
Dimension culturelle des enseignements et travail enseignant

Myriam Lemonchois

*Université de Montréal
Faculté des Sciences de l'Éducation
Bureau E-159 (Pavillon Marie-Victorin)
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
myriam.lemonchois@umontreal.ca*

RÉSUMÉ. Cette communication présente une recherche menée récemment sur le projet artistique et culturel, mis en oeuvre par une école primaire publique de l'Île de Montréal, en partenariat avec une galerie d'art du quartier et coordonné par une artiste. Il s'agit donc ici de présenter les résultats de cette recherche après avoir explicité la problématique articulée au recueil de données et la méthodologie de recherche. L'analyse des résultats porte sur les changements dans le travail enseignants.

MOTS-CLÉS : projet artistique et culturel, travail enseignant, école primaire.

Cette communication présente une recherche menée récemment sur le projet artistique et culturel, mis en oeuvre par une école primaire publique de l'île de Montréal, en partenariat avec une galerie d'art du quartier et coordonné par une artiste. Il s'agit donc ici de présenter les résultats de cette recherche après avoir explicité la problématique articulée au recueil de données et la méthodologie de recherche.

1) Problématique et objectifs de recherche

La Politique culturelle du Québec, adoptée par le gouvernement depuis 1992 reconnaît l'école comme vecteur privilégié de la culture. En 1997 le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation signent un protocole d'entente, à l'issue des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation, qui vise à renforcer les liens entre les deux ministères et leurs milieux respectifs. Il va donner lieu à diverses mesures rassemblées dans le programme Rencontre culture-éducation. Ce programme est constitué de 3 volets :

- Volet 1. Les artistes et les écrivains à l'école : les deux ministères offrent une aide financière aux artistes et écrivains pour soutenir la présence de créateurs et de créatrices en milieu scolaire.
- Volet 2. Les sorties culturelles : une aide financière est apportée pour défrayer les coûts de transport vers les lieux culturels reconnus.
- Volet 3. Les projets de concertation culture-éducation : ce volet s'adresse aux écoles, aux organismes culturels et aux municipalités. Il a pour but de susciter des projets autres que les activités régulières de l'école ou de l'organisme culturel. L'aide financière venant du programme peut représenter jusqu'à 75 % des coûts admissibles.

Le nouveau programme de formation de l'école québécoise appelle en 2001 l'enseignante ou l'enseignant à développer de nouveaux rôles auprès de l'élève et les compétences culturelles des élèves prévues au programme de formation. La réforme de l'enseignement primaire et secondaire souligne la part de culture contenue dans toutes les disciplines et redéfinit le rôle de l'enseignant comme celui de passeur culturel. Elle introduit trois nouveautés :

- 1) un programme axé sur le développement de compétence ;
- 2) l'intégration de la dimension culturelle dans les enseignements ;
- 3) la notion de compétence transversale.

Nous avons choisi de nous intéresser au deux derniers points de cette réforme : l'appel au rehaussement de la dimension culturelle et la notion de compétence transversale. Pour le gouvernement québécois, il s'agit de rappeler que les apprentissages sont culturellement ancrés. Cette réforme vise à donner une place privilégiée aux disciplines telles que les arts qui sont définies comme plus naturellement porteuses de culture. La notion de compétence transversale vise le développement des compétences provenant de sources variées, et a donc pour

conséquence le dépassement des cloisonnements entre les disciplines et l'encouragement à la pédagogie du projet.

La réforme encourage la réalisation de projets à caractère culturel par les équipes d'enseignantes et d'enseignants, avec le concours de ressources professionnelles du milieu culturel. Dans ses interventions d'intégration de la dimension culturelle à l'apprentissage, les enseignants doivent utiliser la diversité des ressources auxquelles ils pourront recourir dans leur milieu, en développant un partenariat école-communauté par une activité artistique. « Les rencontres actives et vivantes, les relations directes avec les artistes ainsi que les créateurs et créatrices, le contact avec les œuvres et l'environnement culturel sont également des moyens de placer l'élève au cœur de sa culture. » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 36). Le thème de la recherche porte donc sur une innovation majeure au Québec dans le cadre de la réforme de l'enseignement.

Le projet choisi pour la recherche est exemplaire à plusieurs titres : il s'inscrit dans une logique globale, qui implique toutes les classes de l'école ; il est mené par une artiste qui coordonne les activités à la galerie et qui anime, suite aux visites, des ateliers de pratique artistique avec les enfants, en lien avec les œuvres rencontrées à la galerie ; il exige une approche multidisciplinaire, dans le domaine des arts, des langues, des sciences, des mathématiques, de l'univers social et du développement personnel ; il correspond tout à fait aux directives de la réforme du gouvernement québécois qui demandent d'introduire une dimension culturelle dans les enseignements.

Les projets artistiques et culturels dans les écoles constituent une véritable voie de renouvellement de la pédagogie. Dans ce paysage les disciplines artistiques introduisent au sein de l'école de nouveaux contenus, de nouvelles méthodes et de nouveaux procédés pédagogiques, comme le remarque Claire Montfrier (1999), qui a été déléguée à l'action culturelle dans une inspection académique en France.

La question de l'évaluation des pratiques artistiques et culturelles est d'actualité dans le cadre de la réforme au Québec, mais aussi un peu partout dans le monde où les écoles sont encouragées et financées pour développer des projets de ce type. Nous constatons que souvent les évaluations des projets culturels ont pour objet les impacts sur les élèves et leurs apprentissages. L'objectif de la recherche est ici de comprendre les effets d'un projet artistique et culturel en partenariat avec une galerie d'art, sur le travail enseignant et la dimension culturelle des enseignements au primaire. Comme la recension des écrits le confirme, l'écart à combler entre le savoir connu présentement et celui à maîtriser est important.

2) Méthodologie de recherche

Les questions de recherche qui délimitent le cadre théorique conduisent à situer la recherche dans une perspective d'exploration et non dans une perspective de vérification ou de confirmation. Elles sont regroupées sous forme de deux questions principales :

- 1) Quelles sont les transformations du travail enseignant dans le cadre d'un projet artistique et culturel en partenariat avec une galerie d'art et coordonné par une artiste ? ;
- 2) Quels sont les effets de ce projet sur la dimension culturelle des enseignements ?

Il s'agit de se demander, lorsque des enseignants font place aux pratiques artistiques et culturelles, que font-ils exactement ?, que cherchent-ils à faire ? à quels problèmes sont-ils soumis et quelles solutions adoptent-ils ? Un projet culturel en partenariat avec une galerie d'art favorise-t-il le rehaussement de la dimension culturelle des enseignements ?, Y-a-t-il des activités au sein de ce projet culturel qui favorisent plus particulièrement la dimension culturelle des enseignements ? Quelles sont les enseignements privilégiés dans le cadre de l'interdisciplinarité attendue dans le projet? Quel type de relation pédagogique se construit avec les élèves ?...

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de prendre contact avec le « réel », c'est-à-dire d'aller sur le terrain recueillir des informations, en adoptant une méthode de recherche qualitative dont le but principal la compréhension et l'interprétation des phénomènes par la découverte du sens d'une expérience.

La méthode de recherche adopte les principes de l'approche monographique (Dufour *et al*, 1991). Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les acteurs du projet : les enseignants et la direction de l'établissement, le responsable de la galerie et l'artiste chargée d'animer les rencontres à la galerie et les ateliers d'art plastique avec les enfants. L'entrevue enregistrée avec les acteurs du projet a tenté de recueillir leur avis le plus sincère possible sur les effets engendrés par ce projet artistique et culturel.

Parallèlement à ces entretiens, une étude du « fond de scène » a été effectuée par le recueil et l'analyse des données publiques sur l'école et son environnement : projet d'établissement, nombre d'élèves, programmes officiels, etc. Dans la présente recherche, nous avons donc opté pour trois types de triangulation : la triangulation des données (diverses sources, documents, enseignants, coordonatrice, galerie) ; la triangulation des méthodes (entretiens et analyse documentaire) et la triangulation théorique (cadre conceptuel diversifié). Étant donné la nature de cette recherche et le sujet d'investigation, la cueillette de données a été organisée autour de deux méthodes distinctes et complémentaires : la conduite d'entrevues et l'analyse documentaire.

L'analyse documentaire couvre la documentation officielle concernant la dimension culturelle des enseignements et le cadre institutionnel du projet culturel,

et les documents élaborés dans le cadre du projet étudié. Il a été aussi nécessaire d'adopter une démarche de recherche de leurs fondements sous-jacents et rarement explicités, car nous avons affaire ici à des textes politiques, qui ont pour objectif de donner une nouvelle définition du travail enseignant, dans un contexte de débat sur la professionnalisation des enseignants, auquel aucun pays n'échappe actuellement. Cette analyse documentaire contient aussi une recension des écrits sur le travail enseignant dans le cadre de la pédagogie de projet, en particulier du projet artistique et culturel qui implique souvent des situations de coanimation, soit avec un artiste ou un professionnel de la culture, soit avec un autre enseignant dans des situations d'apprentissage interdisciplinaire.

Pour les entretiens, nous avons choisi une approche semi-directive, qui permet de poser des questions ouvertes à partir d'un guide pour s'assurer que toutes les questions importantes sont traitées durant l'entrevue. Ce type d'entretien présente l'avantage de laisser émerger des aspects pertinents pour la recherche ainsi que de nouveaux thèmes dont on ne soupçonne pas l'existence ou l'intérêt auparavant. En effet, il permet de recueillir auprès des enseignants la description des événements marquants, leurs expériences et leurs perceptions du projet culturel et artistique en partenariat entre leur école et la galerie d'art et coordonné par une artiste. La grille d'entretien était avant tout un guide contenant les points essentiels soulevés par la recherche.

Tous les enseignants de l'école étant impliqués de ce projet, nous avons sollicité la participation de l'ensemble du personnel enseignant et de sa direction. Le nombre de sujets interrogés dépendant aussi des besoins de la recherche, du jugement du chercheur et surtout de la saturation des catégories, nous avons donc adapté le nombre d'entretiens au concept de saturation, qui se définit comme étant un phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entretiens, le travail de terrain devient de moins en moins fructueux et les données de plus en plus redondantes.

3) Résultats

Les résultats liés à la dimension culturelle des enseignements font état d'une grande diversité de représentations de la culture. Les objectifs du ministère de l'éducation au Québec ne sont pas compris de la même manière par tous : il semble que le « retour à la culture » dans le contexte québécois ne réponde pas pour tous aux mêmes enjeux. Nous retrouvons les définitions de la culture soit comme objet ou soit comme rapport (Simard, 2002). En simplifiant, nous pouvons dire que nous trouvons : d'un côté la culture au service de l'école et de son curriculum, de l'autre l'art pour tenter de changer l'école (Chappuis *et al*, 2007). Entre ces deux extrêmes, nous trouvons d'autres représentations de la culture à l'école que nous ne présenterons pas ici. Nous assistons donc à une définition de la culture plus relative et plus individualisée, assez conforme à ce que constate Bernard Lahire (Lahire, 2004). Suivant la définition que l'enseignant donne de la culture, les objectifs d'apprentissage et les buts à atteindre à travers l'action artistique et culturelle seront modifiés. Certains insistent, par exemple sur la culture comme identité sociale et

associent alors au projet avec la galerie, une introduction à la culture littéraire québécoise ; d'autres définissent la culture comme mode de développement personnel et mettent alors en place des activités où la créativité de l'élève est sollicitée en lien avec le travail de création lors de l'atelier. Nous assistons à une personnalisation du travail enseignant, que nous interprétons à la lumière des travaux de François Dubet (2002), pour comprendre comment les enseignants sont amenés à donner une nouvelle cohérence à leurs actions.

L'intégration d'une dimension culturelle liée à l'art modifie le travail enseignant. Si tous les enseignants ne s'accordent pas pour donner une définition homogène de la dimension culturelle des enseignements, leur évaluation plus ou moins formalisée du dispositif fait état de changements : des changements dans la relation avec les élèves, dans les relations entre les élèves et dans les relations entre les enseignants ; et des changements dans les formes de travail et dans le rôle de l'enseignant. D'autres éléments de changement sont intéressants à étudier dans le cadre de ce projet, mais nous ne les traitons pas ici, il s'agit par exemple des changements dans le rapport des élèves et des enseignants à l'art et à la culture, dus au fait que les visites ne se déroulent pas dans un lieu fait pour magnifier la culture (le musée par exemple) mais dans une galerie du quartier de l'école qui donne une impression d'« intimité » et que par ailleurs l'école en question accueille des enfants d'un milieu culturellement favorisé.

Les enseignants reconnaissent apprendre à mieux connaître leurs élèves lors du projet. Ils ne disent qu'ils les découvrent, car c'est une école où la communication passe généralement bien entre les élèves et leur enseignant. Mais ils ont l'occasion de voir une facette de leur personnalité que les activités scolaires ne leur permettent pas toujours de découvrir. Par ailleurs, les enseignants remarquent que les élèves s'écoutent et apprennent à évaluer les travaux des autres en reprenant la méthode développée à la galerie pour aborder les œuvres, mais qu'ils ne sont pas encore capables de valoriser leurs propres travaux, ce sera donc sur ce point que sera axé la prochaine étape du projet avec la galerie. Ce sont ici des changements qui concernent surtout les élèves, mais ils nous intéressent car ils ont des retombées indirectes sur le travail enseignant : les enseignants s'accordent à dire que grâce aux activités développées lors du projet, il devient plus facile de travailler avec les élèves et que leur motivation permet à l'enseignant d'« aller plus loin » dans les apprentissages.

Par ailleurs, la direction constate un effet inattendu du projet sur le travail enseignant : alors que la réforme de l'enseignement québécoise insiste en vain depuis plusieurs années déjà sur la nécessité de travail en équipe de la part des enseignants, le projet semble avoir rapproché les enseignants. Ces enseignants qui habituellement évitent de discuter entre eux de ce qui se passe dans leur classe, partagent spontanément leurs expériences lors des activités en lien avec la galerie, comme si parler d'art et de culture était moins dangereux que de parler de pédagogie, ou que les activités culturelles et artistiques généraient un « climat » favorable aux échanges.

Le fait que les élèves soient amenés à être acteurs de leur apprentissage tend à minimiser le travail enseignant. Pourtant, l'enseignant a un rôle essentiel dans le processus d'étayage (Bruner, 1983). Le travail de verbalisation joue un rôle très important, et nécessite un grand effort d'explicitation et de modélisation. L'enseignant apparaît ici comme un guide, une personne ressource, un tuteur, un médiateur (Barnier, 2001). Nous retrouvons ici les perspectives développées par la Commission canadienne pour l'Unesco (1997) qui remarque que l'enseignant est plus en plus appelé à « établir une relation nouvelle avec l'apprenant, passer du rôle de soliste à celui d'accompagnateur, devenant désormais non plus tant celui qui dispense les connaissances que celui qui aide ses élèves à trouver, à organiser et à gérer le savoir. ». Les interventions de l'enseignants doivent concourir au même but : permettre à l'activité de se poursuivre et d'être menée à bien, c'est l'idée du « ni trop, ni trop peu » que Bruner énonce dans sa théorie de l'étayage. (Bruner, 1983). L'enseignant apparaît non plus comme un ingénieur détenteur de techniques, mais comme un « bricoleur », ce terme n'ayant pas ici une connotation péjorative, mais se réfère à la définition donnée par Claude Lévi-Strauss dans la *Pensée sauvage* : il œuvre souvent avec les moyens du bord en saisissant les opportunités du moment. Il pense « concret » tentant de réfléchir l'action en train de se faire et a de fait du mal à avoir une vision d'ensemble de sa pratique.

Mettre en relation les arts et avec d'autres matières devient un nouveau paradigme de l'éducation qui favorise l'apprentissage comme quelque chose d'expérientiel et de personnel. C'est à Dewey (1934) qu'on fait alors référence, car il a théorisé le problème de la continuité des arts et de l'expérience vécue. Mais les résultats montrent que les enseignants développent peu des pratiques d'interdisciplinarité. Alors que l'interdisciplinarité est une dimension vantée en premier lieu par les responsables du projet (la direction de l'école et le service culturel de la commission scolaire), il est difficile de relever dans les entretiens des situations d'interdisciplinarité : il n'y a pas d'activités dans les autres disciplines en lien direct avec le projet. Le curriculum reste découpé en discipline, où l'art y apparaît plutôt comme une toile de fond qui donne une couleur aux enseignements. Les activités en lien avec le projet sont un lieu ressource pour les enseignants. Les enseignants remarquent que ce projet apporte « autre chose » et qu'ils ne pourraient plus s'en passer.

Quant à l'organisation du projet lui-même elle n'a pratiquement pas de conséquence sur le travail enseignant, puisque toute la partie organisationnelle est déléguée à l'artiste qui anime le projet et à la direction de l'établissement qui s'occupe de remplir les demandes de subvention. Alors que la mise en place de projets est souvent source de travail supplémentaire pour les enseignants, nous avons ici un projet très « confortable » pour les enseignants. Cette sensation de confort permet aux enseignants de regarder positivement ce projet qui apporte un complément à leurs enseignements en leur permettant d'insister sur la dimension culturelle des enseignements. Par contre cette sensation de confort joue peut-être un rôle dans le peu d'interdisciplinarité : les enseignants n'établissent pas facilement

des liens avec leurs enseignements. Mais nous constatons aussi la même chose lors de notre recherche en France où les enseignants étaient les organisateurs à part entière de leur projet. L'art à l'école aurait donc plus pour fonction de restaurer l'école plutôt que de la transformer (Chappuis *et al.*, 2007).

Bibliographie

Audet, Claudine et Saint-Pierre (1997) *Ecole et culture, des liens à tisser*. Sainte-Foy, Institut québécois pour la recherche et la culture, 127 pages.

Barnier, G. (2001) *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan

Bruner, Jerome (1996) *L'Éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz, 255 pages

Chappuis, Véronique, Kerlan, Alain, et Lemonchois, Myriam (2007) « L'art au collège. Enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles ».

Communication présentée lors du symposium « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle », organisé par le Centre Beaubourg, les 10, 11 et 12 janvier 2007

Commission canadienne pour l'UNESCO (1997) *Apprendre ensemble, tout au long de nos vies*. Trousse d'animation sur le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'Éducation pour le 21^e siècle. « Fiche 10. La relation pédagogique en transformation ».

Dubet, François (2002) *L'épreuve des faits*. Paris : Éditions du Seuil

Dufour, Stéphane, Fortin, Dominic et Hamel, Jacques (1991) *L'enquête de terrain en sciences sociales*. Montréal : Editions Saint-Martin, p. 40

Dumont, Fernand (1968) *Le lieu de l'homme*. Montréal : HMH

Dumont, Fernand (1971) « Le rôle du maître : aujourd'hui et demain ». *Action pédagogique*, 17, 50-61

Dumont, Fernand (1987) *Le sort de la culture*. Montréal : L'Hexagone, 332 pages

Forquin, J.-C. (1989)

Forquin, Jean-Claude (1989) *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 247 pages

Gauthier, Clermont (2001) « Former des pédagogues cultivés ». *Vie pédagogique*, n° 118, p. 23-25

Gauthier, Clermont et Mellouki, M'hammed Mellouki (2003) *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*. Les Presses de l'Université Laval, 186 pages

Gouvernement du Québec (2006) « Programme La culture à l'école 2006-2007. Présentation d'un projet d'activités culturelles ». Document disponible dans les sites internet suivants : www.mcc.gouv.qc.ca ; www.mels.gouv.qc.ca

Gouvernement du Québec (2006) « Programme la culture à l'école. Description du programme et modalités relatives à la présentation de projets d'activités ». Document disponible dans les sites internet suivants : www.mcc.gouv.qc.ca ; www.mels.gouv.qc.ca

- Kerlan, Alain (2004) *L'art pour éduquer. La tentation esthétique*. Les Presses de l'Université Laval, 256 pages
- Lahire B., *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La découverte, 2004.
- Maroy, Christian (2005) « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances ». *Les Cahiers de Recherche en Éducation et formation*, n° 42, juillet 2005
- Marsolais, Arthur (2001) « Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines ». Entrevue avec Claude Lessard et Maurice Tardif. *Vie pédagogique 118*, février-mars 2001, p. 5 à 8
- Monférier, Claire. (1999). *La culture au secours de l'école*. Paris, Montréal : L'Harmattan, 192 pages
- Gouvernement du Québec (2003) *L'intégration de la dimension culturelle à l'école, document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : ministère de l'Éducation, p. 36
- Poyet, Françoise et Bracconnier, Brigitte (2005) « Arts, culture, école ». *Lettre n°12 INRP*, novembre 2005
- Québec, ministère de l'Éducation (2001) *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation
- Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation des jeunes (2001) *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : ministère de l'Éducation, 350 pages
- Québec, ministère de la Culture et des Communications et ministère de l'Éducation (1997) *Protocole d'entente entre le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation*. Québec, gouvernement du Québec, 4 pages
- Saint-Jacques, Diane (2001) « La dimension culturelle du Programme de formation en regard du domaine des arts ». *Québec français*, n° 121, p. 42-44
- Simard, Denis (2002) « Contribution de l'herméneutique à l'approche culturelle de l'enseignement ». *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, 2002 p. 63 à 82
- Simard, Denis (2004) *Éducation et herméneutique. Contribution une pédagogie de la culture*. Les Presses de l'Université Laval, 344 pages
- Simard, Denis (2002) « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? ». *Vie pédagogique*, n° 124, 2002, p. 5-8
- Valentin, Elisa (2006) *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : Un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Sous la direction scientifique de Madeleine Gauthier. INRS-Urbanisation, Culture et Société, Observatoire Jeunes et Société, octobre 2006, 89 pages
- Zakharthouk, Jean-Michel (1999) *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF Éditeur, 126 pages
- Bruner, Jerome (1983) *Le développement de l'enfant. Savoir dire, savoir faire*, PUF

