

L'art au coeur de la démarche éducative pour le vivre-ensemble

Une expérience de formation d'enseignants du primaire

Maia Morel

Volume 31, numéro 1, printemps 2020

Aux lisières de l'art, de l'intervention et de la justice sociale

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1069913ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1069913ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

1703-9312 (numérique)

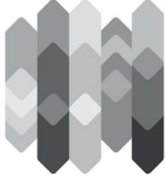
[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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>

Résumé de l'article

En s'appuyant sur la posture engagée de l'artiste contemporain, cette recherche examine comment l'oeuvre d'art permet d'aborder les valeurs du vivre-ensemble. Menée auprès de 44 enseignantes moldaves, elle interroge leurs représentations initiales sur l'Autre, ainsi que sur la place de l'art à l'école, et propose un recadrage en utilisant des oeuvres d'un artiste contemporain. Une analyse qualitative des résultats montre la façon dont les arts plastiques peuvent, en tant que discipline scolaire, aborder des questions sensibles et réorganiser les points de vue ; le texte traite aussi de la place à leur accorder dans l'éducation à la diversité.



DOSSIER

L'art au cœur de la démarche éducative pour le vivre-ensemble

*Une expérience de formation
d'enseignants du primaire*

Maia MOREL

Professeure régulière en didactique des arts plastiques
Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

En s'appuyant sur la posture engagée de l'artiste contemporain, cette recherche examine comment l'œuvre d'art permet d'aborder les valeurs du vivre-ensemble. Menée auprès de 44 enseignantes moldaves, elle interroge leurs représentations initiales sur l'Autre, ainsi que sur la place de l'art à l'école, et propose un recadrage en utilisant des œuvres d'un artiste contemporain. Une analyse qualitative des résultats montre la façon dont les arts plastiques peuvent, en tant que discipline scolaire, aborder des questions

sensibles et réorganiser les points de vue ; le texte traite aussi de la place à leur accorder dans l'éducation à la diversité.

Mots clés : art contemporain, formation enseignante, recadrage, représentations, vivre-ensemble.

Considering the social commitment of contemporary artists, this research examines how artworks can address the values of living together. Conducted among 44 Moldovan teachers, it questions their initial representations of the Other, as well as on the paper of art education in school, and proposes a reframing by using works from a contemporary artist. A qualitative analysis of the results shows how visual arts may, as a school subject, deal with sensitive issues and rearrange points of view; their role in the teaching of diversity is also commented.

Keywords : contemporary art, living together, reframing, representations, teachers training.

Dans la continuité des idées qui mettent en relief la perméabilité de l'école du XXI^e siècle aux crises sociétales, les sciences de l'éducation multiplient les champs d'études en relation avec des questions telles que l'éducation à la citoyenneté, à l'antiracisme, à l'inclusion, à la santé, à la démocratie, à l'environnement... Parmi les matières scolaires, les arts offrent en particulier, par leur ouverture aux questions sensibles, un terrain privilégié pour le développement de ces compétences sociales, comme en témoignent plusieurs recherches attribuant à l'expérience esthétique diverses vertus émancipatrices (Tremblay, 2012 ; Trudel, Cabot et Lauzon, 2018).

Pour leur part, les artistes revendiquent haut et fort leur rôle d'acteurs publics proches des problématiques sociétales (Lamoureux et Uhl, 2018) ; ils¹ sont aujourd'hui – à l'opposé des perceptions sur leur individualisme liées à la singularité de l'acte créateur – pleinement impliqués dans les débats contemporains, qu'il s'agisse des droits des femmes, de ceux des groupes ethniques, des réfugiés, des Autochtones, des minorités sexuelles...

1. Le masculin est utilisé pour alléger le texte, et ce, sans préjudice pour la forme féminine.

Du fait de cette affirmation sociale, l'art occupe également de plus en plus de place dans les programmes d'actions socio-participatives².

C'est dans cet esprit que nous nous sommes proposé d'étudier le potentiel éducatif de l'art, en nous situant au point de rencontre de trois champs de réflexion ou d'action : les arts, l'école et le vivre-ensemble. Notre démarche questionne notamment les représentations des enseignants sur la diversité – sachant qu'une de leurs tâches principales est d'éduquer les jeunes au vivre-ensemble –, et cherche aussi à comprendre comment ce type d'éducation pourrait être mis en œuvre dans des cours d'arts plastiques.

Une recherche a été réalisée dans le cadre d'un stage de perfectionnement d'enseignants du primaire en République de Moldavie. Nous nous sommes penchée sur les représentations des participants à l'égard de divers groupes sociaux, avant de nous demander si (et comment) des activités d'appréciation/création/réflexion réalisées pendant un atelier en lien avec l'art contemporain pouvaient contribuer à la mise en place d'une réflexion favorisant l'ouverture à l'Autre.

Dans un premier temps, nous présenterons la problématique, le cadre de référence et nos présupposés, et nous poursuivrons ensuite en rendant compte de cette expérience et de ses conclusions.

PROBLÉMATIQUE

À force de débattre longuement des apprentissages scolaires, il se peut que – çà et là – l'école perde de vue une réalité à laquelle elle devrait préparer les jeunes, et qui – comme l'écrit Todorov – résulte du fait que, toujours et partout, nous *vivons* avec les autres (1989).

Tout le monde sera donc d'accord pour dire que l'apprentissage scolaire primordial est devenu celui d'*apprendre à vivre ensemble* (Bouchard et Moriss, 2013) ; l'acteur principal dans ce processus est l'enseignant qui, d'une part, incarne les institutions (et dispose donc d'une certaine autorité) et, d'autre part, joue un rôle – le cas échéant – d'agent multiplicateur des valeurs sociales, dont l'ouverture à l'Autre.

2. Voir *Corpuscule Danse* (<https://www.corpusculedanse.com/>) qui prône la danse intégrée comme espace d'inclusion des personnes à mobilité réduite, ou encore l'*Art for Social Change Research Project* (ASC, <https://icasc.ca/>) qui invite tous et chacun à la création dans le but de favoriser un changement social.

Examiner la place qu'attribue l'enseignant au vivre-ensemble, les points forts et les points faibles de sa formation dans ce sens, ainsi que les approches éducatives favorisant l'éducation des jeunes, s'avère une problématique des plus pertinentes, qui suscite de multiples questions : quels sont les dispositifs propres à mettre en œuvre cette démarche ? Quel temps scolaire y consacrer ? Et le personnel enseignant, est-il suffisamment ouvert à ce sujet ? Est-il préparé pour répondre à ces attentes ? En nous appuyant sur une expérience de formation d'enseignants, nous essayons d'apporter quelques éléments de réponse.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Notre étude repose sur deux concepts : le vivre-ensemble et l'art contemporain, que nous avons arrimés aux questionnements visant le monde de l'éducation.

Le vivre-ensemble

Le besoin d'une éducation visant les divers aspects du vivre-ensemble est exprimé dans plusieurs pays occidentaux à travers les différents programmes de formation, du préscolaire à l'université (ce qui n'est pour l'instant pas le cas dans d'autres pays du monde ; nous y reviendrons). Dans les programmes de l'école québécoise, cette préoccupation est l'une des composantes du domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*, dont l'intention éducative est spécifiquement d'« [a]mener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 28). Le vivre-ensemble est au centre de recherches sur la compétence multiculturelle de l'enseignant qui exige l'ouverture vers la diversité (Duhamel et Estivalèzes, 2013 ; Moldoveanu, 2009). C'est une notion qui se trouve aussi au cœur des pratiques de médiation interculturelle (Vatz Laaroussi, Tadlaoui et Gélina, 2013) mettant en avant la culture en tant que facilitateur de rapprochement et d'intercompréhension ainsi que de l'éducation à l'éthique et à la culture religieuse (Estivalèzes, 2016) qui prône la reconnaissance de l'autre dans une société pluraliste.

De fait, le défi est grandissant :

[...] s'il y a un besoin de parler de vivre ensemble aujourd'hui, c'est qu'il ne va pas ou qu'il ne va plus de soi. Il ne va plus de soi, disons-nous souvent, de par le contexte pluraliste, multiethnique ou cosmopolite qui est le nôtre [...] Vivre ensemble, donc, ne va pas ou plus de soi, ce qui signifierait qu'il nous faut, d'une manière ou d'une autre, créer nous-mêmes les conditions de sa réalisation effective (Plante, 2013, p. 155-156).

L'éducation au vivre-ensemble, qui fait aujourd'hui partie de ce que l'on appelle les « questions socialement vives » (QSV), nécessite une intervention éducative qui soit de nature qualitative et non quantitative, c'est-à-dire une intervention qui agisse sur les attitudes et non sur les seules connaissances. C'est ce type d'approche que nous avons recherché en nous appuyant sur la notion de *recadrage* inspirée des travaux de l'École de Palo Alto, dont le principe consiste à faire adopter un point de vue différent sur une réalité qui n'a pas changé.

Le cadre peut être défini comme le contexte de référence global dans lequel s'inscrit une action de communication. Les interactions des acteurs en présence, les codes sociaux utilisés, l'environnement spécifique dans lequel se déroule un événement forment une sorte de trame et donnent lieu à des représentations, des comportements et des interprétations (Bryon-Portet, 2011, p. 103).

La méthode du recadrage vise à provoquer une réorganisation mentale profonde du contexte initial ; par rapport à un simple apport d'informations, elle permet d'aboutir à une vision nouvelle d'une situation donnée en l'inscrivant dans un système de repères différent. Le recadrage intervient ainsi à un niveau de perception qui n'est pas exclusivement rationnel, et c'est pourquoi nous avons trouvé pertinent d'avoir recours à l'art contemporain comme déclencheur de cette démarche.

L'art contemporain

Après être restés durant la plus grande partie de leur histoire de fidèles alliés du pouvoir (religieux en particulier), les artistes ont depuis le début du XX^e siècle considérablement étendu leurs ambitions. Cette évolution, qui s'est appuyée sur les progrès techniques, est avant tout due au changement du statut de l'artiste, passé de mercenaire à auto-entrepreneur et citoyen (Zask, 2014). Ainsi, mené par les innombrables possibilités de gestes créateurs

sans cesse innovants, en rupture avec la « tradition » (et en particulier avec la notion de *beau*, qui se trouve radicalement remise en question), il endosse un rôle d'intervenant public directement impliqué dans les débats sociaux du monde qui l'entoure. Loin du chevalet, libre de puiser dans une pluralité d'expressions (Zarka, 2010), l'artiste trouve désormais sa raison d'être dans l'engagement, sous toutes ses formes : il est à présent de tous les combats, qu'il s'agisse de la pauvreté, de l'environnement, de l'égalité, de la défense des minorités, etc. Devant ce foisonnement des implications de l'artiste, nous avons choisi, lors de notre expérience de terrain, le travail de Christian Boltanski, créateur contemporain s'inscrivant parfaitement dans cette démarche, et fidèle à l'idée que l'art n'est pas fait pour amuser, mais pour « poser un questionnement existentiel » (Jauffret, 2010). Marquée par ses origines juives et par l'Holocauste, son œuvre confronte le spectateur à des questions telles que la mort, le temps, l'absence des individus disparus, en faisant souvent référence à des pratiques d'effacement de l'identité, d'oubli, d'anonymat (Stoiciu, 2015, p. 8-9).

Les participants à notre recherche se sont ainsi vu proposer autour de cette œuvre une expérience esthétique qui appelle un questionnement sur la guerre et le génocide, sur la déshumanisation, sur la mémoire individuelle et collective. À terme, cette activité se voulait, à travers l'analyse du langage spécifique de l'art contemporain, une réflexion sur la dimension historique, sociale, spirituelle et humaine de la vie ainsi que sur la singularité irréductible de chaque existence.

ÉTUDE DE TERRAIN

Contexte de la recherche

Nous avons mené notre étude auprès d'un groupe d'enseignants de Chisinau, capitale de la République de Moldavie, à l'université pédagogique d'État Ion Creanga. La Moldavie est un petit État de l'ex-URSS créé lors du démantèlement de l'Union soviétique après la chute du mur de Berlin, et qui est devenu indépendant en 1991. L'histoire de la région, affectée par diverses mutations, a fait de la Moldavie un territoire soumis à de fortes tensions politiques, culturelles et sociales.

Le cumul de toutes ces difficultés rend toute évolution des mentalités difficile : comme le montre une *Étude sur les perceptions et les attitudes touchant l'égalité dans la République de Moldavie* publiée en 2015 par le Conseil pour la prévention et l'élimination

de la discrimination et l'instauration de l'égalité³, de nombreuses attitudes négatives existent dans la population vis-à-vis de certains groupes sociaux. Toutefois, ces rejets ne sont pas perçus comme un problème signifiant (Conseil, 2015, p. 70) ; ils sont absents du discours public et ne font pas l'objet d'une prise de conscience par la société en général (Conseil, 2015, p. 7). Sans entrer dans les détails, on notera que les résultats témoignent d'un important niveau d'intolérance envers les populations vulnérables et marginalisées. Une mesure réalisée en termes d'Indice de distance sociale (IDS⁴) montre que certains groupes sont particulièrement stigmatisés : personnes souffrant de handicaps intellectuels ou physiques, personnes LGBT, personnes vivant avec le VIH, personnes d'ethnie rom, personnes de religion musulmane, personnes de race noire...

Les stéréotypes dont il est question ici sont de réelles représentations sociales au sens où l'entend usuellement la psychologie sociale, c'est-à-dire « des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal » (Jodelet, 2011, p. 367).

Dans ce contexte, la posture de l'enseignant apparaît comme cruciale : comment, tout en étant le « produit » d'une société, pourrait-il contribuer à la construction d'un nouveau cadre de valeurs chez ses élèves ? Comment pourrait-il les amener à respecter les différences au regard des autres, les aider à structurer leur identité personnelle, sociale et culturelle, etc. ? En bref, comment peut-il assumer son rôle d'acteur central dans l'éducation chargé de la promotion des valeurs démocratiques (Bîrzea *et al.*, 2005) ?

Notre questionnement sur la capacité de l'enseignant moldave à mettre en œuvre une éducation au vivre-ensemble est d'autant plus pertinent que l'expression « vivre-ensemble » est absente des textes ministériels : elle n'a même pas de traduction dans la langue officielle du pays ; le seul syntagme qui s'approche de ce concept est « compétence interculturelle » qui apparaît dans le programme du primaire (Ministerul Educației, 2010) comme compétence transversale (p. 7), mais à notre connaissance aucun document ni action ne sont prévus pour l'opérationnaliser.

3. **Consiliul** pentru prevenirea și eliminarea discriminării și asigurarea egalității, <http://egalitate.md>.

4. L'échelle de distance sociale utilisée traduit par une notation allant de 0 à 6 le degré d'acceptation manifesté par un groupe à l'égard de certains de ses membres, le 0 correspondant à une acceptation totale dans toutes les circonstances et le 6 à une non-acceptation totale dans toutes les circonstances.

Objectif et questions de recherche

L'objectif fixé était la mise en place d'une pratique réflexive sur les perspectives éducatives associées à l'art contemporain, et ce, à partir de deux œuvres de Boltanski : *Reliquaries* (1990) et *Monumenta* (2010), œuvres dont l'idée de base est l'atmosphère d'horreur de l'Holocauste.

Nous avons choisi ce sujet à la fois difficile et sensible dans l'intention, d'une part, d'interroger les perceptions traditionnelles sur le statut de l'art, qui aujourd'hui dépasse largement le rôle « décoratif » ou « de propagande » que le système éducatif lui attribuait auparavant (et notamment en Moldavie). Ce travail autour de l'art contemporain devait donc conduire les participants à une prise de conscience du fait que, devenu un acteur du débat et un outil de médiation sociale, l'art a désormais une fonction injonctive, car un de ses rôles est de réorienter nos pensées. D'autre part, à travers les crimes commis par les nazis pendant la Seconde Guerre mondiale, évoqués par l'artiste, et la déportation de nombreuses familles juives vers les camps de la mort, cette expérience devait nourrir la réflexion sur des facteurs déclencheurs de génocides plus récents ainsi que de n'importe quel acte haineux envers autrui, et par extension, sur les répercussions que peut avoir tout clivage ou ségrégation sociale.

Cette recherche de type exploratoire visait à faire l'état des lieux des réflexions des participants autour des œuvres proposées, et à expliciter les enjeux éducatifs qui y sont liés, à partir des questions suivantes :

- Quelles sont les représentations des enseignants sur la diversité sociale ? Y a-t-il des stéréotypes évidents ? Des tendances aux clivages ? Lesquelles ?
- Quel est d'après eux le rôle de l'art à l'école ? Que pensent-ils de l'apport des arts à l'éducation, et notamment concernant l'acceptation de l'Autre ?

Quels effets peut produire une rencontre avec l'art contemporain sur les représentations initiales des participants ?

Participants et méthodologie

Pour le choix des participants, nous avons eu recours à l'échantillonnage raisonné (Van der Maren, 2004) d'individus répondant à des critères pertinents pour notre étude : le groupe comprenait 44 enseignantes du primaire inscrites à un stage de perfectionnement

multidisciplinaire (dont les arts plastiques). Âgées de 25 à 58 ans, elles étaient diplômées comme suit : 8 de l'École normale (niveau préuniversitaire, études d'une durée de 4 ans) et 36 d'une université ; 29 provenaient de zones rurales et 15 de zones urbaines.

La formation s'est étendue sur trois semaines (à raison de six heures par semaine), et un volet spécial était consacré à notre recherche. Les trois étapes du projet, réalisées par la chercheure, ont consisté en une discussion de groupe, puis un travail en atelier de création et une enquête par écrit. Les participantes se sont exprimées tout au long du projet dans leur langue, les données recueillies étant immédiatement transcrites et traduites du roumain en français par la chercheure. Comme outils de cueillette des données, nous avons utilisé le journal de recherche (pour les données « suscitées ») et l'enquête par écrit (pour les données « provoquées »). Pour le traitement de ces deux séries de données, nous avons fait appel à des techniques usuelles d'analyse exploratoire (Van der Maren, 2004), soit l'analyse de contenu et l'analyse thématique.

Nous avons lancé, lors de la première rencontre, une *discussion de groupe*, basée sur les techniques de l'entrevue de groupe, telle qu'utilisée « lorsque l'information recherchée est une représentation sociale, partagée par plusieurs personnes » (Van der Maren, 2004, p. 312).

Cette étape (dont l'essentiel a été noté en temps réel avec des mots clés, avant d'être consigné par la chercheure après la séance dans le journal de recherche) visait à d'abord explorer les représentations des participantes sur la diversité. Quelques plaisanteries déplacées de la presse locale (misogynes, racistes, antisémites, xénophobes) ont été pour nous prétexte à susciter un débat sur les différences entre les individus et les groupes, mettant en évidence les perceptions de l'Autre ; ces échanges ont abouti à un questionnement sur « le regard de l'Autre sur nous ».

Dans un deuxième temps de la discussion, plusieurs questions visaient les approches que les enseignantes pratiquaient en arts plastiques dans leurs classes ainsi que leurs avis sur la place des arts à l'école.

L'atelier de création (observé et consigné par la chercheure) a été réalisé au milieu du stage, et avait comme but l'appréciation des œuvres de Boltanski, suivie d'un projet de production artistique personnelle. Les participantes devaient pour cela apporter en classe un objet important à leurs yeux, et le « muséifier » par des gestes inspirés des œuvres

analysées, en lui donnant un sens autobiographique, approche couramment employée dans l'art contemporain (Zarka, 2010).

Ce travail était situé au croisement de quelques notions artistiques (accumulation, répétition, installation) et comportait des questionnements d'ordre à la fois rationnel et sensible : Quelle était l'intention de l'artiste ? Pourquoi aborder cette thématique ? Pourquoi choisir ce mode d'expression ? Que symbolisent ou évoquent les éléments des œuvres (vêtements, photographies d'enfants) ? Quelle époque, quels événements ? Quel message reçoit le public ? Quel est son ressenti ? Et enfin : Pourquoi cette œuvre ?

L'atelier devait « recadrer » les perceptions des participantes sur l'art (défini initialement par elles comme le terrain du « beau ») et orienter leur attention vers les idées exprimées (et notamment sur la thématique juive qui traverse la démarche de l'artiste), en les amenant à se positionner dans la perspective adoptée par son œuvre.

À la fin du stage, nous avons réalisé l'*enquête par écrit*, afin de vérifier si les points de vue sur le rôle de l'école et de l'enseignant dans l'éducation au vivre-ensemble avaient changé, et comment. Une question visait également les expériences personnelles de chaque participante, ses contacts réels avec des représentants d'une autre race, culture, religion, avec des personnes d'un autre pays ou d'un groupe ethnique différent. Enfin, un groupe de questions couvraient la formation reçue en lien avec la diversité (avant et durant le stage) ainsi que leur avis sur l'art et sur ses potentialités éducatives.

Pour répondre aux objectifs de l'étude, nous avons sélectionné des éléments mettant en évidence les aspects suivants : le rapport des participantes à la diversité, leur avis sur la place des arts dans l'éducation et la formation ainsi que les effets d'un travail autour de l'œuvre de Boltanski sur leurs représentations initiales. Nous avons pour cela croisé les données du journal de recherche avec les réponses à l'enquête écrite, et présentons dans ce qui suit les résultats principaux sur ces points.

Regards sur la diversité

La discussion de groupe à propos de l'Autre nous a permis de constater que des jugements spontanément émis par les participantes, sans phase de réflexion critique, révélaient de multiples attitudes stéréotypées et spécifiquement des représentations négatives envers certains groupes (culturels, raciaux, religieux, ethniques) : « Sans vouloir les vexer, les [...]

sont vraiment laids / Chez les [...] les hommes portent des jupes, c'est très bizarre / Les [...] sont des voleurs / Ce sont des malins qui ne travaillent pas mais sont tous riches / Les [...] sont des fanatiques dangereux. »

Le chapitre « regard sur soi » a créé beaucoup d'embarras chez les participantes. Les deux questions posées : « À votre avis, qu'est-ce qui nous caractérise, nous, les Moldaves, en tant que groupe socioculturel? » et « Qu'est-ce que nous aimerions qu'on dise de nous? » ont été contournées. De manière générale, elles ont esquivé les réponses directes, recourant volontiers à l'autocritique, à l'autodérision mais aussi à l'autojustification (les « autres » étant rendus responsables des difficultés du pays).

Quant aux expériences réelles de communication inter-(culturelle, raciale, religieuse, ethnique) des participantes, les occasions de rencontrer/connaître « la diversité » ont été variées sans pour autant être très fréquentes : 12 participantes ont indiqué des expériences vécues à l'occasion d'un voyage hors du pays, ou des contacts par le biais de mariages mixtes, ou le voisinage avec des groupes minoritaires. Certaines participantes ont affirmé connaître une autre culture par le témoignage de parents ou de connaissances qui travaillent à l'étranger (17 réponses).

Arts plastiques, éducation et formation

Le groupe de questions visant le point de vue des participantes sur les arts à l'école, et plus particulièrement sur le potentiel des arts dans l'éducation à la diversité, a dévoilé que cette matière est vue par la plupart comme un « temps agréable » qui « aide à changer les idées », et sert aussi « à représenter la réalité », « à développer les talents » ou encore à valoriser les élèves « qui ont des résultats faibles dans les disciplines fondamentales ». Le questionnement sur les liens entre l'art et la diversité a été mince et réduit à la médiatisation du « nous » dans le monde : « Diffuser notre culture par les produits artisanaux / Faire connaître nos traditions. »

Quant à leur formation visant ces aspects, les participantes ont souligné le temps restreint accordé aux arts dans leur cursus (32 réponses) et se sont très peu prononcées sur les contenus. Enfin, concernant le concept de l'éducation au vivre-ensemble, pour lequel nous avons utilisé l'expression « interculturalité », plus ou moins familière aux participantes, toutes les personnes ayant répondu à cette question (32) ont affirmé ne jamais avoir bénéficié de formation dans ce sens. Invitées à donner leur propre définition de ce

type de compétence, elles ont évoqué « diverses connaissances culturelles » et « la tolérance envers l'Autre » (voire « supporter l'Autre »), sans élaborer la réflexion.

Autour de l'œuvre de Boltanski

Pour cette étape du projet, nous avons eu recours, lors de l'appréciation des œuvres de Boltanski, à la *double approche* proposée par Lemonchois (2010), stratégie qui conjugue sensible (« ce que je ressens ») et rationnel (« ce que je vois »). Nous l'avons constaté lors de l'atelier et par la suite (dans les réponses écrites) : cohésion du groupe aidant, le sentiment de « révélation » a été à peu près général chez les participantes lors de la rencontre avec le travail de Boltanski. Curiosité, étonnement (et par moments dérouté) étaient constants ; de nouvelles attitudes manifestées par les participantes lors du bilan de l'atelier ont témoigné d'une certaine émancipation réflexive. Ainsi, lors de la séance d'appréciation des œuvres, la stratégie de « double approche » a fait ressortir des émotions fortes ; des extraits des transcrits en témoignent :

Je sens le vide, ses œuvres me rendent triste / C'est très pesant, ces vêtements sans corps / C'est comme si les photos en noir et blanc effaçaient la vie / C'est touchant / On comprend mieux les Juifs et leur histoire.

Dans les réponses écrites, nous avons repéré des éléments témoignant d'une évolution dans les représentations liées à la diversité :

Connaître les autres c'est découvrir leur histoire... nous devons les respecter / Nous avons le devoir de former des jeunes compréhensifs et tolérants / S'intéresser à l'art et à la culture, c'est connaître la vie d'autres peuples / L'éducation fera disparaître la peur et l'agressivité envers ce qui est différent de nous ou que nous ne connaissons pas ;

les attitudes envers l'Autre :

Il faut être ouvert d'esprit et ne jamais diminuer les traditions des autres / Nous devons tous vivre en paix et respect réciproque / Mon rêve c'est de voyager pour connaître les autres pays du monde et leur mode de vie, et leur culture ;

ainsi que le regard sur le rôle éducatif de l'art à l'école :

Les œuvres vues en classe sont un bon moyen pédagogique d'apprendre du nouveau sur les autres « races » / Le message de l'œuvre nous indique comment nous devons nous comporter / Le langage de l'art fait tomber les barrières entre les cultures / L'art développe la tolérance chez l'individu / Les arts plastiques sont des PORTES OUVERTES vers l'interculturalité et la diversité.

Cependant d'autres réponses ont aussi mis en évidence des difficultés de certaines participantes à s'approprier des références de l'art contemporain : pour 12 d'entre elles, il serait « perturbant », « compliqué » et même « pas de l'art ».

Nous avons ainsi dû constater des manifestations de rejet de cette forme d'art qui, sortant de la tradition artistique, reste, d'après elles, incompréhensible :

Je ne suis pas sûre de comprendre cet art, et encore moins mes élèves / Je me demande si on doit montrer aux enfants ce type d'œuvres / Est-ce que l'art peut être laid ?

Analyse des résultats et discussions

L'étape de notre recherche qui portait sur les représentations des participantes sur la diversité nous a confirmé que les préjugés des enseignants moldaves ne diffèrent pas fondamentalement de ceux de l'ensemble de la population. Leur expérience interculturelle étant réduite, les participantes ont adopté une posture ethnocentrique, dans laquelle l'individu « identifie ses valeurs à lui avec les valeurs, il projette les caractéristiques propres à son groupe sur un instrument destiné à l'universalité » (Todorov, 1989, p. 426).

La phase du face-à-face avec « soi » a souligné que les participantes n'ont pas suffisamment de distance vis-à-vis de leur identité socioculturelle ni de la relation entre leur groupe d'appartenance et l'Autre. Nous sommes ici dans la situation dont parle Abdallah-Preceille : « Le plus difficile n'est pas d'apprendre à voir l'autre, mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer au point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques » (chez Duhamel et Estivalèzes, 2013, p. 87).

Pour ce qui est du rôle des arts à l'école, la recherche nous a montré que les participantes ont des idées désuètes et que la fonction éducative des arts leur est peu connue ; l'art est très souvent assimilé à la notion de culture dans sa dimension anthropologique (folklore, héritage, patrimoine). Ces résultats mettent en évidence la présence d'une autre couche de représentations sociales concernant cette fois-ci l'art : les participantes ont emmagasiné une image de l'art datant de la période soviétique, durant laquelle la censure de la culture ou la peur d'être accusé en tant qu'« ennemi de l'État » représentaient de réels motifs pour que la création artistique ne connaisse pas le même développement qu'en Occident (Stoiciu, 2015, p. 8). Comme ce paradigme de l'art dominé par le « réalisme socialiste » a été repris par le système de l'enseignement moldave d'avant 1991 (Morel et Gheorghita, 2010), les pratiques scolaires ont été réduites au copiage de modèles ou, dans le « meilleur » des cas, à une activité de « dessin libre ». Pour nos participantes, l'expérience issue de leur propre scolarité était donc la seule référence qu'elles reproduisaient dans leurs classes (« peindre des paysages », « décorer son marque-pages », « faire des cartes de Noël ») ; aucun lien n'a été fait entre l'art et l'éducation ou la diversité.

C'est sans doute la raison pour laquelle les œuvres de Boltanski les ont placées dans une position de déséquilibre, voire de contradiction, entre les représentations qu'elles avaient de ce qu'est une œuvre d'art et l'évidence de l'existence de formes d'expression ne correspondant pas à ces représentations.

En même temps, au fil du projet, la clef du changement s'est trouvée dans le recadrage qu'a permis l'étude de ces œuvres, en donnant à une partie des participantes la possibilité d'adopter un nouveau point de vue sur l'art contemporain (« Je ne voyais jamais l'art comme ça... L'œuvre de l'artiste [Boltanski] nous fait comprendre les horreurs du "racisme" »), et en conduisant à une prise de conscience de la diversité (« Personne n'a le droit de discriminer les autres cultures et groupes ethniques »). Cette expérience a aussi modifié leur regard sur le potentiel de l'art dans l'éducation au vivre-ensemble (« Par l'art, l'enseignant éveille des émotions, donc une sensibilité qui aide à comprendre l'autre... les émotions partagées rapprochent les gens. »).

Cela nous permet de constater qu'un changement signifiant s'est produit chez certaines participantes (17), en même temps que d'autres se sont placées dans une position sceptique (12 participantes) ou plutôt hésitante/neutre (13 copies avec réponses incomplètes, ou évasives, ou sans réponse aux questions qui nous intéressent ici). Vu le bilan de cette expérience, doit-on conclure que les participantes sont restées confinées dans

un *habitus* (Bourdieu, 2001) construit au cours de leur parcours éducatif, et devenu pour elles source de reproduction sociale ? Ou compter, avec Todorov, sur leur « capacité de *refuser* ces déterminations » (1989, p. 428) ? Du moins, le fait qu'une grande partie du groupe ait consenti à répondre à l'enquête finale (42 copies remplies), et que tout le groupe ait participé à l'atelier nous laisse-t-il croire que les questionnements abordés lors de la formation feront leur chemin.

CONCLUSION

La problématique du vivre-ensemble est consubstantielle à l'existence de communautés rassemblant des groupes différents ; elle sous-entend le fait que la cohabitation entre ces groupes puisse être parfois source de conflits. Historiquement, elle s'est le plus souvent réglée par l'instauration de systèmes de discrimination, différenciation, ségrégation de type juridique ou physique. Toutefois, le désastre des génocides du XX^e siècle (Arménie, Shoah, Rwanda, ex-Yougoslavie), la multiplication des migrations individuelles et de masse d'une part, et le progrès des idées d'égalité et de démocratie, d'autre part, ont conduit à une prise de conscience aiguë de la nécessité d'élaborer de nouvelles stratégies et de nouvelles pédagogies du vivre-ensemble.

C'est dans cette optique que nous nous sommes fixé comme objectif d'engager une réflexion autour des effets éducatifs de l'art contemporain ainsi que de questionner la formation de l'enseignant quant à ses compétences d'éducation au vivre-ensemble.

Cela nous a permis de constater que les représentations des enseignants – sur l'Autre ou sur le rôle de l'art dans l'éducation – constituent un élément fondamental dans une telle formation car, s'adaptant à des contextes sociaux variés, les représentations initiales sont susceptibles d'évoluer. Notre expérience a démontré qu'une rencontre avec l'art contemporain permet un recadrage contextuel et conceptuel, qui peut conduire au changement du regard sur l'Autre ainsi que déclencher une réflexion sur le rôle des arts dans l'éducation au vivre-ensemble. Il va de soi que la situation d'un pays comme la Moldavie, qui a nous servi d'exemple, n'a rien d'exceptionnel : sous des formes différentes, ce sont les mêmes interrogations qui se posent dans toute société ; la problématique des représentations sociales invoquée ici et leur évolution dans un projet artistique à visée transformatrice sont transférables sur d'autres populations. Cette approche est également pertinente dans un contexte d'immigration pour mieux connaître

le « bagage » des arrivants, et amener à cohabiter harmonieusement des individus ou des groupes d'origines ou de cultures très diversifiées.

Enfin, le pouvoir émancipateur de l'art dans cette démarche est évident : placé devant une œuvre, le public devient sensible (et s'allie) au message qu'elle véhicule ; c'est pour cette raison que, sans aller jusqu'à prétendre avec Zask qu'il n'y a pas de meilleurs citoyens que les artistes⁵, nous pouvons affirmer que leur contribution au débat social, leur implication dans ce que l'on pourrait appeler les « méga-luttes » de notre époque sont incontestables. La conclusion qui s'en dégage est qu'intégrer l'art contemporain au travail d'éducation sur les « questions socialement vives », et en particulier sur le vivre-ensemble, devient incontournable.

BIBLIOGRAPHIE

- BÎRZEA, C., CECCHINI, M., HARRISON, C., KREK, J. ET SPAJIC-VRKAŠ, V. (2005). *Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école*. UNESDOC. Récupéré de http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=140827&set=005B748AB4_1_298&gp=1&lin=1&ll=1
- BOUCHARD N. ET MORRIS R. W. (2013). Éditorial. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 11.
- BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- BRYON-PORTET, C. (2011). Le recadrage dans la naissance des idées innovantes ou comment favoriser la créativité en s'inspirant des théories développées par les SIC. *Protée*, 39(1), 103-110.
- DUHAMEL, A. ET ESTIVALÈZES, M. (2013). Vivre-ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 79-98.
- ESTIVALÈZES, M. (2016). Enseigner le programme d'éthique et culture religieuse et traiter de la diversité religieuse en classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique (p. 140-150)*. Montréal : Fides Éducation.

5. Ainsi commence l'ouvrage de Joëlle Zask, *Art et démocratie* : « Il n'y a pas de meilleurs citoyens que les artistes : voilà ce qu'on voudrait défendre. De même il n'y a pas de pratique plus emblématique d'une conduite démocratique que les pratiques artistiques. » (p. 1)

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation. Récupéré de www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercycl-ev2.pdf
- JAUFFRET, M. (2010, 14 janvier). Christian Boltanski : questionnements existentiels. *L'Humanité Culture*. Récupéré de <https://www.humanite.fr/node/430938>
- JODELET, D. (2011). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (2^e éd.) (p. 363-384). Paris : PUF.
- LAMOUREUX, È. ET UHL, M. (dir.). (2018). *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines*. Québec : PUL.
- LEMONCHOIS, M. (2012). Nouvelle définition de l'enfance et enjeux pédagogiques de l'appréciation de l'image dans la littérature jeunesse. Dans *Colloque - Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir*. Montréal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Université du Québec à Montréal. Récupéré de www.banq.qc.ca/activites/colloque/2012/enfant_litterature.html
- MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. (2010). *Curriculum școlar, clasele I-IV*. Récupéré de https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_scolar_clasele_i-iv_ro_2.pdf
- MOLDOVEANU, M. (2009). Pour une conceptualisation de la compétence multiculturelle de l'enseignant. *Éducation comparée et internationale*, 38(2), art. 5. Récupéré de <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol38/iss2/5>
- MOREL, M. ET GHEORGHITA, C. (2010). Arts plastiques, éducation et idéologie durant la période soviétique en Moldavie. *La Francopolyphonie n° 5 : Langue, littérature, culture, et pouvoir*, 263-273.
- PLANTE, M. (2013). Peut-on enseigner le vivre-ensemble? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 155-164.
- STOICIU, I. (2015). Présence et Absence. La Corporalité dans l'art contemporain. *Studies in Visual Arts and Communication: an international journal*, 2(1). Récupéré le 9 août 2018 de https://journalonarts.org/wp-content/uploads/2015/07/SVACij-Vol2_No1_2015-Stoiciu-Presence-et-absence-_corporalite-art-contemporain.pdf
- TODOROV, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Éditions du Seuil.
- TREMBLAY, J. (2012). Indices de transformation sociale par l'art qui relie. Une pratique artistique avec et dans la communauté. *Éducation et francophonie*, 40(2), 83-98.

- TRUDEL, M., CABOT, S. ET LAUZON, P. (2018). Exploration photographique et déambulations urbaines d'adultes en situation d'itinérance – Une passerelle vers un mieux-vivre ensemble. Dans È. Lamoureux et M. Uhl (dir.), *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines* (p. 101-117). Québec : PUL.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal/Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- VATZ LAAROSSI, M., TADLAOUI, J.-E. ET C. GÉLINAS. (2013). Médiations interculturelles : défis et enjeux pour un meilleur Vivre ensemble. Récupéré de <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/vatz-tad-gel-enj-2013.pdf>
- ZARKA, S. (2010). *Art contemporain : le concept*. Paris : PUF.
- ZASK, J. (2014). *Art et démocratie. Peuples de l'art*. Paris : PUF.