avions pu faire de l'observation en classe. De plus, l'absence d'un projet en arts plastiques réalisé en temps de pandémie, la description très peu détaillée d'autres propositions de même que le manque de données avant et après la pandémie auraient permis une comparaison des pratiques et constituent des limites de l'étude.

Cependant, en évoquant les processus ayant conduit à la réalisation des projets, les enseignantes et enseignants, comme nous l'avons vu dans l'analyse des six projets artistiques, ont mis en oeuvre des éléments essentiels pour faire face le mieux possible à la situation pandémique, voire à en tirer des avantages en ce qui concerne l'accessibilité des apprentissages, le développement d'un sentiment d'appartenance et de solidarité, et l'accomplissement de chacune et chacun au sein du commun, mais selon sa singularité. Ces avantages sont des indicateurs permettant d'apprécier la qualité inclusive de ces projets éducatifs et artistiques.

Les projets ont constitué, pour les élèves et les adultes qui s'y sont lancés, l'activité humaine rassembleuse dont l'humanité a peut-être le plus besoin face à la complexité du monde d'aujourd'hui, ce qui nous ramène plus que jamais au rôle primordial de l'éducation pour soutenir les jeunes, non seulement dans leurs capacités à faire face au monde, mais comme le souligne Arendt (2013), à le renouveler. Faire face aux défis, solidairement, par le partage et la reconnaissance de l'admirable et inépuisable diversité des créativités, n'est-ce pas ce que l'on souhaite que jeunes et adultes retiennent de leurs expériences artistiques dans cette période troublée? Enfin, cette recherche souligne qu'un enseignement des arts qui prend soin de tous ses élèves, y compris ceux qui éprouvent des difficultés, ceux qui sont diversement capables, ceux dont

l'origine ethnoculturelle, linguistique ou le contexte socioéconomique oriente vers les classes d'accueil et les classes spéciales, ouvre la voie à d'autres façons de penser et d'agir pédagogiquement pour rendre accessibles les apprentissages à toutes et à tous. Nous terminons en souhaitant que les perspectives inclusives, que laisse entrevoir notre étude, soient retenues pour l'avenir de l'enseignement des arts en milieu scolaire.

Notes biographiques

Mona Trudel est professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est impliquée dans la formation à l'enseignement des arts plastiques dans le milieu scolaire au premier et deuxième cycle. Elle poursuit deux champs de recherche, soit celui de l'intégration de la dimension interculturelle et inclusive en classe d'arts plastiques par le développement de la compétence apprécier, et celui des pratiques sociales et communautaires de l'art auprès de personnes marginalisées.

Jean Horvais est professeur au Département éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il s'intéresse au vécu et au désir d'apprendre des personnes ayant reçu un diagnostic d'autisme ou de déficience intellectuelle, considérant particulièrement que les arts sont pour ces dernières sources d'épanouissement, d'émancipation et de reconnaissance. Voir son blog : (https://ecolatre.blogspot.com/)

Hélène Duval est professeure associée au Département de danse de l'UQAM, chercheuse au Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), et codirectrice de la collection Formation et recherche en éducation artistique (FRÉA) aux Presses de l'Université Laval. Ses recherches portent sur l'identité professionnelle d'enseignant·es de danse, l'enseignement de la danse, la pédagogie inclusive, et la création chorégraphique en contextes diversifiés.

Laurence Sylvestre est professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle détient un doctorat en science de l'éducation et elle est spécialisée en didactique des arts visuels et médiatiques. Ses travaux de recherche visent la compréhension des pratiques d'enseignement qui intègrent des activités d'exposition artistique en milieu scolaire ainsi que les pratiques qui participent à la mise en place d'approches inclusives en éducation artistique.

[Aucune note biographique associée à l'auteur(e)]

[Aucune note biographique associée à l'auteur(e)]

Notes

[1] Cette recherche a fait l'objet de la rédaction d'un premier article qui sera publié dans le *Journal de recherche en éducations artistiques* (JREA). L'angle privilégié dans cet article porte sur la transformation des contraintes corporelles en possibilités créatives en danse dans une perspective inclusive.

[2] Les conseillères et conseillers pédagogiques sont des intermédiaires entre les centres de services scolaires et les équipes enseignantes. Elles et ils les soutiennent dans la gestion du temps, l'organisation et le fonctionnement scolaire et contribuent à l'élaboration, à la réalisation et au suivi des projets éducatifs.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar

[3] Notons que le temps prescrit à l'enseignement des arts est toutefois restreint. Le régime pédagogique de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3, r.8, a. 447) stipule que l'enseignement obligatoire des arts au primaire : pour le 1er cycle, implique le choix de 2 des 4 disciplines suivantes (Art dramatique; Arts plastiques; Danse; Musique) et est inclus dans un créneau de temps non réparti de 7 heures en étant assorti à l'anglais, l'éducation physique, l'éthique et culture religieuse, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, aux sciences et technologies); pour le 2e cycle : temps non réparti de 11 heures pour 2 des 4 disciplines prévues au 1er cycle, dont l'une enseignée à ce cycle.

Au secondaire, l'enseignement obligatoire des arts pour le 1er cycle (1re et 2e secondaire) est de 100 heures par année pour 1 des 4 disciplines précédemment nommées, et de 50 heures par année au 2e cycle (3e, 4e et 5e secondaire). Un art peut aussi être choisi parmi les matières à option durant ces trois années, ce qui peut augmenter la formation obligatoire en art d'au minimum 100 heures de plus par année. (https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/rc/I-13.3,%20R.%208.pdf)

[4] L'équipe de recherche se caractérisait par la complémentarité des expertises disciplinaires des membres, dont cinq provenaient du domaine des arts (arts visuels, danse et théâtre) et un en éducation et formation spécialisées. L'équipe était également formée de deux professeures en travail social dont les recherches de l'une portent sur l'intervention interculturelle et d'un collaborateur spécialiste en pédagogie musicale. Nous avons jugé que la multidisciplinarité de l'équipe de recherche contribuerait à enrichir le regard porté sur l'enseignement des quatre disciplines artistiques à l'école au regard de la population scolaire qui fréquente le CSSDM. Nous avons de plus bénéficié du soutien constant d'une agente et d'une assistante de recherche qui ont participé à toutes les étapes du projet.

[5] Plusieurs enseignantes et enseignants ont ciblé, comme cause, la possibilité pour les élèves de fermer leur caméra.

[6] Nous verrons toutefois un peu plus loin que l'analyse des projets artistiques considérés comme étant inclusifs expose diverses configurations de collaboration impliquant ces mêmes actrices et acteurs.

[7] Bulles-classes : disposition gouvernementale temporaire qui imposait aux élèves de rester avec les mêmes pairs durant toute la journée afin d'éviter les contaminations à l'échelle de l'établissement.

[8] Nous appelons *dispositifs pédagogiques* les dispositifs relevant « d'une intention éducative se centrant sur le sujet apprenant, sur les relations sociales, et sur les médiations » (Weiss, 2010, cité par Bishop et Dupont, 2023, p. 5).

[9] (https://www.wikiwand.com/fr/George_Floyd)

[10] Le terme provient des propos d'une participante.

[11] Enseignement en distanciel, alternance entre présentiel et distanciel, distanciation corporelle.

[12] Ces modifications sont reliées aux modalités d'enseignement à distance, hors des murs ou dans d'autres locaux que ceux habituellement dédiés.

[13] Institut des troubles de l'apprentissage. (https://www.institutta.com)

Bibliographie

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *7*(1), 3-7. (https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x)

Allard, E. (2002). *L'enseignement des arts plastiques dans les classes d'accueil au primaire : portrait de quatre cas dans la région de Montréal* [mémoire de maitrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/5625/ (https://can01.safelinks.protection.outlook.com/?url=https%3A%2F%2Farchipel.uqam.ca%2F5625%2F&data=05%7C02%7Ctrudel.mona%40uqam.ca%7C7e40920810ab41

Arendt, H. (2013). *La crise de la culture: Huit exercices de pensée politique*. Gallimard.

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 65-88). Presses de l'Université du Québec. (https://doi.org/10.1515/9782760539969-008)

Beaudoin, C. (2023). La prise en compte de la diversité à l'école dans les textes officiels : un bilan au Québec et en milieu minoritaire francophone canadien. *Enfance en difficulté*, 10, 1-18. (https://www.erudit.org/fr/revues/enfance/2023-v10-enfance08951/1108073ar/)

Beauregard, F. et Trépanier, N.-S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N.-S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec.

Bélisle, R. (2020). Les ressources pédagogiques pour l'enseignement des musiques traditionnelles d'ici et d'ailleurs dans les écoles primaires du Québec. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, *21*(2), 9-26. (https://doi.org/10.7202/1095426ar)

Belleau, J. (2015). *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*. CAPRES. (https://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/)

Bergeron, L. (2021). Le temps scolaire et sa place dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes pour prendre en compte la diversité des besoins des élèves. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, 59, 1-17. (https://journals.openedition.org/edso/13801)

Bishop, M. et Dupont, P. (2023). Les dispositifs en classe de français. Le français aujourd'hui, 222, 5-12. (https://doi.org/10.3917/lfa.222.0005)

Blouin, M. (2018). *Description des interventions adaptées en éducation musicale selon les principes de la différenciation pédagogique en contexte scolaire : application aux élèves du primaire ayant des problématiques d'anxiété.* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. (http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=edca23c5-1a5a-4fc6-855b-5bac4a3095b0)

Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*. Centre d'éducation indépendant, CEEI, Centre pour l'étude de l'éducation inclusive, soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion. (https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf)

Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.

Calderón-Garrido, D. et Gustems-Carnicer, J. (2021). Adaptations of music education in primary and secondary school due to COVID-19: the experience in Spain. *Music Education Research*, *23*(2), 139-150. (https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1902488)

Centre de services scolaire de Montréal. (2023). *Rapport annuel Centre de services scolaire de Montréal 2022-2023.* (https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/RapportAnnuel2022-23-230406-72ecran-couv.pdf)

Charbonneau, C., Jimenez, C., Duval, H., Raymond, C. et Odier-Guedj, D. (2022). Agir à visée inclusive et engagement corporel en classe de danse à l'école québécoise. Dans H. Duval, C. Raymond et D. Odier-Guedj (dir.), *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives* (p. 153-180). Presses de l'Université Laval.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar

Ciavaldini-Cartaut, S., Guilley, E., Jendoubi, V. et Dutrévis, M. (2021). Collaborations interprofessionnelles et travail collectif dans une classe mixte genevoise : un environnement capacitant d'inclusion scolaire éclairé par les théories de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, *5*(1). (https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41068)

Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenant.e.s des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, 44, 43-56. (https://doi.org/10.4000/ree.3337)

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la cinquième secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec.

Dewey, J. (2010). *L'Art comme expérience [Art as experience]* (Trad. J. Cometti, rééd. Folio). Gallimard.

Duval, H., Raymond, C., Odier-Guedj, D., Charbonneau, C. et Jimenez, C. (2023). Regard didactique sur des pratiques à visées inclusives d'enseignantes de danse à l'école québécoise. *Journal de recherches en éducations artistiques* (JREA) 1, *La notion didactique en enseignement des arts*. (https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3588)

Duval, H., Trudel, M. et Raymond, C. (à paraître). L'éducation artistique en temps de pandémie au Québec : transformer des contraintes en possibilités créatives dans une perspective inclusive en milieu scolaire. *Journal de recherche et éducations artistiques (JREA)*, 4. (https://www.jrea.ch/)

Ebersold, S. et Maugin, M. (2016). Droit à l'éducation et accessibilité. Dans G. Pelgrims et J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 21-36). Éditions de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés.

Falvey, M.-A. et Givner, C.-C. (2005). Creating an inclusive school. Dans R. A Villa et J. S. Thousand (dir.), *Creating an inclusive school* (p. 1-26). Association for Supervision and Curriculum Development.

Fortin, S., Beaudry, L., Raymond, C., Duval, H., McKinley, P., Trudelle, S., Vaillancourt, G. et Swaine, B. (2023). All dancing bodies matter: six facilitators aiming for inclusion and well-being for people with special needs. *Research in Dance Education*, *24*(4), 392-409. (https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14647893.2021.1996471)

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en! : il n'y a pas de vie minuscule*. Érès éditions. (https://www.cairn.info/la-societe-inclusive-parlons-en--9782749234250.htm)

Gendron-Langevin, M. (2013). Dans l'fond-là…: Donner une voix à des élèves en difficulté par le biais de la création théâtrale. Dans C. Marceau et C. Cajaiba (dir.), *Le théâtre à l'école : réflexions sur les pratiques actuelles : Brésil-Québec* (p. 119-130). École supérieure de théâtre, Université du Québec à Montréal.

Gombert, A., Bernat, V. et Vernay, F. (2017). Vers une formalisation des pratiques inclusives d'adaptation de l'enseignement : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, *43*, 11-25.

Grenier, C. (2016). Le paradigme de l'intégration scolaire et le champ de l'éducation musicale : exposé de la situation au Québec. *The Canadian Music Educator*, *(57)*2, 24.

Guesdon, N. (2013). *Un mode de pratique en enseignement des arts plastiques qui favorise l'affirmation identitaire et l'altérité des adolescents en contexte scolaire pluriculturel* [mémoire de maitrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (https://archipel.uqam.ca/5625/)

Hardy, É. et Douville, J. (2023). *Une approche inclusive pour enseigner la danse*. Presses de l'Université Laval.

Héroux, I., Boucher, H., Tardif, C. et Barbeau, A-K. (2022). Développement d'outils pour l'analyse des ressources numériques utilisées pour l'enseignement de la musique en contexte pandémique. *Revue musicale OIRM* [Numéro hors-série], 1-20. (https://doi.org/10.7202/1088243ar)

Institut de la santé publique du Québec. (2024). *Les impacts de la pandémie de Covid-19 chez les jeunes de 14 à 17 ans du Québec*. Gouvernement du Québec. (https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2024-01/3433-pandemie-covid-19-impacts-adolescents.pdf)

Joseph, D. et Merrick, B. (2021). Australian music teachers' reflections and concerns during the pandemic: Resetting the use of technologies in 21st century classroom practice. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, *18*(2), 109-126.

Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladieu, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter - Revue Européenne de recherche sur le handicap*, *7*(2), 93-101. (https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001)

Leroux, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.

Li, Q., Li, Z. et Han, J. (2021). A hybrid learning pedagogy for surmounting the challenges of the Covid-19 pandemic in the performing arts education. *Education and Information Technologies: The Official Journal of the Ifip Technical Committee on Education*, *26*(6), 7635-7655. DOI: 10.1007/s10639-021-10612-1 (https://doi.org/10.1007/s10639-021-10612-1)

London, P. (1994). *Step Outside. Community-Based Art Education.* Heinemann.

Marché, T. (1998). Looking Outward, Looking in: Community in Art Education. *Art Education*, 52, (4), 7-13. (https://www.proquest.com/openview/98cfe64248ac892226977be5b39a9528/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48133)

Marché, T. (2000). Uncovering Invisible Culture: Concepts of Community in Art Education. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Educatio*, *16*(3), 40-48. (https://www.proquest.com/openview/e7579e20ca6a4f6890577261f6683ea2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40077)

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. ESF éditeur.

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante* (2e éd.). Gouvernement du Québec (https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Gouvernement du Québec.

Morel, M. (2020). L'art au coeur de la démarche éducative pour le vivre-ensemble : une expérience de formation d'enseignants du primaire. *Nouvelles pratiques sociales*, *31*(1), 40-57. (https://doi.org/10.7202/1069913ar)

Morel, M. (2021). La formation enseignante au temps de la pandémie du printemps 2020 : quel apport de l'art du point de vue éducatif et normatif? Dans M. Morel, R. Bergeron et P.-P. Willis (dir.), *Penser la covid-19 et penser le monde (*p. 161-180). JFD éditions.

Normandeau, S., Granger, N. et Kalubi, J.-C. (2021). L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle. *Revue Érade, Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, *3*(1), 26-40. (https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2021/05/Revue-ERAdE-Vol3-no1-COMPLE%CC%80TE1.pdf#page=26)

Odier-Guedj, D., Jimenez, C., Duval, H., Charbonneau, C. et Raymond, C. (2022). Tisser des alliances dans la classe de danse pour soutenir la diversité : passer des valeurs aux actes. *Recherches en danse*, 11. (http://journals.openedition.org/danse/5424)

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar

Odier-Guedj, D., Lefèvre, L. et Boisvert Hamelin, M. (2023). Valeurs et modalités de mise en oeuvre de la conception universelle de l'apprentissage dans les pays de langue française : une étude de portée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *97*, 133-155. (https://doi.org/10.3917/nresi.097.0133)

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2015). Déclaration d'Incheon : Education 2030 : vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. *UNESCO Bibliothèque Numérique*. (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_fre)

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2020). Résumé du rapport : Inclusion et éducation : Tous, sans exception. (https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion)

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale* (5e éd.). Armand Colin.

Papi, C. (2022). *Formation à la danse à distance : proposition d'une grille d'analyse* [Présentation PowerPoint]. (https://r-libre.teluq.ca/2666/)

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspective. *Éducation et sociétés*, *1*(33). (https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm)

Potvin, M. (2017). L'éducation anti-raciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capabilités des élèves. *Éthique en éducation et en formation (3)*, 97-121. (https://www.erudit.org/fr/revues/ethiqueedufor/2017-n3-ethiqueedufor03377/1042939ar.pdf)

Potvin, M. (2020). La centralité de l'éducation inclusive. *Bulletin du CREAS*, (7), 9-22. (https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/7/04-CREAS_Bulletin_7_Edito-Potvin.pdf)

Potvin, M. et Audet-Larochelle, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 110-127). Fides éducation.

Potvin, M., Doré, E. et Moisan, S. (2022). *Racisme et éducation antiraciste. Mieux comprendre pour mieux enseigner. Guide d'accompagnement du webdocumentaire*. Observatoire sur la formation, la diversité et l'équité. (https://drive.google.com/file/d/1uk97IMZmHG83vTvWZA7hT2znLbl0E4Nf/view?usp=sharing)

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 6-22. (https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1273)

Ricoeur, P. (2009). *Parcours de la reconnaissance : trois études*. Gallimard.

Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M. et Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, *31*(2), 135-152. (https://doi.org/10.7202/014808ar)

Sauvé, L. (2021). Réflexion critique sur les effets de la pandémie du printemps 2020 (préface). Dans M. Morel, R. Bergeron et L.-P. Willis (dir.), *Penser la Covid-19, et penser le monde* (p. 11-17). JFD éditions.

Shields, S.-S., Fendler, R. et Henn, D. (2020). A vision of civically engaged art education: Teens as arts-based researchers. *Studies in Art Education*, *61*(2), 123-141. (https://doi.org/10.1080/00393541.2020.1740146)

Snell, M.-E. et Janney, R. (2005). *Collaborative teaming. Teachers' guide to inclusive practices* (2e éd.). Paul H. Brookes Publishing.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *70-71*(2-3), 51-65. (https://doi.org/10.3917/nras.070.0051)

Trudel, M. (2006). *Conjuguer l'art au singulier ou au pluriel? Analyse des représentations d'étudiants en arts visuels et médiatiques au sujet de l'enseignement de leur discipline en contexte scolaire pluriculturel* [thèse de doctorat, Université Concordia]. Spectrum. (https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/8983/)

Trudel, M. (2010). Le rapport à soi et à l'autre : analyse des pratiques de quatre enseignantes en arts plastiques de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Rapport final remis à la CSDM. (https://isidore.science/document/10670/1.qqm5kk)

Trudel, M., De Oliveira, A. et Mathieu, É. (2018). L'apport de l'art actuel à l'éducation interculturelle : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques. *Éducation et francophonie*, *46*(2), 109-124. (https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055564ar.pdf)

Trudel, M., de Oliveira, A., Mathieu, É. et Fleury, R. (2017). Professional Development of Art Teachers to make School a Place that is Inclusive, Open to Others and the World. *Canadian Review of Art Education*, *44*(1), 46-63. (https://crae.mcgill.ca/article/view/11)

Zhong Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir. Le point de vue du vivant*. Actes Sud.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115322ar