

**L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel : proposition
d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques**
**The contribution of contemporary art to intercultural
dialogue: proposal for an appreciation approach in art class**
**La contribución del arte actual al dialogo intercultural:
proposición de un planteamiento de apreciación en clase de las
artes plásticas**

Mona Trudel, Adriana de Oliveira et Élyse Mathieu

Volume 46, numéro 2, automne 2018

Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du
personnel des milieux éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1055564ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1055564ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Trudel, M., de Oliveira, A. & Mathieu, É. (2018). L'apport de l'art actuel au
dialogue interculturel : proposition d'une approche d'appréciation en classe
d'arts plastiques. *Éducation et francophonie*, 46(2), 109–124.
<https://doi.org/10.7202/1055564ar>

Résumé de l'article

Cet article présente une approche interculturelle de l'appréciation de l'art, inspirée du modèle d'Anderson, que nous avons expérimentée dans un contexte de formation initiale et continue d'enseignantes et d'enseignants d'art. L'intégration de la dimension interculturelle en enseignement des arts constitue une problématique émergente au Québec, où de nouvelles avenues, prenant en compte les spécificités de la discipline artistique et les changements au niveau des populations scolaires, doivent être explorées. Contribuant à enrichir le domaine de l'enseignement des arts, le présent article propose une approche novatrice qui se veut un croisement fructueux entre l'éducation interculturelle et l'appréciation des pratiques d'art actuel. Cette approche, qui permet en outre d'entamer un dialogue interculturel en classe d'arts plastiques, représente un enrichissement tant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants qui sont appelés à saisir de façon pratique certains enjeux culturels et sociaux propres au monde pluraliste dans lequel nous vivons.

L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel: proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques

Citer cet article:

TRUDEL, M., DE OLIVEIRA, A. et MATHIEU, É. (2018). L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel: proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques. *Éducation et francophonie*, 46(2), 109-124.

Mona TRUDEL

École des arts visuels et médiatiques, UQAM, Québec, Canada

Adriana DE OLIVEIRA

École des arts visuels et médiatiques, UQAM, Québec, Canada

Élyse MATHIEU

Commission scolaire de Montréal (CSDM), Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente une approche interculturelle de l'appréciation de l'art, inspirée du modèle d'Anderson, que nous avons expérimentée dans un contexte de formation initiale et continue d'enseignantes et d'enseignants d'art. L'intégration de la dimension interculturelle en enseignement des arts constitue une problématique émergente au Québec, où de nouvelles avenues, prenant en compte les spécificités de la discipline artistique et les changements au niveau des populations scolaires, doivent être explorées. Contribuant à enrichir le domaine de l'enseignement des arts, le présent article propose une approche novatrice qui se veut un croisement fructueux entre l'éducation interculturelle et l'appréciation des pratiques d'art actuel. Cette

approche, qui permet en outre d'entamer un dialogue interculturel en classe d'arts plastiques, représente un enrichissement tant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants qui sont appelés à saisir de façon pratique certains enjeux culturels et sociaux propres au monde pluraliste dans lequel nous vivons.

ABSTRACT

The contribution of contemporary art to intercultural dialogue: proposal for an appreciation approach in art class

Mona TRUDEL, School of Visual and Media Arts, UQAM, Quebec, Canada

Adriana DE OLIVEIRA, School of Visual and Media Arts, UQAM, Quebec, Canada

Élyse MATHIEU, Montreal School Board (CSDM), Quebec, Canada

This article presents an intercultural approach to art appreciation inspired by the Anderson model, with which we have experimented in the context of the initial and continuing education of art teachers. Making the intercultural dimension a part of arts education is an emerging challenge in Quebec, where new avenues that take into account the specificities of the artistic discipline and changes in the school population must be explored. Contributing to enriching the field of arts education, this article proposes an innovative approach that aims to be a fertile combination of intercultural education and the appreciation of current art practices. This approach, which also makes it possible to begin an intercultural dialogue in the visual arts class, is an enrichment for both students and teachers who are called upon to get a practical grasp of certain cultural and social issues specific to the multicultural world in which we live.

RESUMEN

La contribución del arte actual al dialogo intercultural: proposición de un planteamiento de apreciación en clase de las artes plásticas

Mona TRUDEL, Escuela de artes visuales y mediáticas, UQAM, Quebec, Canadá

Adriana DE OLIVEIRA, Escuela de artes visuales y mediáticas, UQAM, Quebec, Canadá

Élyse MATHIEU, Comisión escolar de Montreal (CSDM), Quebec, Canadá

Este artículo presenta un planteamiento intercultural de la apreciación del arte, inspirado en el modelo de Anderson, el cual hemos experimentado en un contexto de formación básica y continua de los maestros y maestras de arte. La integración de la dimensión intercultural en enseñanza de las artes constituye una problemática emergente en Quebec, en donde nuevas pistas deben explorarse, tomando en cuenta las especificidades de la disciplina artística y los cambios al nivel de las poblaciones

escolares. En tanto que contribucion al enriquecimiento del campo de enseñanza de las artes, el presente artículo propone un planteamiento innovador que se sitúa en el cruce fructífero entre la educación intercultural y la apreciación de las prácticas del arte actual. Este planteamiento, que además de facilitar el diálogo intercultural en clase de artes plásticas, representa un enriquecimiento tanto para los alumnos como para los maestros y maestras, quienes están conminados a aprovechar de manera práctica ciertos retos culturales y sociales propios al mundo pluralista en el que vivimos.

INTRODUCTION

L'art, en tant que moyen d'expression, de communication, de réflexion, de prise de parole, de rencontre avec l'autre, ainsi que de façon de donner un sens à l'expérience personnelle des élèves, peut jouer un rôle essentiel pour le vivre-ensemble à l'école. L'intégration d'une perspective interculturelle en enseignement des arts au Québec est d'ailleurs une question émergente, où des avenues de formation novatrices et porteuses de sens pour les enseignantes et enseignants, ainsi que pour les élèves, doivent être développées. Or il existe encore trop peu d'ouvrages de référence francophones à ce sujet.

Contribuant à enrichir le domaine de l'enseignement des arts, le présent article propose une approche novatrice se voulant un croisement fructueux entre l'éducation interculturelle et l'appréciation des pratiques d'art actuel. L'article commence par une présentation de la compétence « apprécier », l'une des trois compétences communes aux quatre disciplines artistiques du curriculum formel (*Programme de formation de l'école québécoise*), qui doit obligatoirement être mobilisée auprès des élèves du primaire et du secondaire. Dans un deuxième temps, nous abordons le contexte de la formation initiale et continue des futures enseignantes et futurs enseignants, et les défis à relever, et ce, autant concernant l'appréciation de l'art actuel¹ que son croisement avec la dimension interculturelle. Nous posons ensuite les repères conceptuels soutenant notre approche interculturelle d'appréciation de l'art actuel, puis terminons avec la présentation de l'approche elle-même. Cette approche constitue, de notre point de vue, une perspective porteuse de changement et d'enrichissement tout autant sur les plans pédagogique et culturel que social.

1. La notion « d'art actuel » est surtout utilisée au Québec.

L'APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE EN ENSEIGNEMENT DES ARTS

Les auteurs du *Programme de formation de l'école québécoise* en arts plastiques (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, 2004, 2007) prescrivent le développement de trois compétences, dont les deux premières sont reliées à la création d'images personnelles et médiatiques et la troisième à la compétence « Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques ». En éducation artistique, le terme « appréciation esthétique » se réfère à une démarche qui amène le regardeur à participer activement à l'analyse et à la recherche de significations d'une œuvre à travers différentes étapes. Il y a autant de méthodes d'appréciation que de raisons d'interpréter l'art (Anderson, 1988). Toutefois, c'est Edmund B. Feldman (1970) qui, le premier, a modélisé une méthode de critique d'art adaptée au milieu scolaire. Pour Feldman, enseigner au sujet de l'art et de l'histoire de l'art à l'école implique que l'on parle et que l'on discute d'art.

Le modèle développé par Feldman a fortement inspiré la démarche d'appréciation du *Programme de formation de l'école québécoise*. Celle-ci est constituée de quatre moments. En premier lieu, l'analyse permet à l'élève de s'imprégner de l'œuvre et de faire des liens entre les éléments matériels et socioculturels (primaire) ou historiques (secondaire) les plus significatifs à partir de critères fixés par l'enseignante et l'enseignant (l'accent peut ainsi être mis sur le langage plastique, les gestes et techniques, les éléments socioculturels ou historiques, etc.). En second lieu, dans la partie consacrée à l'interprétation, l'élève est amené à faire des liens entre les aspects expressifs de la production plastique, ce qu'il a ressenti à son contact et les éléments observés au cours de l'analyse. En troisième lieu, l'élève est convié à porter un jugement personnel sur la production plastique. En dernier lieu, l'élève rend compte de son expérience en y faisant ressortir les points marquants, les apprentissages réalisés et les moyens utilisés pour y arriver.

Dans la présentation du domaine des arts au premier et au deuxième cycles du secondaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, 2007), il est également mentionné que la compétence « apprécier » permet d'établir des liens avec d'autres éléments du programme, notamment les domaines généraux de formation qui sont un levier pour aborder des problématiques sociétales ou personnelles à l'élève. L'analyse d'une production plastique (œuvre d'art ou objet culturel du patrimoine artistique, image personnelle ou image médiatique) permet aux élèves de « [...] poser un regard sensible, critique et esthétique et en explorer les diverses significations afin d'être en mesure de former et d'exprimer à son sujet un jugement personnel » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, p. 408).

DÉFIS ET ENJEUX DU CROISEMENT ENTRE L'APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE ET LA DIMENSION INTERCULTURELLE EN ENSEIGNEMENT DES ARTS

Nous pensons que la compétence «apprécier» constitue un élément à privilégier dans l'intégration de la dimension interculturelle en classe d'arts plastiques en raison des liens qui peuvent être établis entre l'art et diverses problématiques contemporaines, mais aussi parce que cette compétence représente une occasion importante de dialogue avec et entre les élèves. Les enseignantes et enseignants du XXI^e siècle sont donc appelés à développer eux-mêmes de nouvelles aptitudes et compétences leur permettant de traiter de ces questions et de les intégrer dans leur pratique de l'enseignement de l'art. Toutefois, plusieurs difficultés, de notre avis, complexifient le croisement de la compétence «apprécier» avec la dimension interculturelle en enseignement des arts.

Une première difficulté est liée à l'hypervalorisation des compétences en création au détriment de la compétence «apprécier» dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Dans une recherche récente (Trudel, de Oliveira, Mathieu et Fleury, 2017), nous avons observé que les enseignantes et enseignants spécialisés en arts plastiques que nous avons accompagnés dans un programme de formation continue concevaient le cours d'art comme un espace où l'on «fait de l'art» et, dans une moindre mesure, où l'on parle d'art. Il n'est pas improbable, selon notre observation, que la pondération accordée aux deux premières compétences de création (70%), comparativement à la compétence d'appréciation (30%), constitue un message qui influence la perception des enseignantes et enseignants face à ce qu'il est important de mobiliser auprès des élèves au cours de l'année.

Nous avons de plus constaté, à l'instar de Cahan et Kocur (2011), que les enseignantes et enseignants évitaient de présenter des œuvres d'art actuel en raison d'un manque de maîtrise dans la façon d'amener les élèves à apprécier ces œuvres, ce qui constitue une seconde difficulté à prendre en compte. Il est vrai que la transformation des pratiques artistiques a donné lieu au développement de nouvelles approches en appréciation esthétique, comme en témoignent les courants critique (Greene, 2000), contextuel (Hamblen, 1990; Levinson, 2005) et perceptuel (Anderson, 1988, 1995). Or peu d'enseignantes et d'enseignants sont familiers avec ces approches, qui seraient davantage appropriées pour présenter des œuvres d'art actuel et, qui plus est, traitent de problématiques susceptibles de générer un dialogue interculturel. De notre point de vue, le modèle d'appréciation actuellement privilégié par les enseignantes et enseignants d'art, basé sur une analyse objective des éléments formels de l'œuvre (analyse du langage plastique: formes, couleurs, gestes et techniques) (Feldman, 1970), est certes pertinent pour une appréciation des œuvres s'inscrivant dans le paradigme de l'art moderne, mais il est peu adapté aux œuvres d'art actuel, dont plusieurs nécessitent une connaissance des références culturelles ou des codes artistiques qui leur sont spécifiques (Verreault et Pelletier, 1991). Ajoutons que l'art actuel se rapporte à un art qui se fait aujourd'hui. Il désigne des œuvres ouvertes qui

ne se réduisent pas « aux limites matérielles de l'objet [...] et qui sont susceptibles [...] de s'enrichir de tous les commentaires, de toutes les interprétations » (Heinick, 2014, p.90). Les pratiques artistiques actuelles revisitent la notion du beau, transforment et questionnent le rôle du spectateur, utilisent de nouveaux matériaux et abordent des sujets qui sont à la fois d'ordres artistique, social et politique (Association des groupes en arts visuels francophones, 2012).

Une troisième difficulté concerne l'absence d'accompagnement soutenu et continu des enseignantes et enseignants d'art en matière d'éducation interculturelle. Par exemple, à la Commission scolaire de Montréal², même si le contexte pluriculturel a amené cette dernière à adopter en 2006 une politique interculturelle qui accorde une place importante à la formation du personnel scolaire³, la formation continue des enseignantes et enseignants en art y souffre d'un sous-financement, ce qui met en péril l'idéal d'un accompagnement capable de susciter l'engagement du personnel scolaire autour de l'éducation interculturelle. De plus, les critères associés au financement des formations sont généralement accordés au regard de la réussite scolaire et centrés sur les disciplines telles que le français et les mathématiques. De fait, les enseignantes et les enseignants spécialisés en arts plastiques profitent trop peu de formations soutenues et étalées dans le temps. Un écart persiste ainsi entre les savoirs acquis dans le cadre des cours universitaires offerts aux étudiantes et étudiants⁴, et le support pouvant être offert en stage aux futurs enseignantes et enseignants par le personnel enseignant formateur. Cette situation est préoccupante alors que les approches pédagogiques et les populations scolaires sont en perpétuel changement, et que la recherche suggère que le développement professionnel des enseignantes et enseignants soit offert à long terme afin d'engendrer des apprentissages significatifs chez les élèves (Richard *et al.*, 2017).

QUELQUES REPÈRES CONCEPTUELS SOUTENANT NOTRE APPROCHE INTERCULTURELLE D'APPRÉCIATION ARTISTIQUE

Les concepts d'éducation interculturelle et de dialogue interculturel définis ici représentent les fondations sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour développer notre approche interculturelle de l'appréciation de l'art actuel.

L'éducation interculturelle

2. La Commission scolaire de Montréal reçoit un très grand nombre d'étudiantes et d'étudiants en art de l'UQAM, d'où notre intérêt qu'il y ait cohérence entre la formation offerte à l'UQAM et le développement professionnel du personnel enseignant de cette commission scolaire.
3. Politique interculturelle de la Commissions scolaire de Montréal http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Politique_interculturelle1.pdf
4. Les étudiantes et étudiants en arts suivent un cours obligatoire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, *Éducation et pluriethnicité au Québec*, qui les forme à l'interculturel. Le cours *Didactique de l'appréciation esthétique de l'art*, donné dans leur formation disciplinaire, leur permet ensuite de réinvestir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être acquis dans le cours *Éducation et pluriethnicité au Québec*.

Le concept de «interculturel», dont « le préfixe inter suggère une interaction entre les groupes, des individus et des identités » (Rachédi et Pierre, 2007, p.74), se veut un «projet [...] de rencontre et d'échange entre individus plus qu'un projet d'acquisition de connaissances de la culture de l'autre » (Rachédi et Pierre, 2007, p.74). Il comprend la reconnaissance de la culture et de l'expérience de chacun tout en favorisant une rencontre avec différentes réalités et, comme le soulignent Rachédi et Pierre (2007), avec une «mixité de savoirs» (p.75).

Les concepts de «interculturalisme» et de «multiculturalisme», lesquels ont largement influencé l'éducation en général, se traduisent dans une multitude d'approches et de définitions qui se sont transformées avec le temps (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Ainsi, l'éducation interculturelle et multiculturelle intègre dorénavant des notions relatives à « l'éducation antiraciste, l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation inclusive » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 114). Ce changement est également notable en éducation artistique multiculturelle, dont l'influence sur notre discipline est indéniable, où il est notamment question de l'art pour le changement social (Anderson, Gussak, Hallmark et Paul, 2010; Bell et Desai, 2014) et de l'art pour la reconstruction sociale (Cahan et Kocur, 2011). Selon cette perspective, l'enseignement des arts ne doit pas être réduit aux seules considérations disciplinaires, mais doit inclure des questions reliées au pouvoir, à l'histoire et à l'identité personnelle des élèves.

Pour que de réels changements puissent s'opérer sur le terrain, la formation des futurs enseignantes et enseignants, toutes disciplines confondues, s'avère essentielle. Un groupe de travail interuniversitaire (Potvin *et al.*, 2015) s'est penché sur la place de la compétence interculturelle dans le document *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles* (ministère de l'Éducation, 2001) qui cible douze compétences que doivent développer les candidates et les candidats à l'enseignement. Il a constaté que ce document fait écho aux savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et savoir-être (attitudes) mentionnés dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (ministère de l'Éducation, 1998), mais que ceux-ci « n'apparaissent pas clairement parmi les douze compétences du référentiel ministériel qui sert de cadre aux universités dans l'élaboration des programmes de formation à l'enseignement » (ministère de l'Éducation, 1998, p. 5). Devant l'importance de créer des repères communs au sujet des compétences interculturelles, le groupe de travail a recommandé au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement l'ajout d'une treizième compétence, la « compétence interculturelle et inclusive », et des pistes pour la modéliser. Cette nouvelle compétence, quoiqu'elle ne soit pas encore ajoutée au référentiel, cible différentes composantes permettant de préparer adéquatement les futures enseignantes et futurs enseignants « au vivre-ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 125). En écho à ces travaux, un énoncé de la compétence 13, spécifique au domaine

des arts et intitulé *Prendre en compte la diversité pluriethnique du milieu scolaire dans ses attitudes et ses actions pédagogiques*, a été rédigé à la Faculté des arts de l'UQAM.

Le dialogue comme reconnaissance mutuelle

La rencontre entre différents acteurs de la situation pédagogique est au centre de la pédagogie critique, éthique et émancipatrice. Selon Paulo Freire (1974, p. 129), « le dialogue, rencontre des hommes pour “dire” le monde, est une condition essentielle pour leur humanisation ». C'est par le dialogue et la rencontre des intersubjectivités que le sujet établit des rapports avec le monde et avec soi (Freire, 1974). Le dialogue, dans une perspective de pédagogie critique, est un acte démocratique qui agit sur le réel en permettant de réaliser un examen critique de nos réalités et de la société, surtout en ce qui a trait aux inégalités socioéconomiques et culturelles (Giroux, 2011).

L'intégration d'un dialogue interculturel, qui implique « une dynamique de reconnaissance mutuelle » (Battaini-Dragoni, 2010, p. 18), permet aux enseignantes et enseignants de créer des rapports égalitaires avec et entre les élèves afin de prévenir toute forme de discrimination et d'exclusion dans la classe. Le dialogue favorise également une ouverture, une négociation et un échange par lesquels les enseignantes et enseignants, et les élèves doivent apprendre à trouver des compromis et à assumer leur propre raisonnement, tout en suscitant une atmosphère de respect des points de vue différents (Nusbaum, 2011). Nous croyons que le développement de la compétence « Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques » peut favoriser l'acquisition d'aptitudes et d'attitudes chez les élèves qui permettent de répondre à ces impératifs.

UNE APPROCHE INTERCULTURELLE DE L'APPRÉCIATION DE L'ART

Pour favoriser l'enseignement des arts dans une perspective interculturelle, nous avons développé et expérimenté, dans le cadre d'un programme de formation continue (Trudel, de Oliveira, Mathieu et Fleury, 2017), une approche d'appréciation de l'art actuel. Le propos de l'œuvre présentée dans cette section fait émerger des pistes de dialogue interculturel.

Nous nous sommes inspirées de l'approche proposée par Anderson (1988) parce qu'elle nous invite à dépasser les aspects purement esthétiques de l'œuvre en intégrant le contexte dans lequel elle s'inscrit. Notons que cette approche se décline sensiblement selon les mêmes étapes suggérées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, 2004, 2007), soit l'analyse, l'interprétation et le jugement, mais de façon différente. En effet, d'une part, elle permet aux élèves d'appréhender l'œuvre en fonction d'une émotion ou d'une pensée pour ensuite la situer dans son contexte culturel, social et artistique,

et, d'autre part, elle permet aux élèves de participer à un dialogue interculturel. À l'instar de la plupart des modèles d'appréciation, notre démarche tente de retarder l'interprétation et le jugement des élèves en intégrant toutefois la pensée intuitive du regardeur dans le processus d'analyse de l'œuvre.

Cette démarche ne porte pas sur une explication de l'œuvre aux élèves, mais plutôt sur un engagement soutenu de ces derniers dans une recherche de ce que l'œuvre exprime ou communique. Cette expérience d'appréciation de l'art implique non seulement un dialogue avec l'œuvre, mais également un dialogue avec les autres élèves, dans lequel les différentes perspectives en enrichissent la compréhension. Ainsi, le rôle de l'enseignante et de l'enseignant est de mener le dialogue en faisant des liens entre, d'une part, l'inscription sociale, culturelle, historique et esthétique de l'œuvre, et, d'autre part, la perception, l'expérience personnelle et les savoirs des élèves.

Notre approche comporte six étapes interdépendantes. Afin de rendre la présentation de notre approche plus concrète, nous avons choisi de l'illustrer en nous appuyant sur une analyse de l'œuvre *Exodus 1* créé en 2007 par Betsabeé Romero, qui traite de migration. Les questions soulevées par cette œuvre semblent pertinentes à aborder avec les élèves, quel que soit le contexte socioculturel. Pour les besoins de cet article, la partie consacrée au dialogue interculturel, sous forme de questions, fait suite aux informations contextuelles et complémentaires. Toutefois, nous tenons à préciser que le dialogue interculturel peut être fait tout le long de la démarche d'analyse de l'œuvre.

Les étapes préconisées pour instaurer un dialogue avec l'œuvre et les élèves

Préalablement à la réalisation de l'activité d'appréciation, les enseignantes et enseignants sont invités à faire une recherche approfondie sur l'œuvre et la démarche de l'artiste, ainsi qu'à identifier les thèmes qui sont spécifiques à ces dernières et qui vont guider le dialogue. Il est à noter que, dans cette approche, l'enseignante ou l'enseignant ne divulgue pas le titre de l'œuvre au départ et ne donne aucune information susceptible d'influencer l'analyse et l'interprétation des élèves. L'intention des trois premières étapes est de les préparer pour l'interprétation.

Afin de s'assurer d'un climat respectueux lors de l'activité d'appréciation, l'enseignante ou l'enseignant doit porter une attention particulière à la fois à la disposition de la classe, afin qu'elle facilite les interactions en sous-groupes et les synthèses en grand groupe, et à la distribution des rôles chez les élèves. Finalement, l'enseignante ou l'enseignant prévoit un système de droit de parole et a le devoir d'être explicite sur les consignes concernant le déroulement d'un dialogue. Tous ces éléments sont nécessaires afin d'établir dans la classe un climat de confiance et de respect qui assure que les réponses de tous les élèves sont bienvenues et respectées.

Étape 1 : Rencontre initiale avec l'œuvre

La première étape consiste à une rencontre initiale avec l'œuvre, au cours de laquelle les élèves prennent trois à quatre minutes pour bien l'observer. *Exodus I*, l'œuvre choisie pour le présent article, est une installation de six voitures exposées à EL Faro de Oriente au Mexique. Nous apprécions cette œuvre par le biais d'une photographie de l'installation, qui montre une caravane de coccinelles colorées enterrées jusqu'aux fenêtres et qui, à la queue leu leu, semblent grimper une colline. Chaque voiture est chargée des possessions des migrants, toutes similaires.



photo 1 : Betsabé Romero, *Exodus I*, entre juillet et août 2007.
Photographie. Installation *in situ*. Lieu : El Faro de Oriente (Mexique)
125 cm x 220 cm. Crédit photographique : Betsabé Romero]

Cette première étape de rencontre initiale avec l'œuvre, silencieuse et individuelle, est importante, car elle permet aux élèves de s'en imprégner et de se l'approprier en fonction de ce qu'elle peut évoquer pour eux.

Étape 2 : Réaction initiale

Cette seconde étape, qui sert de guide pour l'analyse perceptuelle et l'interprétation, est fortement intuitive et affective (Anderson, 1988). Elle permet d'abord d'avoir une réponse initiale pour ensuite identifier ce qui l'a provoquée. Ainsi, les élèves sont invités à nommer les sensations, émotions et impressions qui leur sont venues spontanément à l'esprit lors de la rencontre initiale avec l'œuvre, et en répondant à la question suivante : « Quel est le premier mot qui vous est venu à l'esprit en regardant l'œuvre Exodus 1 de Betsabeé Romero? »

Un ou une élève, ou l'enseignante ou l'enseignant, inscrit les mots au tableau afin de garder une trace de l'exercice. Il est important de limiter les interventions uniquement à des mots et non à des phrases, afin d'éviter toute forme d'interprétation. La préparation pour cette étape est faite en spécifiant aux élèves qu'il ne s'agit pas de décrire ce qu'ils et elles voient, mais d'exprimer une première réaction face à l'œuvre de Romero. Ultimement, comme le soutient White (2015), il n'y a pas une seule façon de réagir à une œuvre, et l'enseignante ou l'enseignant doit apprendre à ses élèves à avoir confiance dans leur capacité à analyser une œuvre d'art.

Étape 3 : Analyse perceptuelle

Cette troisième étape consiste à comprendre ce qui est à l'origine de la réaction initiale (mots). Elle cherche la convergence des faits visuels les plus évidents pour développer des hypothèses initiales. Les élèves sont alors invités à établir des liens entre les mots nommés et les aspects visibles dans l'œuvre, tels que les éléments représentés, la thématique, les qualités formelles et le style de l'œuvre, à partir de la question suivante : « Quels sont les liens entre le ou les mots que vous avez choisis et les éléments visibles dans *Exodus 1* ? » À titre d'exemple, un élève peut avoir répondu « désolation » en associant ce mot au paysage où la végétation qui est peu luxuriante, ou à un sentiment de consternation lié à l'image du migrant forcé au déplacement. Un autre aurait pu dire « départ forcé » à cause du peu de possessions apporté sur le toit des voitures. L'enseignante ou l'enseignant doit rester en mode d'écoute active, revenir sur les mots les plus percutants, saisir les occasions pertinentes de relancer la discussion et s'assurer que les énoncés s'articulent toujours autour des éléments visibles ou des thèmes abordés par l'artiste. L'analyse perceptuelle, elle, sert de source principale pour la prochaine étape consacrée à l'interprétation.

Étape 4 : Interprétation personnelle

Les œuvres d'art, selon Barrett (2000), sont à propos de quelque chose et nécessitent une interprétation. Interpréter, nous dit l'auteur, c'est créer des relations signifiantes entre ce que nous voyons et ressentons à travers une œuvre d'art à partir de

nos expériences et connaissances. Pour Barrett, les interprétations sont une forme d'argumentation, elles peuvent être multiples, voire contradictoires et ne pas nécessairement correspondre à l'intention de l'artiste. L'interprétation est au cœur de la démarche d'appréciation parce qu'elle est associée à une recherche de sens. Cette quatrième étape s'avère ainsi une étape privilégiée pour l'enseignante et l'enseignant, qui peut alors relancer les discussions par diverses questions favorisant ou non la convergence vers la thématique de l'œuvre. Par exemple : « Selon vous, de quoi Romero a-t-elle voulu parler dans cette œuvre ? A-t-elle travaillé à partir d'un questionnement, d'observations, de mémoire, d'imagination ? Quelles sont les raisons qui ont pu la motiver à créer cette œuvre ? Si vous aviez à donner un titre à l'œuvre, quel serait-il ? Que signifie le titre donné par Romero ? »

Étape 5 : Informations contextuelles et complémentaires

À cette étape, l'enseignante ou l'enseignant présente les informations contextuelles et complémentaires les plus significatives sur l'artiste et son œuvre à partir de différents points de vue (artiste, commissaire d'exposition, critique d'art). Sont ainsi introduites des informations sur les éléments qui, dans l'œuvre, font référence à des questions artistiques, culturelles, politiques et sociales afin d'en assurer une compréhension commune, par exemple :

- Romero vit et travaille au Mexique;
- L'artiste présente les structures sociales d'une société complexe dont les piliers, qui ont été fragilisés, traduisent différentes réalités par l'intermédiaire d'objets facilement reconnaissables;
- Le travail de Romero traite, depuis plusieurs années, de questions liées à la migration et à la mobilité;
- *Exodus 1* a été créée en 2007 dans un contexte social difficile de violences liées à la criminalité et au trafic de la drogue;
- Son éventail de productions artistiques est large (peinture, sculpture, collage, sérigraphie, installation, etc.);
- Sa production artistique est notamment constituée d'objets trouvés et non conventionnels, tels que des pneus, du tricot et du plastique.

À cette étape, il est également possible de planifier une recherche d'informations avec les élèves et d'utiliser leurs connaissances, ce qui aura pour effet d'augmenter leur engagement dans l'activité d'appréciation.

Dialogue interculturel: *Exodus 1* nous convie à réfléchir sur une problématique contemporaine, soit le déplacement des individus et des populations à la recherche d'un ailleurs meilleur. Immigrer, même dans son propre pays, c'est partir avec une valise de souvenirs. Avec *Exodus 1*, Romero nous offre la possibilité d'engager les élèves dans une démarche de réflexion sur les départs et les migrations, de même

que les objets qui peuvent les accompagner. Ainsi, le dialogue peut soulever des questionnements sur : « [l]es quelques biens emportés avec soi, ceux laissés derrière et ceux avec lesquels on rebâtit une nouvelle vie, un nouveau chez-soi » (Danino, 2006, p. 57). Qu'est-ce qui peut pousser quelqu'un à partir de chez lui ? Qu'est-ce qui peut attirer quelqu'un vers un autre chez-soi ? Quelles peuvent être les conséquences de la migration dans la vie de quelqu'un ? Si vous aviez à migrer, qu'apporteriez-vous avec vous et pourquoi ? Si vous avez déjà migré, qu'avez-vous apporté avec vous et pourquoi ?

Étape 6 : Synthèse

Une synthèse est ensuite effectuée par l'enseignante et l'enseignant afin de mettre en relation l'interprétation des élèves, les commentaires énoncés par l'artiste, le commissaire d'exposition ou le critique d'art, et les questionnements issus du dialogue interculturel. À la lumière de l'expérience d'appréciation personnelle de l'élève et du contexte de l'œuvre, la question centrale de la synthèse serait : « Qu'y a-t-il dans l'œuvre Exodus 1 qui est important pour moi et pourquoi ? »

CONCLUSION

L'approche interculturelle de l'appréciation de l'art proposée dans cet article constitue un apport non négligeable dans la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants d'art. En phase avec les pratiques d'art actuel, qui soulèvent des thématiques d'actualité, elle enrichit la démarche proposée dans le *Programme de formation de l'école québécoise* en arts plastiques, en offrant aux enseignantes et enseignants des moyens concrets pour mener une activité d'appréciation des œuvres d'artistes contemporains. Elle vient par conséquent compléter la démarche d'appréciation proposée dans le Programme, en offrant une solution de rechange à l'approche développée par Feldman (1970) et axée sur l'appréciation des œuvres inscrites dans le paradigme moderniste. Elle permet ainsi aux enseignantes et enseignants d'art d'actualiser leur pratique et de traiter d'enjeux sociaux et culturels susceptibles d'interpeller les élèves.

Alors que les activités d'appréciation sont habituellement réalisées de façon magistrale et à l'écrit, la présente approche offre la possibilité d'exercer un dialogue en classe d'arts plastiques et ce, tout au long de la démarche. L'un des éléments innovants de l'approche interculturelle de l'appréciation de l'art se fonde d'ailleurs sur l'importance accordée aux différentes perspectives apportées par les élèves, qui permettent d'enrichir l'expérience d'appréciation. L'approche interculturelle de l'appréciation de l'art contribue au développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui constituent les fondements d'une compétence interculturelle et inclusive (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Elle résonne avec l'énoncé de la compétence

13, spécifique au domaine des arts, qui stipule que l'enseignante ou l'enseignant doit favoriser, par la voie des activités et des projets de création et d'appréciation, un dialogue interculturel avec et entre les élèves, contribuant ainsi au vivre-ensemble et à l'identification à la société québécoise dans toute sa diversité. L'approche interculturelle de l'appréciation de l'art contribue ainsi à donner du sens aux apprentissages artistiques, ce qui ne peut qu'émerger du rapport établi entre l'art et la vie, et avec le monde pluraliste dans lequel nous vivons.

Références bibliographiques

- ANDERSON, T., GUSSAK, D. HALLMARK, K.K. et PAUL, A. (2010). *Art Education for Social Justice*. Reston, VA: National Art Education Association.
- ANDERSON, T. (1995). Toward a Cross-Cultural Approach to Art Criticism. *Studies in Art Education*, 36(4), 198-209.
- ANDERSON, T. (1988). A Structure for Pedagogical Criticism. *Art Education*, 30(1), 28-37.
- BARRETT, T. (2000). About Art Appreciation. *Studies in Art Education*, 42(1), 5-19.
- BATTAINI-DRAGONI, G. (2010). Qu'est-ce que le dialogue interculturel ? Un entretien avec Gabriella Battaini-Dragoni. *Diasporiques*. Repéré à http://www.diasporiques.org/Battaini_10.pdf
- BELL, L. et DESAI, D. (dir.). (2014). *Social Justice and the Arts*. New York et Londres: Taylor and Francis.
- CAHAN, S. et KOCUR, Z. (2011). Contemporary Art in Multicultural Education. Dans New Museum of Contemporary Art (dir.), *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education* (p. 3-16). New York: Routledge.
- DANINO, S. (2006). Objets. Dans P. Sarfity-Garzon (dir.), *Un chez-soi chez les autres* (p. 57-67). Montréal, Québec: Bayard Livres inc.
- FELDMAN, E.B. (1970). *Becoming human through art aesthetic experience in the school*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*. Paris, France: François Maspéro.

GIROUX, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury Academic.

GREENE, G.L. (2000). Imagery as Ethical Inquiry *Art Education*, 53(6), 19-24.

Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. Repéré à <https://www.ceetum.umontreal.ca/fileadmin/documents/publications/2015/rapport-prise-compte-diversite.pdf>

HAMBLE, K. (1990). Beyond the aesthetic of cash-cultural literacy. *Art Education*, 31(4), 216-225.

HEINICK, N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain. Structure d'une révolution artistique*. Paris, France: Gallimard.

LEVINSON, J. (2005). Contextualisme esthétique. *Philosophiques*, 32(1), 125-133.
<http://id.erudit.org/iderudit/011066ar>

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'Éducation (1998). Politique d'intégration et d'éducation interculturelle. Prendre le virage du succès. Repéré à <http://www.education.gouv.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche1detail/article/une-ecole-davenir-potique-dintegration-scolaire-et-deducation-interculturelle/>

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

NUSSBAUM, M. (2011). *Les émotions démocratiques: Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris, France: Flammarion.

- POTVIN, M., LAROCHELLE-AUDET, 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 en éducation Théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides.
- RACHÉDI, L. et PIERRE, A. (2007). De l'enseignement à la compétence interculturelle à l'université à la promotion de récits de vie. *Revue canadienne de service social*, 24(1), 73-80.
- RICHARD, M. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances*. Repéré à <http://r-libre.telugu.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>
- TRUDEL, M., DE OLIVEIRA, A., MATHIEU, É. et FLEURY, R. (2017). Formation continue des enseignantes spécialisées en arts plastiques pour faire de l'école un espace inclusif, ouvert à l'autre et au monde. *Revue canadienne d'éducation artistique*, 44(1), 47-63.
- 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 inédite). Université Concordia.
- VERREAULT, F. et PELLETIER, M. (1991). *Rencontre avec l'art actuel*. Communication présentée au Congrès de l'AQÉSA, Laval, Québec.

Références sur l'art et les artistes

- Association des groupes en arts visuels francophones (AGAVF) (2012). *Comment parler d'art contemporain en milieu scolaire*. Repéré à <http://www.agavf.ca/dossiers/parlons.html>
- PORRAZ, P. (2011). Betsabeé Romero. Black Tears. Repéré à <http://www.cisan.unam.mx/ingles/voices.php>
- The Nelson-Atkins Museum of Art. (2013, 17 septembre). *Betsabeé Romero* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=EFedI2kR7sI>