

Culture *Éducation* Écologie

Une approche contemporaine
de l'enseignement



À propos de cette ressource

Auteures et auteurs :

Mélanie Champoux

Marianne Homier

Patricia-Anne Blanchet

Christophe Point

Kassandra L'Heureux

Louis Gosselin

Barbara Meilleur

Kara Edward

Alexandra Bernier

Comité de rédaction :

Mélanie Champoux

Marianne Homier

Couverture :

Maude Pelletier, « L'éveil », crayon graphite et crayons de couleurs sur papier texturé, 35.6x35.6 cm, 2015

Personnes collaboratrices :

Adolfo Agundez Rodriguez, professeur, faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke

Maude Pelletier, artiste <https://www.dessinmaudepelletier.com/>

Guylaine Duval, artiste et mycologue <https://champignonssauvagesdenosbois.com/>

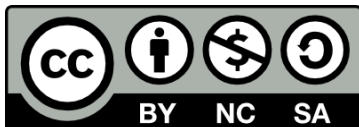
Émie Dufresne, musicienne et compositrice, École de musique de l'Université de Sherbrooke

Samuel Enright, graphiste et directeur des communications

Pour citer cette ressource :

Champoux, M., Homier, M., Bernier, A., Blanchet, P-A., Edward, K., Gosselin, L., L'Heureux, K., Meilleur, B., Point, C., (2024). Culture Éducation Écologie - Une approche contemporaine de l'enseignement. Université de Sherbrooke, 96 pages.

Pour toute question, écrire à culture.ecologie.education@usherbrooke.ca



BY = Vous pouvez retenir, réutiliser, réviser, remixer et redistribuer. L'auteur doit être cité

NC = Vous pouvez retenir, réutiliser, réviser, remixer et redistribuer pour usage non commercial

SA = Vous pouvez retenir, réutiliser, réviser, remixer et redistribuer dans les mêmes conditions et sous licence compatible

La réalisation de cette ressource d'autoformation a reçu l'appui de l'Université de Sherbrooke, de la Fabrique REL et des Fonds de recherche du Québec

Avril 2024

Présentation du collectif



Mélanie Champoux
Doctorante en éducation et
chargée de cours
Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke



Marianne Homier
Doctorante en éducation et
chargée de cours
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke



Patricia-Anne Blanchet
Doctorante en éducation et
conseillère pédagogique
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke



Barbara Meilleur
Doctorante en Études et pratiques
des arts (UQAM) et chargée de
cours
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke et UQAM



Kara Edward
Doctorante en éducation et
chargée de cours
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke



Christophe Point
Professeur
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke



Kassandra L'Heureux
Doctorante en éducation et
chargée de cours
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke



Louis Gosselin
Doctorant en éducation et
chargée de cours
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke



Alexandra Bernier
Doctorante en éducation à
l'Université Laval et chargée de
cours à la faculté d'éducation
de l'Université du Québec à
Rimouski



Samuel Enright
Directeur des communications,
graphiste et maîtrisard en
études politiques appliquées
Université de Sherbrooke



Guylaine Duval
Artiste et mycologue
Illustratrice



Maude Pelletier
Artiste
Créatrice des oeuvres des
chapitres

Table des matières

Pourquoi cet ouvrage ?	5
Ode aux champignons	8
Module 1 : Fondements théoriques et pratiques	10
Chapitre 1.1 - Fondements pour une approche culturelle de l'enseignement conçue au prisme des rapports écologiques au monde	11
Module 2 : Le français comme rapports écologiques au monde	17
Chapitre 2.1 - Exploration spiralaire de mon identité écologique	18
Module 3 : L'univers social comme rapports écologiques au monde	29
Chapitre 3.1 - La multiperspectivité pour enseigner l'histoire et la géographie selon une approche culturelle et écologique	30
Module 4 : Les sciences comme rapports écologiques au monde	39
Chapitre 4.1 - Contextualiser les sciences par le récit de vie et la pédagogie du lieu	40
Module 5 : Les mathématiques comme rapports écologiques au monde ...	50
Chapitre 5.1 - Imaginer les futurs possibles : saisir les occasions de faire des mathématiques dans et pour le monde	51
Module 6 : La citoyenneté comme rapports écologiques au monde	60
Chapitre 6.1 - Choisir un album jeunesse pour aborder les rapports écologiques au monde avec les élèves	61
Module 7 : Les arts comme rapports écologiques au monde	73
Chapitre 7.1 - L'art en chemin	74
Chapitre 7.2 - Apprécier des oeuvres d'art pour enrichir notre rapport écologique au monde	82

Pourquoi cet ouvrage?

Introduction

Mon nom est Mélanie Champoux. Je suis doctorante en éducation à l'Université de Sherbrooke où j'enseigne les fondements de l'éducation en quatrième année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Mes travaux de recherche s'ancrent dans l'éducation contemporaine qui est traversée par des enjeux relatifs aux problématiques socioécologiques tels que les changements climatiques, le déclin massif de la biodiversité et l'augmentation croissante des inégalités sociales, économiques et environnementales.



Notre époque est caractérisée par l'exacerbation d'une crise socioécologique dont le dénouement exige une transformation culturelle, soit une transformation de nos rapports au monde.

Afin de contribuer à l'intégration de ces enjeux importants dans les milieux universitaires de formation à l'enseignement et dans les milieux scolaires au primaire comme au secondaire, je m'intéresse donc à l'approche culturelle de l'enseignement qui constitue un pilier fondateur du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

L'approche culturelle de l'enseignement a été conçue dans la foulée des travaux qui ont accompagné la dernière réforme du curriculum de l'école québécoise au tournant des années 2000. Elle constitue une prescription du ministère de l'Éducation. De fait, le PFEQ stipule que la réalisation de la mission d'instruction et de socialisation de même que l'atteinte des trois visées de l'école québécoise, soit la structuration de l'identité, la construction d'une vision du monde et le développe-

ment d'un pouvoir-agir des enfants et des adolescents et adolescentes, reposent sur la mise en œuvre d'une approche culturelle par les personnes enseignantes.

Pour rendre plus tangible cette prescription, le PFEQ met de l'avant la notion de repère culturel. En effet, dans les différents documents du PFEQ, pour chaque domaine d'apprentissage, on trouve des listes de repères culturels servant à orienter la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement. Il faut bien reconnaître toutefois que ces repères culturels ont été définis il y a près de 25 ans.

En outre, le caractère prescriptif de l'approche culturelle s'incarne dans une compétence professionnelle à l'enseignement – une compétence dite fondatrice. C'est la compétence 1, qui est celle du pédagogue héritier, critique, interprète et médiateur d'éléments de culture.

Depuis le début des années 2000, plusieurs études tendent à montrer que l'approche culturelle de l'enseignement et la compétence 1 qui y est associée demeurent peu connues ou mal comprises des personnes enseignantes (Larouche et coll., 2022; Laroui, 2007; Manseau et Dezutter, 2007; Nadeau, 2020; Portelance, 2007; Raymond et Turcotte, 2012; Simard, 2010). Pour plusieurs, cette compétence paraît floue, nébuleuse, abstraite. Pour certaines, elle peut paraître « compliquée et même sans importance particulière » (Nadeau, 2020, p.16). Cette situation peut s'expliquer par de nombreux facteurs. D'abord, la culture – il faut bien le reconnaître – est une notion que l'on dit polysémique, c'est-à-dire qu'elle peut revêtir une grande variété de sens, ce qui complique notre compréhension commune de la notion. Ensuite, parce que les formations initiales et continues à l'enseignement contribuent en réalité très peu à former les personnes enseignantes à cette approche.

Pourtant, l'approche culturelle comporte le potentiel de rendre les savoirs plus signifiants, plus concrets et plus pertinents pour une éducation humaniste tournée

vers un meilleur vivre-ensemble et l'avènement d'une société plus juste, plus viable, plus démocratique, plus écologique. De plus, cette approche favorise la mise en œuvre de processus d'enseignement-apprentissage interdisciplinaires, voire transdisciplinaires, c'est-à-dire qui traversent toutes les disciplines et qui vont même au-delà de celles-ci en intégrant et en valorisant d'autres types de savoirs que les savoirs disciplinaires – comme les savoirs expérientiels qui impliquent plusieurs dimensions de l'être au monde; bien sûr, la dimension cognitive, mais également les dimensions affective et sensible.

Toutefois, je suis d'avis que dans le contexte actuel, marqué par de profondes problématiques socioécologiques, il devient nécessaire de transformer la vision que nous nous faisons généralement de la culture, à commencer par la notion de culture en contexte scolaire. Celle-ci est comprise, le plus souvent, comme un objet de savoir extérieur à soi que la personne enseignante est responsable de transmettre ou de médier auprès des élèves. Elle est aussi comprise comme rapport, mais dans ce cas, elle est le plus souvent envisagée comme l'expression des rapports qui se tissent exclusivement entre des êtres humains, au sein de sociétés. Il est en effet souvent question du patrimoine culturel comme la réalisation des grandes œuvres de l'humanité dans le domaine des arts, de la littérature, de l'architecture et des sciences.

Effectivement, dans notre conception moderne et occidentale de la culture, les autres qu'humains, que ce soit les animaux, les végétaux, les minéraux, les forêts, les rivières, les montagnes, le soleil et le vent, sont expulsés de la sphère culturelle pour être relégués dans la sphère dite naturelle. Lorsqu'il est question de culture, ils sont soit rendus invisibles – alors on n'en parle pas, on ne les considère pas – ou alors ils sont compris comme faisant partie d'un décor, inactif, inerte, où se déroulent les actions des humains en relation entre eux. Dans cette représentation du monde, les animaux, les plantes, des écosystèmes entiers se voient attribuer un rôle passif, exclusivement destiné à servir les intérêts des êtres humains et des sociétés. Ils ne sont pas considérés comme des entités sensibles, dotées d'une agentivité particulière, avec lesquelles nous sommes en relation réciproque, mais le plus souvent comme faisant partie de ce qu'on appelle la nature ou l'environnement. Les concepts de nature et d'environnement tendent à modeler une vision du monde que

l'on dit anthropocentrée, soit centrée sur l'humain. C'est alors notre identité et notre pouvoir-agir qui sont à leur tour influencés par cette vision du monde dans laquelle nous, les êtres humains, serions radicalement séparés des autres qu'humains. Cette vision du monde est insuffisante, car elle échoue à reconnaître les processus de coévolution historiques entre humains et autres qu'humains de même que leurs relations d'interdépendance actuelles et futures.

Les défis socioécologiques contemporains appellent donc à une réflexion approfondie concernant l'altérité; l'altérité entre humains bien sûr, mais aussi l'altérité vis-à-vis des autres qu'humains. Cette dimension de l'altérité, des relations à l'Autre, est essentielle à une réflexion sur les rapports au monde. Il nous faut réfléchir et mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement qui contribue de manière pertinente à la structuration de l'identité, au développement d'une vision du monde et à la construction d'un pouvoir-agir qui soient orientés vers un horizon de justice pour tous les humains et les autres qu'humains, leurs intérêts étant en réalité intrinsèquement liés.

Pour cela, il nous faut notamment construire une vision du monde et structurer nos identités de manière à comprendre les êtres humains comme des êtres de nature et de culture, comme des êtres entretenant d'étroites relations, passées, présentes et futures, avec des humains et des autres qu'humains. Donc, une approche culturelle de l'enseignement pertinente dans le contexte contemporain devrait nous aider à nous situer comme des êtres écologiques, soit des êtres reliés au monde.

C'est à cette visée que notre équipe interdisciplinaire de personnes formatrices en enseignement travaille de manière collaborative. Culture - écologie - éducation. Une approche contemporaine de l'enseignement est une ressource d'autoformation qui propose des stratégies pédagogiques et des situations d'apprentissage concrètes afin de mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement qui intègre la sphère des rapports écologiques au monde, et ce, de manière transversale à l'ensemble du programme de formation de l'école québécoise. C'est avec plaisir que nous vous offrons cette ressource éducative libre. Nous vous invitons à vous l'approprier et à la modifier afin qu'elle réponde à vos besoins, et ce, selon votre propre contexte. Vous pouvez aussi la partager avec vos collè-

gues sans aucune limitation.

L'ouvrage est structuré par module et par chapitre. Le module 1 aborde les fondements d'une approche culturelle et écologique de l'enseignement. Il vise à situer les enjeux socioécologiques auxquels l'approche proposée dans cet ouvrage souhaite répondre. Les modules 2 à 7 proposent des repères théoriques et des pistes pédagogiques concrètes afin de mettre en œuvre une approche culturelle et écologique de l'enseignement à partir de différents domaines d'apprentissage prescrits par le PFEQ : français langue d'enseignement, géographie et histoire, sciences, mathématique, culture et citoyenneté québécoise et arts¹.

C'est à partir de leur double posture de personne apprenante et de personne formatrice que les auteurs et auteures qui ont collaboré à la conception de cette ressource d'autoformation s'adressant aux futures personnes enseignantes ainsi qu'aux personnes enseignantes en exercice. Leur objectif commun est de vous permettre de saisir les fondements de l'approche culturelle conçue au prisme des rapports écologiques au monde, telle que nous la proposons, afin de vous aider à construire votre autonomie professionnelle. Les pistes pédagogiques concrètes qui vous sont proposées permettent d'illustrer cette réflexion fondamentale et de vous donner un coup de pouce pour faire vos premiers pas.

En terminant, je voudrais vous souhaiter que la lecture de cet ouvrage numérique vous conduise à des réflexions fécondes et porteuses pour votre pratique enseignante et pour votre propre culture écologique. N'hésitez surtout pas à nous écrire pour nous faire part de vos questionnements, de vos réflexions et de vos expériences pratiques avec vos élèves en lien avec l'approche culturelle de l'enseignement.

Pour nous écrire:

culture.ecologie.education@usherbrooke.ca

NOTE: Une deuxième version de l'ouvrage, en cours de rédaction, sera augmentée d'un module qui concerne l'éducation physique et à la santé ainsi qu'un module qui regroupe diverses situations d'apprentissage transdisciplinaires, et ce, en vue de mettre en œuvre une approche culturelle et écologique de l'enseignement de manière transversale à l'ensemble du curriculum et d'y intégrer des savoirs de type expérientiel.

Références

Larouche, M-C., Monthuy-Blanc, J., Point, M., Touré, F., Fillion, P-F., Lemieux, V. et Akpedje, T. (2022). Être médiateurs culturels à l'UQTR : apprendre à apprécier et à intégrer des ressources culturelles à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Dans A. Araujo-Oliveira et Tremblay-Wragg, E., *Des pratiques inspirantes au coeur de la formation à l'enseignement*. (p.179-200). Presses de l'Université du Québec

Laroui, R. (2007). L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 371-381.

Manseau, S. et Dezutter, O. (2007). La compétence culturelle en formation initiale des enseignants de français au secondaire : état d'une expérience à visée intégrative. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 305-320.

Nadeau, A. (2020). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).

Portelance, L. (2007). Les savoirs partagés par l'enseignant associé et la stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 321-337.

Raymond, C. et Turcotte, N. (2012). Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école. *Éducation et francophonie*, 40(2), 119-138.

Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-101). Les Presses de l'Université Laval.

Ode aux champignons

On les remarque au tournant d'un sentier, sur un arbre, dans la mousse, dans l'humus des feuilles mortes, ou encore dans le jardin, le compost, parfois même dans les plantes d'intérieur. Les champignons!

Les attributs qu'ils nous montrent varient en formes, en couleurs, en textures multiples. De plus près, si nous prenons le temps de les sentir ou les goûter, nous découvrons une panoplie de parfums et de saveurs, parfois doux et subtils, exquis et délectables, parfois carrément horribles et répugnants. D'ailleurs, certains champignons comme les truffes et les phalles utilisent leurs parfums prononcés pour attirer les insectes et les petites bêtes qui dispersent leurs spores et assurent leur pérennité.

Qu'ils soient petits et discrets ou spectaculaires et colorés, tous les champignons ont une partie souterraine qu'on appelle mycélium. Celui-ci se compose de filaments qui peuvent s'étendre sur une très grande surface et qui s'immiscent partout dans le sol forestier pour former un réseau complexe et interconnecté. En fait, le mycélium est la partie principale du champignon. Le champignon que l'on voit est, en réalité, la fructification, l'organe reproductif du mycélium.

Les mycéliums des champignons investissent le sol forestier, les mousses, les roches, les plantes, les racines des arbres, sans oublier les insectes et la faune qui les entourent.



Ode aux champignons

Ce réseau souterrain ainsi créé travaille sans relâche afin de transmettre des informations essentielles d'un bout à l'autre de la forêt. Comme les fibres nerveuses du cerveau, les filaments du mycélium transmettent des signaux chimiques et électriques qui forment une chorégraphie invisible mais vitale pour la survie de l'écosystème.

La véritable richesse des champignons réside dans ces liens invisibles et complexes qui les relient à leur environnement. Ainsi, on peut les comparer aux disciplines scolaires qui représentent un réseau interconnecté de savoirs formalisés qui doivent être mis en dialogue avec l'immense diversité des savoirs expérientiels. À la manière du mycélium, enseigner selon une approche culturelle contribue à la (re)composition de la grande toile du vivant.

Guylaine Duval, mycologue



*Module 1 :
Fondements théoriques
et pratiques*



Chapitre 1.1

Fondements pour une approche culturelle de l'enseignement conçue au prisme des rapports écologiques au monde.

Mélanie Champoux

Présentation de l'auteure

De mon enfance, des écoles et des cours de récréation, je conserve un souvenir ambigu. Un souvenir à la fois triste et rempli d'espoir. Curieuse et bonne élève, j'aimais apprendre et j'aimais être félicitée. Je suis allée à l'école comme on attend le jour de son anniversaire, ou celui de Noël. Je ne ménageais pas les efforts dans l'espoir qu'un jour adviendrait, enfin, la récompense tant attendue. Sauf que je n'avais qu'une vague idée de la récompense que j'attendais. Était-ce des collants brillants dans mon cahier? Était-ce de bonnes notes dans mon bulletin? Est-ce que j'espérais que ma « maitresse » dise à ma mère combien j'étais travaillante et « à mon affaire »? Est-ce que j'attendais simplement un regard de connivence dans les yeux de celles et ceux qui m'ont enseigné? Un regard qui semblait dire : tu as bien compris, tu es brillante. Tout cela, je l'ai reçu. Pourtant, l'impression d'aller à l'école en attendant mon jour d'anniversaire ne m'a jamais quittée, même lors de mes études de maîtrise. D'où me venait cette impression d'espoirs déçus? C'est la question qui m'a guidée jusqu'à la formulation de mon projet de recherche doctorale. J'ai peu à peu réalisé que ce que j'attendais avec tant de ferveur de l'école c'est qu'elle me permette de me mettre en relation avec le monde. Je caressais depuis toujours l'idée que dans un lieu comme l'école, un espace rempli de savoirs et de personnes qui apprennent ensemble, je pourrais me tisser à la grande toile de la vie. Dans un coin de mon âme, je souhaitais que grâce à cette mise en relation, je puisse enfin devenir moi-même et apporter ce que j'ai de meilleur au monde. L'école devait me permettre d'exister et de créer en relation avec les autres, que ces autres soient des humains, des animaux, des plantes, des forêts, des rivières, un vol de bernache ou un coucher de soleil. C'est de cette vision de l'éducation qu'est née l'idée d'une approche culturelle conçue au prisme des rapports écologiques au monde. Qu'est-ce que l'approche culturelle de l'enseignement dans le Programme de formation de l'école québécoise?

Qu'est-ce que l'approche culturelle de l'enseignement dans le Programme de formation de l'école québécoise?

L'approche culturelle de l'enseignement (ACE) constitue un pilier fondateur du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Conçue dans la foulée des travaux qui ont accompagné la dernière réforme du curriculum de l'école québécoise au tournant des années 2000, cette approche constitue une prescription du ministère de l'Éducation. Le PFEQ stipule que la réalisation de la mission d'instruction et de socialisation de même que l'atteinte des trois visées de l'école québécoise, qui concernent la structuration de l'identité, la construction de la vision du monde et le développement du pouvoir agir (gouvernement du Québec, 2006), reposent sur la mise en œuvre d'une approche culturelle par les personnes enseignantes.

Pour rendre plus tangible cette prescription, le PFEQ met de l'avant la notion de repère culturel. Les personnes enseignantes peuvent trouver dans les documents du PFEQ relatifs aux domaines d'apprentissage (DA) des listes de repères culturels à « exploiter » dans leur pratique enseignante. L'ACE est également assortie de balises contenues dans un guide qui a été publié en 2003. Ce guide, intitulé L'intégration de la dimension culturelle à l'école, propose plusieurs définitions de la culture et formule des critères pour la sélection et l'exploitation de repères culturels dits signifiants. Ces critères imposent notamment que les repères culturels « s'inscrivent dans l'évolution de l'une ou l'autre des disciplines scolaires » (p. 15), rappelant que « [l]es domaines des langues, des arts, de la mathématique, de la science et de la technologie, de l'univers social ainsi que du développement personnel correspondent à des composantes majeures de la culture avec lesquelles l'élève doit être mis en contact au cours de sa formation. » (p.26). Par ailleurs, le caractère prescriptif de l'ACE s'incarne dans une compétence professionnelle à

l'enseignement dite fondatrice (compétence 1) qui est celle du pédagogue héritier, interprète et médiateur d'éléments de culture. En outre, bien qu'il ne fasse pas partie des prescriptions concernant l'ACE, depuis 2023, un nouveau domaine d'apprentissage a été ajouté au PFEQ : le programme Culture et citoyenneté québécoise. Celui-ci repose sur une progression des apprentissages passant de l'exploration de réalités culturelles, à leur examen puis à la réflexion critique sur celles-ci. Enfin, le programme Culture-éducation facilite la tenue de rencontres, d'activités et de sorties culturelles et artistiques en contexte scolaire.

Pourquoi nous croyons qu'il faut aujourd'hui concevoir et mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement qui intègre les rapports écologiques au monde?

1er élément à considérer : Nous époque est caractérisée par l'exacerbation d'une crise socioécologique dont le dénouement exige une transformation culturelle, soit une transformation de nos rapports au monde.

À des degrés divers, nous sommes tous et toutes interpellés par les problématiques sociales et environnementales qui marquent de plus en plus le 21e siècle. Les problématiques relatives aux changements climatiques, au déclin massif de la biodiversité, aux divers phénomènes de pollution de l'air, de l'eau et du sol de même qu'à l'accroissement des inégalités sont intrinsèquement liées entre elles : ce sont des problématiques socioécologiques complexes. C'est-à-dire qu'on ne peut pas les comprendre et tenter de les résorber sans considérer les manières par lesquelles elles rétroagissent les unes les autres. Par exemple, l'augmentation des épisodes de sécheresse et de chaleur accablantes dus à l'augmentation des gaz à effet de serre exerce un impact sur la santé et la sécurité des plantes et des animaux, humains y compris, qui en sont affectés. Considérant le rôle important que jouent les animaux et les plantes dans le maintien des équilibres écosystémiques, la perte de biodiversité animale et végétale qui y est associée peut contribuer, en retour à l'exacerbation des changements climatiques de même qu'à la pollution des sols et de l'eau.

De plus, il faut bien reconnaître que tous les êtres humains ne sont pas égaux face à ces détériorations environnementales. Certaines populations plus pauvres sur le plan économique vivent souvent dans des lieux

plus fortement touchés par les sécheresses ou les inondations et elles disposent de moins de ressources pour s'en prémunir. L'augmentation des phénomènes relatifs aux changements climatiques contribue de ce fait à l'augmentation des inégalités économiques, sociales et environnementales. Par ailleurs, les populations qui sont le plus durement frappées par les dérèglements climatiques et les problèmes de pollutions environnementales sont aussi très souvent celles qui en sont le moins responsables. En effet, par leur mode de vie plus frugal, les populations moins aisées économiquement, exercent une plus faible empreinte écologique. Et que dire des animaux et des végétaux qui sont sans doute les plus grandes victimes des détériorations des conditions de vie sur Terre et qui n'en sont nullement responsables.

Ainsi, les problématiques socioécologiques sont marquées par des phénomènes d'injustice à l'égard de certains groupes d'humains et d'autres qu'humains. Aux fondements de ces problématiques, nous sommes amenés à reconnaître l'existence de rapports au monde dévoyés, basés sur des dynamiques d'exploitation, de domination et d'invisibilisation (Chancel et coll., 2022; Fernández-Llamazares et coll., 2019; Larrère, 2017; Martinez Alier, 2016; Rosa, 2018). Par la surexploitation des autres qu'humains (que l'on désigne par l'appellation de ressources naturelles ou de nature), par l'exploitation de certaines populations humaines au profit d'une industrie capitaliste, s'installe des formes de dominations de certains groupes d'humains sur d'autres humains et d'autres qu'humains. La nature (humaine et autre qu'humaine) est mise au service de certains modes de vie. De tels rapports mortifères et injustes sont rendus possibles par leur invisibilisation. Effectivement, le mode de vie associée à la culture de consommation ne reconnaît pas d'emblée que pour se maintenir il faille exploiter et dominer d'autres humains et détruire les conditions de vie sur Terre.

La reconnaissance des problématiques socioécologiques ne devrait pas contribuer à un sentiment de désespoir ou d'apathie. Je crois qu'en tant que personnes éducatrices, ni le fatalisme ni le déni ne sont des options acceptables. Je considère plutôt que notre responsabilité repose dans le courage dont nous devons faire preuve afin d'interroger, de manière critique et éthique, nos rapports au monde humain et aux autres qu'humain. C'est de cette manière, il me semble, que nous pourrions nous engager individuellement et col-

lectivement dans une transformation culturelle visant la construction d'une société plus juste et plus soutenable.

Repenser nos rapports au monde pour imaginer et contribuer à la coconstruction d'un monde plus désirable, basé sur des relations de réciprocité, de respect, de care (prendre soin), voilà d'importants défis culturels qui interpellent au premier plan le monde l'éducation. Ils invitent à réfléchir à l'actualisation des curriculums scolaires en vue de contribuer à l'harmonisation du réseau de relations personne-société-environnement, et ce, en favorisant la construction d'une identité écologique fondée sur une conscience critique et le développement d'un pouvoir-agir écocitoyen (Sauvé et coll., 2018). Afin de relever ces défis, le PFEQ dispose d'un levier puissant : l'approche culturelle de l'enseignement qui constitue un pilier fondateur du curriculum.

2e élément à considérer : L'approche culturelle de l'enseignement dominante paraît insuffisante pour accompagner la transformation culturelle qui doit être envisagée par nos sociétés modernes.

Les recherches empiriques effectuées ces dernières années auprès du personnel enseignant au Québec indiquent que le pilier culturel du PFEQ demeure flou et nébuleux pour les personnes enseignantes qui peinent à comprendre comment mettre en pratique cet aspect important du curriculum (Nadeau, 2020). Par ailleurs, l'analyse critique des documents prescriptifs relatifs à l'ACE dans le système d'éducation québécois permet de constater que la culture y est présentée en termes anthropocentrés (Champoux et Agundez, accepté). C'est-à-dire que la sphère des relations entre les humains et les autres qu'humains n'est que très faiblement abordée, elle est presque invisibilisée. En l'occurrence, pour les personnes enseignantes qui se saisissent des outils prescriptifs relatifs à l'ACE, il demeure difficile d'étendre leur conception de la culture à la sphère écologique de nos rapports au monde. Dans le contexte contemporain marqué par des problématiques socioécologiques majeures, il paraît donc pertinent de prendre un pas de recul pour imaginer ensemble comment l'ACE pourrait s'actualiser et s'enrichir d'une dimension écologique de nos rapports au monde.

Le renouvellement de cette réflexion sur l'ACE ne peut aucunement faire l'économie d'une réflexion appro-

fondie concernant l'altérité, l'altérité entre humains et avec les autres qu'humains. Cette dimension de l'altérité, des relations à l'Autre, est essentielle à une réflexion sur les rapports au monde. Les besoins de culture qui sont impulsés par la crise socioécologique interpellent le monde de l'éducation afin qu'il contribue pertinemment à la structuration de l'identité, au développement de la vision du monde et à la construction d'un pouvoir agir orientés vers un horizon de justice pour tous les humains et les autres qu'humains. Dans l'optique de contribuer à l'enrichissement des conceptions et des pratiques relatives à l'ACE, un déplacement de l'attention devrait être opéré afin de mieux prendre en compte les liens étroits qui se tissent entre nature et culture, ces liens insécables, car constitutifs des existants. Il nous faudrait dès lors troquer la vision ontologique dualiste, dans laquelle la nature est vue comme étant extérieure à la culture, pour une vision dialectique dans laquelle les êtres humains sont à la fois des êtres de nature et de culture.

En ce sens, il paraît primordial que ce qui lie la culture et l'éducation, sur le plan théorique et sur le plan pratique, s'imprègne d'une vision plus écologique du monde que ce qui prévaut actuellement : dans les prescriptions relatives à l'ACE, les autres qu'humains brillent par leur absence. Sur le plan théorique du moins, tout semble se passer comme si les sociétés humaines vivaient dans un monde qui n'est plus redevable au reste du vivant, ce que Plumwood (2002) a reconnu comme l'« illusion de la désinscription » (p.99). Le monde qui est dépeint est celui des humains, pensé et acté par les humains et pour les humains. La culture est comprise comme réponse des humains aux grands problèmes de l'humanité et les ressources environnementales sont associées à des lieux tels que les musées, les galeries d'art et les salles de spectacles, invisibilisant du même coup les autres types de milieux pouvant favoriser la rencontre directe (« im-médiate ») avec des humains et d'autres qu'humains. On peut penser à divers milieux « naturels » et milieux de vie tels que les parcs, les jardins, les rives des cours d'eau, les comités de citoyens, etc. En éducation, il paraît plus que jamais pertinent d'interroger avec criticité la rupture entre nature et culture pour mieux éclairer les phénomènes d'engendrement entre humains et autres qu'humains qui, dans le régime de rationalité moderne occidentale, sont pour une bonne part invisibilisés (de Sousa Santos, 2016). Comme le dénonce Sauvé (2007), en l'absence d'une dimension écologique de nos rapports

au monde dans le curriculum, la construction de la vision du monde s'en trouve étriquée et celle de l'identité, tronquée.

Le discours éducationnel officiel précise que la culture devrait contribuer à l'atteinte des trois visées de l'école québécoise qui, je le répète, sont celles de développer la vision du monde, de structurer l'identité et de développer le pouvoir agir. Pourtant, on remarque que ces finalités ne sont pas autrement explicitées : on ne sait pas quels principes et quelles valeurs cette triple finalité devrait soutenir. Or, pour concevoir et mettre en œuvre une ACE apte à soutenir ces visées, il est essentiel que les personnes enseignantes puissent les envisager de manière moins abstraite, qu'elles puissent s'y référer en fonction du contexte socioécologique contemporain et qu'elles soient amenées à construire une réflexion critique et éthique en lien avec les rapports au monde dominants (Sauvé et Orellana, 2008).

À quoi pourrait ressembler une approche culturelle de l'enseignement conçue au prisme des rapports écologiques au monde?

Nous n'en sommes encore ici qu'à l'étape d'imaginer d'autres possibles. Nous ne prétendons aucunement livrer des stratégies pédagogiques infaillibles qui ont fait leurs preuves sur le terrain de la pratique. Plutôt, nous faisons l'exercice de mettre en commun des pistes éducatives et pédagogiques qui nous paraissent porteuses pour contribuer à une éducation culturelle et écologique. Ces propositions prennent racine dans une mouvance contemporaine d'éducation relative à l'environnement qui est elle-même nourrie de riches traditions éducatives et pédagogiques. Les lignes qui suivent proposent en ce sens des valeurs, des principes et des avenues éducatives à privilégier pour cheminer ensemble vers une ACE conçue au prisme des rapports écologiques au monde. En tant qu'éducateurs et éducatrices vous êtes invités à vous approprier ces quelques idées et à les contextualiser à votre propre pratique enseignante. En tant que propositions fondamentales, elles vous paraîtront peut-être abstraites au premier abord. Il s'agit en effet de pistes qui amènent à réfléchir et qui ont pour fonction d'alimenter vos propres idées de processus d'enseignement et d'apprentissage. Les six autres chapitres qui forment cet ouvrage collectif proposent justement des pistes d'aterrissage concrètes pour mettre en œuvre les fondements proposés dans ce premier chapitre.

Une pédagogie de la rencontre et de la relation

Au 21^e siècle, concevoir et mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement pourrait être résumée dans ces mots : apprendre à nous situer comme des êtres écologiques, soit des êtres reliés au monde. Pour cela, il devient indispensable d'être capables de rencontrer le monde de manière dialogique (Plumwood, 1997), c'est-à-dire de sujet à sujet et non plus de sujet à objet. Pour entretenir un dialogue avec les autres humains ainsi qu'avec les autres qu'humains, nous devons apprendre à les voir, les reconnaître et les respecter. L'incommensurabilité des formes d'existence qui cohabitent sur Terre devrait en effet s'accompagner d'une éthique interespèces. C'est-à-dire que plutôt que de focaliser notre attention uniquement sur ce qui différencie les êtres humains et des autres formes de vie (les discontinuités et les ruptures mises de l'avant dans la conception dominante de la culture et qui contribuent à faire de nous une espèce exceptionnelle), nous pourrions également porter notre attention sur ce que nous partageons en commun, sur ce qui fait de nous des semblables, des vivants parmi les vivants. Il nous serait en effet salvateur d'arriver à mieux percevoir les continuités qui sous-tendent le déroulement des multiples formes d'existences enchevê-



Image 1: Maude Pelletier - « Interreliés », linogravure et rehauts au crayon de couleur, 30x30 cm, 2021

trées, différentes et semblables à la fois, toutes nécessaires au développement de la vie.

Des valeurs relationnelles, une conscience critique et des habiletés de cocréation

À partir de cette vision plus ouverte et généreuse, moins autoritaire, dominante et anthropocentrique, nous pouvons imaginer des manières différentes de mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement. Les valeurs d'humilité, d'autocritique, de respect, d'ouverture, de réciprocité devraient soutenir des pratiques davantage fondées sur le care (une pratique qui consiste à prendre soin), l'écoute, l'attention, l'émerveillement et la communication dialogique. Le développement d'habiletés en lien avec l'imagination, la créativité et la cocréation pourrait être combiné avec le développement d'une conscience critique et l'éveil au désir d'un engagement actif, incarné dans le tissu de la vie sociale et écologique.

Des stratégies pédagogiques transdisciplinaires, expérientielles, affectives et sensibles

Pour soutenir une ACE conçue au prisme des rapports écologiques au monde, nous pouvons mettre en œuvre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage transdisciplinaires. La transdisciplinarité fait ici référence à la construction de savoirs qui traversent les disciplines (transversal à toutes les disciplines) et qui peuvent aussi les dépasser (extérieur aux disciplines). En ce sens, on peut notamment recourir à la poésie et à des narratifs culturels écologiques comme ceux produits par certains porteurs de savoirs traditionnels autochtones et un nombre de plus en plus important d'auteurs provenant d'une diversité d'horizons disciplinaires (par exemple, Despret, 2019; Morizot, 2020; Tassin, 2020; Wall Kimmerer, 2021, Zhong Mengual, 2021; Van Horn et al, 2021).

Nous aurions aussi intérêt à recourir à des approches expérientielles et sensibles qui favorisent le contact direct avec des humains et d'autres qu'humains qui cohabitent au sein d'un territoire, tous dignes d'être rencontrés de manière dialogique en tant que sujets éthiques dotés d'une certaine forme d'agentivité (soit des êtres intentionnels qui possèdent des capacités). Ainsi, plutôt que d'évaluer la valeur des autres formes de vie en les comparant avec l'être humain, il s'agit de reconnaître l'incommensurabilité des formes d'existence sur Terre et d'ouvrir notre perception à la

richesse et à l'incroyable diversité des manières d'être-au-monde et de faire l'expérience du monde.

Pour favoriser la prise de conscience de la présence agissante des autres humains et des autres qu'humains dans nos vies, l'approche par les histoires de vie paraît pertinente. En faisant le récit de son histoire de vie et en portant attention à nos rencontres avec des humains et avec d'autres qu'humains (animaux de compagnie, animaux sauvages, paysages, climat, arbres, etc.), il devient plus facile de prendre conscience des manières par lesquels les autres (humains et autres qu'humains) ont pu influencer nos parcours individuels, familiaux et sociaux faisant de nous ce que nous sommes aujourd'hui. De manière parallèle, mais plus distancée, la personne enseignante peut éclairer les savoirs enseignés à partir d'une perspective historique qui inclut la présence des autres qu'humains dans l'évolution des sociétés humaines. Comprendre nos histoires coévolutives (entre humains avec les autres qu'humains) peut vraisemblablement aider à instaurer des rapports au monde basés sur le respect, la réciprocité, la reconnaissance mutuelle et le care. Enfin, il est très probable que l'éclairage des savoirs à partir d'une perspective historique de coévolution entre espèces humaines et autres qu'humaines a toutes les chances d'instiller le sens de l'émerveillement pour ce monde partagé sur Terre.

Conclusion

Ce chapitre avait pour objectif principal de poser les termes d'une réflexion renouvelée concernant l'ACE dans le curriculum scolaire québécois. Il s'agit de nous demander comment ce pilier fondateur du PFEQ pourrait mieux soutenir les trois visées de l'école québécoise dans le contexte actuel marqué par une crise socioécologique majeure. La dernière partie du chapitre s'est employée à ouvrir certaines avenues éducatives qui paraissent prometteuses. Il s'agit ici de pistes générales qui doivent ensuite être traduites concrètement dans chacun des domaines d'apprentissages (DA) prévus au PFEQ. L'ACE devrait être transversale à l'ensemble du curriculum. En ce sens, elle s'accommode assez mal d'une approche monodisciplinaire, elle devrait favoriser le tissage de liens entre les différents DA prévus au PFEQ. Plus encore, comme la culture en tant que rapports au monde implique toutes les dimensions de notre être au monde (cognitive, affective, sensible et spirituelle), l'ACE peut difficilement se

contenter de recourir uniquement aux savoirs disciplinaires : il lui faut aller au-delà des disciplines, ce qui signifie adopter une approche transdisciplinaire. Les six autres modules qui composent cette ressource de formation professionnelle numérique proposent une réflexion théorique et pratique autour de l'ACE selon les différents DA du PFEQ. D'autre part, chaque chapitre met en exergue les possibilités d'enseignement et d'apprentissage transdisciplinaire. Ainsi, il devient possible d'imaginer des pistes d'atterrissage concrètes pour mettre en œuvre une ACE conçue au prisme des rapports écologiques au monde, et ce, à partir de tous les DA prévus au PFEQ, sans pour autant se restreindre à un enseignement monodisciplinaire.

Références

Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. et Zucman, G. (2022). *Rapport sur les inégalités mondiales*. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_French.pdf

Champoux, M. et Agundez Rodriguez, A. (2024). Repenser l'approche culturelle de l'enseignement au prisme des rapports écologiques au monde. Dans I. Orellana, L. Brière, H. Asselin, A. Agundez Rodriguez (Coord.). *Éducation relative à l'environnement. Trajectoires, perspectives et défis contemporains*. Presses de l'Université du Québec.

De Sous Santos, B. (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Desclée de Brouwer.

Despret, V. (2019). *Habiter en oiseau*. Actes Sud.

Fernández-Llamazares, A., Garteizgogea, M., Basu, N., Sonnewend Brondizio, E., Cabeza, M., Martínez-Alier, J., McElwee, P. et Reyes-García, V. (2019). A State-of-the-Art Review of Indigenous Peoples and Environmental Pollution. *Integrated Environmental Assessment and Management*, 6(3), 324–341.

Gouvernement du Québec. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_pre-

[sentation-premier-cycle-secondaire.pdf](#)

Larrère, C. (2017). *Les inégalités environnementales*. Presses universitaires de France.

Martínez-Alier, J. (2016). Global Environmental Justice and the Environmentalism of the Poor. Dans T. Gabrielson, C. Hall, J.M. Meyer et D. Schlosberg. *The Oxford Handbook of Environmental Political Theory*. Oxford University Press.

Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant. Enquêtes sur la vie à travers nous*. Actes Sud.

Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise*. [Thèse de doctorat], Université du Québec à Montréal.

Pierron, J-P. (2023). *Pour une insurrection des sens: danser, chanter, jouer, pour prendre soin du monde*. Actes Sud.

Plumwood, V. (2002). *Environmental Culture. The Ecological Crisis of Reason*. Routledge.

Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.

Sauvé, L. (2007). *L'équivoque du développement durable*. *Chemin de Traverse*, (4), 31-47. <https://ise.unige.ch/issd/IMG/pdf/SauveUQAM.pdf>

Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C. et Robitaille, J. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté. Défis, visions et pistes d'action*. Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement (Centr'ERE). UQAM. <https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/wp-content/uploads/2019/07/Strategie-Edition-complete.pdf>

Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, 7 DOI: <https://doi.org/10.4000/ere.3303>

Tassin, J. (2020). *Pour une écologie du sensible*. Odile Jacob.

Truong, N. (2023). *Les penseurs du vivant*. Actes Sud.

Wall Kimmerer, R. (2021). *Tresser les herbes sacrées. Sagesse ancestrale, science et enseignements des plantes*. Le lotus et l'éléphant.

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

*Module 2 :
Le français comme
rapports écologiques
au monde*



Chapitre 2.1

Exploration spiralaire de mon identité écologique

Patricia-Anne Blanchet et Kara Edward

*«Une voix pour dire les récits à transmettre
Des mots pour écrire les pas à suivre
Le sentier qui me guide vers ton enseignement
Apprendre la paix»*

(Joséphine Bacon, Kau minuat, *Une fois de plus*,
2023, p. 98)

Présentation des auteures

À la rencontre de Patchane

Il y a des rencontres qui laissent plus de marques que d'autres. La rencontre de Patchane, c'est une rencontre qui laisse des traces indélébiles. Patricia-Anne Blanchet est une acrobate aux mille talents, passionnée de culture et de nature! Elle jongle entre autres avec les multiples chapeaux qu'elle porte – conseillère en pédagogie autochtone, chargée de cours, doctorante, artiste, mère... La regarder faire tourner ces différents chapeaux melons, lapons et hauts-de-forme dans le but de former une ronde, c'est inspirant, voire hypnotisant. Malgré tout, ce qui reste le plus impressionnant, c'est de la voir jongler avec les torches brûlantes de sa passion. Patricia-Anne, ta grâce presque équestre, déployée dans ta personnalité extravertie, fouguese, enflammée et rebondissante, n'a d'égal que ta sensibilité et ta conscience des ondes, des éléments invisibles qui nous entourent. Ta vie, chère collègue, me semble être le pourtour d'une scène circulaire infinie dessinée par les mains de la lumineuse guide de cérémonie que tu es.

À la rencontre de Kara

Kara est une littéraire de haute voltige, une véritable acrobate de la langue française. Sa passion pour la lecture et la littérature de jeunesse, ses dons de communicatrice et sa dévotion de pédagogue humaniste font de chaque collaboration un feu d'artifice! Dans ses mains agiles, les pages des albums jeunesse défilent, laissant jaillir des univers aux multiples possibles. D'apparence parfois timide, elle garde plus d'un tour dans son chapeau

de clown intrépide! Pour cette circassienne émérite, la prouesse la plus périlleuse demeure assurément l'exercice du doctorat en éducation. Dument entraînée par son héritage en didactique du français, elle peut aussi compter sur ses multiples compétences comme chargée de cours ou coordonnatrice de projets de recherche qui brillent comme autant de paillettes sous un chapiteau en fête.

1- Ode hélicoïdale à nos relations!

- Hélicoïdal: «Se dit d'une inflorescence se ramifiant en alternance de part et d'autre de la tige principale, ce qui donne une forme en hélice à la disposition des pétales floraux» (Smyth, 2016).



Image 1: Crédit Maude Pelletier

Voilà un bien imposant vocable technique emprunté à la botanique pour ouvrir cette discussion autour des potentialités de l'approche culturelle en français et de sa didactique. Pour le dire plus simplement, nous pourrions parler d'un déploiement rotatif en forme de colimaçon,

ce qui rappelle la place de la spirale à la gouverne des lois de l'univers! Sans nous épivarder davantage dans cette tentative métaphorique, nous pourrions dire que la tige de la fleur, soit l'axe central de notre hélice, est constituée de l'intention partagée de faire place à l'oralité et que la force inductive de son mouvement de croissance est la culture dans toutes ses ramifications qui concourent à la construction identitaire.

1.1 Ancrages de nos partages

L'activité pédagogique que nous proposons ici puise ses assises conceptuelles au confluent des didactiques du français et des arts vivants, tout en adoptant une approche culturelle s'inspirant, avec humilité, des fondements de l'éducation autochtone (Battiste, 2013). Cette contribution se veut une offrande à la collectivité en vue d'engendrer des pratiques empreintes d'holisme, c'est-à-dire qui tiennent compte de toutes les dimensions de la personne (tête, corps, cœur, âme) dans ses relations d'interconnectivité et d'interdépendance avec tous les êtres vivants, animés et inanimés, et tous les mondes, visibles comme invisibles (Graveline, 1998). Comme le préconise la huitième compétence professionnelle de la profession enseignante (gouvernement du Québec, 2020), notre proposition est résolument soutenue par le plaisir d'apprendre (plaisir de la langue, plaisir de la rencontre, plaisir du partage). Elle s'incarne sous la forme dialogique d'un échange épistolaire, qui s'appuie sur une relation d'amitié sincère entre nous, Patchane et Kara, deux collègues réunies autour d'une connivence avouée.

AUDIO BLOC 1 (Hyperlien)

1.2 Comme un seul cœur battant pour la langue et la culture

Nous nous efforçons donc, dans ce chapitre, de ramener à l'avant-scène les dimensions orales et appréciatives, en valorisant leur apport pour la mise en œuvre de l'approche culturelle en enseignement du français.

Comme didacticiennes du français, nous soutenons une vision holistique de l'apprentissage qui évolue au long et au large de la vie (Battiste, 2013; Conseil canadien des apprentissages, 2009). Nous adoptons en ce sens une posture d'humilité culturelle pédagogique (Blanchet et coll., sous presse; Devarenes, 2021) basée sur la reconnaissance des réalités des Pre-

miers Peuples et la valorisation de leurs savoirs ancestraux en éducation. Dans une visée de réciprocité, nous nous efforçons d'inclure leurs voix de manière culturellement pertinente. Nous nous engageons en ce sens à poser un regard réflexif et autocritique sur nos propres biais culturels en vue de les déconstruire.

Devant ce postulat, nous demeurons pour le moins ferventes défenderesses de notre discipline d'appartenance, «le français». Cette conception propulse l'interconnectivité des trois compétences en français que sont «communiquer oralement», «lire des textes variés» et «écrire des textes variés». Nous y préconisons le déploiement de stratégies permettant la synergie attendue par le développement de la compétence «apprécier des textes variés [oraux ou écrits]». Nous croyons que cette complémentarité entre les compétences est essentielle, dans une optique où les compétences langagières et culturelles sont transversales à toutes les autres disciplines scolaires et qu'elles constituent les deux compétences fondatrices de la profession enseignante (gouvernement du Québec, 2020).

L'idée est ici d'aborder le français en imaginant, de manière hélicoïdale, le travail autour des compétences langagières pour soutenir la construction de l'identité écologique d'élèves du primaire. Cette conception de la langue favorise aussi l'ancrage et la mobilisation des apprentissages langagiers dans d'autres disciplines scolaires et contextes éducatifs. Simplement, on pourrait par exemple penser à la mobilisation de la compétence «communiquer oralement» pour apprécier une œuvre artistique dans le contexte de la discipline des arts.

Nous proposons une activité d'apprentissage ludique qui prend appui sur un support appelé Fiche signalétique de l'identité culturelle et écologique. Cet outil pédagogique a initialement été élaboré dans le cadre d'une recherche-action décoloniale en éducation portant sur la théâtralisation de récits de vie d'étudiantes autochtones (Blanchet et coll., (sous presse). Cette contribution permet d'entrevoir l'ampleur des possibilités pédagogiques que recèle notre champ de recherche, de pratique et de formation, et ce, au-delà des prescrits établis. Nous cherchons ici à voir l'apport d'une telle proposition pédagogique inédite pour soutenir le développement identitaire dans une approche culturelle au sein de la discipline français. Voici le pari qui sous-tend notre démarche:

Et si la lecture, l'écriture et l'oral s'alliaient pour co-

construire une approche culturelle en français, enracinée dans des rapports écologiques à soi, à l'Autre et au monde naturel, autant visible qu'invisible? ¹

2- Repères essentiels sur la dimension culturelle de l'enseignement du français

Bien que l'intégration de la dimension culturelle figure aux programmes de formation de l'école québécoise, l'actualisation concrète de l'approche culturelle de l'enseignement demeure évasive. Elle relève certes de la responsabilité de la personne enseignante qui doit d'abord se l'approprier pour la transmettre à travers des choix de référents qu'elle transpose en activités d'apprentissage (Nadeau, 2021). À l'instar de Nadeau (2021), nous partons ici d'une conception sociologique de la culture comme objet et comme rapport. « La culture comme objet désigne essentiellement un héritage collectif » (Falardeau et Simard, 2007, p. 133) qui renvoie à un « ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils perfectibles [...] élaborés au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à des problèmes, à des intérêts et à des besoins » (Simard, 2002, p. 5). La culture comme rapport (à soi, à l'autre, au monde) renvoie pour sa part à un « ensemble organisé de relations dynamiques d'un sujet situé avec des savoirs, des acteurs, des objets et des pratiques culturelles » (Falardeau et Simard, 2007, p. 134).

2.1 Vision holistique de la culture dans ses rapports multiples

Selon la conception à laquelle nous adhérons et qui s'inscrit dans les visions autochtones du monde (Toulouse, 2016), la culture se développerait à la manière de cercles concentriques dont les contours poreux évoquent les liens relationnels qui se tissent entre les différents niveaux de rapports, que nous préférons ici désigner en termes de relations réciproques et évolutives. Par ailleurs, on peut remarquer dans la représentation schématique ci-dessous (figure 1) que les cercles ont tous la même base, ce qui met en lumière l'aspect de l'interrelation plutôt qu'une vision où une dimension engloberait une autre. Les relations doivent avoir la même base dans le but de soutenir le développement de l'identité. Cette représentation n'est pas sans rappeler les œuvres miroirs, fenêtres et portes qui sont les œuvres soutenant les individus à cheminer vers la justice sociale, dans une perspective d'inclusion des différences (Bothello et Kabakow Rudman, 2009). Les œuvres miroirs permettent

de voir son reflet dans les personnages et leur vécu. Les œuvres fenêtres permettent de poser un regard sur les réalités de l'autre et finalement, les œuvres portes mobilisent les apprentissages acquis par les premières et les deuxièmes dans le but de se positionner et de faire le choix de franchir la porte, d'entrer dans l'action vers la justice sociale.



Figure 1. Multidimensionnalité des relations culturelles Figure inspirée de Absolon (2010), CCA (2009), Graveline (1998) et Toulouse (2016).

2.1 Ancrage en didactique du français, volet oral

En didactique du français, à l'écrit comme à l'oral, l'approche par genres formels est souvent privilégiée en ce qu'elle permet de travailler en séquence à partir d'une approche d'enseignement explicite (Dolz et Schneuwly, 2009).

AUDIO BLOC 2 (Hyperlien)

2.2 Quelques éclairages conceptuels

Comme nous l'avons mentionné, la compétence « communiquer oralement » est assurément la moins mobilisée en classe, ce qui nécessite de la camper théoriquement. Cette compétence orale doit être comprise dans son acception large, c'est-à-dire autant en production (parler) qu'en réception (écouter). Elle correspond à « [l]'aptitude à exprimer ses pensées et ses émotions, la maîtrise des usages langagiers en contexte, la connaissance des scripts situationnels, la maîtrise des genres

oraux et l'aptitude à manier l'implicite en production comme en réception (Gagnon, 2005, p. 39) ». Le genre oral renvoie quant à lui à une pratique langagière socialisée, contextualisée et ritualisée qui peut se définir selon un ensemble de caractéristiques, tel que présenté dans le tableau placé en annexe A et inspiré des travaux de Lanctôt (2020) et du référentiel de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015). Sans prescrire l'utilisation de cet outil, nous avons cru bon de le rendre disponible afin qu'il puisse être utilisé par les personnes enseignantes qui souhaiteraient approfondir l'activité avec leurs élèves. Ces repères concrets pour enseigner l'oral aident à coconstruire avec les élèves leur conception du genre oral à travailler en classe. Nous les avons mobilisés pour développer notre activité d'apprentissage.

3- Exploration collective et spiralaire de nos identités culturelles et écologiques¹

Réfléchir à son identité, c'est comme tenter de saisir l'esprit qui habite un arbre. Comment définir quelque chose d'aussi intangible? Des équipes de recherche ont réfléchi à la question et certaines ont tissé des connexions avec l'environnement: « L'identité, c'est un arbre aux floraisons multiples: ses racines transmettent le flux de la vie, et ses rameaux, feuilles et fleurs se marquent chaque année des caprices du temps et du climat. Loin d'une plante éphémère, l'arbre a un cycle de vie lent et long qui suit et survit aux générations humaines » (Lieberherr-Gardiol, 1987). Cette citation met en lumière que l'arbre se définit non seulement par son essence, mais également par tout ce qu'il a vécu, les vents qu'il a rencontrés et la richesse de la terre dans laquelle il réussit à s'enraciner. La compréhension de ce qu'est l'identité d'une personne s'avère tout aussi riche et multidimensionnelle.

L'activité que nous proposons s'inscrit certes dans une approche par genre, mais dépasse des caractérisations déjà formalisées dans les cadres de référence de la didactique du français, afin de rejoindre la vision holistique qui guide notre conception de la dimension culturelle dans un travail de construction identitaire. La notion de circularité est également au cœur des principes en pédagogie autochtone, en ce qu'elle met de l'avant les connexions entre les personnes et leur environnement, inscrits dans des cycles de vie millénaires (Chilisa, 2012). Mode ancestral de communication basé sur l'oralité, le cercle de parole favorise la rencontre et

les partages authentiques, équitables et sans interférence (Servigny et Chapelle, 2017).

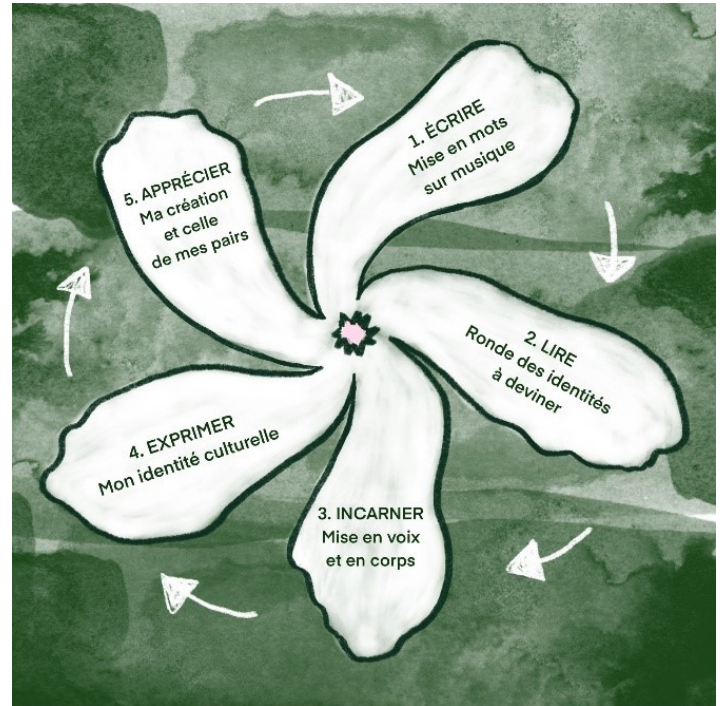


Image 2: Crédit Maude Pelletier

Notre proposition pédagogique s'intitule Apprendre ensemble à se (re)connaître et se (re)situer! Elle comporte cinq étapes de développement dont la progression peut être imaginée sur trois périodes d'enseignement. Elle prend appui sur un outil pédagogique appelé la fiche signalétique écoréflexive² de nos identités culturelles, laquelle peut être consultée à l'annexe B. La figure suivante présente une modélisation flexible des étapes à suivre pour guider les apprentissages.

3.1 ÉCRIRE - Mise en mots sur musique : relation à soi

Le point de départ de cette activité pourrait mobiliser une question philosophique. Par exemple, il serait possible d'inviter les élèves à se demander quels sont leur place et leur rôle dans le monde. Dans le but de vous outiller adéquatement pour produire cette question de départ, nous vous recommandons la lecture du chapitre de Christophe Point qui aborde avec brio les éléments de philosophie pour élèves.

La première étape de l'activité est en lien avec la compétence « écrire ». Les personnes participantes seront appelées à remplir une fiche signalétique préconstruite et propice au développement et à l'expression de l'identité culturelle et écologique. Cette fiche se retrouve à l'annexe

B du présent chapitre. Une de ses grandes forces réside dans le fait qu'elle est adaptable en fonction des besoins et des envies des personnes enseignantes. Il s'agit d'une étape d'introspection et de réflexion qui concernent nos relations au monde. Nous invitons les personnes enseignantes à instaurer un environnement musical propice à la rédaction. Pour ce faire, il est possible de proposer une liste de lecture composée de trames musicales dans lesquelles sont aussi présentes des ondes gamma, ondes reconnues pour soutenir la concentration³.

Un moment d'interaction est ensuite prévu pour que les élèves circulent et aillent à la rencontre de leurs pairs, afin de continuer de remplir leur fiche à partir de leurs échanges. L'exercice est à terminer à la maison en questionnant les membres de la famille ainsi que d'autres proches ou camarades qui pourraient apporter de la profondeur, de la nuance et de la richesse aux éléments retenus dans la rédaction de la fiche signalétique.

3.2 LIRE - Ronde des identités à deviner : tracer sa relation à l'autre

Toujours dans l'idée que l'activité mobilise toutes les compétences en français et que nous reconnaissons tant l'importance de l'écoute que de la parole dans la compétence orale, cette portion de l'activité permet un échauffement pour la composante de l'écoute. Comme l'expose Archibald Q'um Q'um Xiim (2020), l'écoute à trois oreilles, soit avec les deux oreilles et le cœur, a toute sa place dans une activité où on doit livrer une partie de qui nous sommes à nos pairs. Sensibiliser les élèves à adopter une posture d'écoute consciente s'avère essentiel.

Concrètement, dans cette étape, la personne enseignante est invitée à distribuer, de manière aléatoire, les fiches signalétiques aux élèves, qui pourront ensuite lire, à voix haute de manière expressive, la fiche d'un de leurs pairs. Les personnes enseignantes pour-

ront ensuite octroyer du temps de préparation aux élèves afin de les laisser s'approprier divers éléments du texte de leur collègue. À la suite d'une lecture expressive spontanée, la classe tente de découvrir l'identité de la personne qui a rédigé la fiche signalétique lue. Cette étape permet entre autres de sensibiliser les élèves à l'importance de l'écoute. Elle leur permet aussi de commencer à réfléchir à différents éléments d'expressivité qui seront nécessaires lors de la mise en voix et en corps de leur propre fiche.

3.3 INCARNER - Mise en voix et en corps

Cette troisième étape de l'activité est un moment où on invite les élèves à faire un échauffement complet, autant en ce qui a trait aux compétences en français qu'en ce qui concerne les besoins relatifs à la théâtralité.

D'abord, les élèves devront reprendre leur propre fiche signalétique et puiser dans la séance d'écoute pour mener cette étape de l'activité. Grâce à leurs connaissances et leur créativité, les élèves devront indiquer des intentions dramatiques dans la marge de leur travail. Cela pourrait, par exemple, se traduire par l'élève qui inscrirait en marge de sa feuille de faire un mouvement ondulatoire du bras lorsqu'il est question du vent qui caresse les feuilles d'un arbre.

Une fois cette annotation terminée, les personnes enseignantes sont invitées à animer un échauffement vocal et corporel afin de soutenir la capacité des élèves à théâtraliser et à préparer une prestation orale dans laquelle leur identité écologique pourra être incarnée. Le tableau 1 réunit des exemples d'exercices que la personne enseignante pourra sélectionner à sa guise

Les personnes enseignantes sont encouragées à permettre le travail en dyade dans le cadre de cette étape. En collaborant avec leurs collègues de la classe, les élèves seront en mesure de développer leur répertoire

Tableau 1. Exercices variés pour réaliser un échauffement vocal et corporel

Échauffement vocal	Proposer divers exercices ludiques et rapides visant à développer la projection, l'articulation, la prononciation, le rythme et la modulation de la voix : vocalises, virelangues, respiration abdominale, sifflement de serpent, bourdonnement d'abeille, bruit d'un moteur de voiture, etc.
Échauffement corporel	Proposer divers exercices ludiques et rapides visant à développer l'aisance et l'amplitude corporelles, la présence scénique et la détente : visualisations, alignement de la colonne vertébrale, ancrage de l'algue ou du roseau, postures de yoga, centres d'énergie, équilibre de plateau, etc.

Source: Blanchet (sous presse)

expressif. Il leur sera possible de répéter leur texte à la maison. Dans le cadre de la prestation devant la communauté composée de membres de la famille et camarades des élèves, les costumes et les accessoires sont autorisés (sur une base volontaire, il n’y a aucune obligation à en utiliser). À cet effet, il convient de faire parvenir aux parents quelques recommandations pour soutenir leur enfant.

3.4 EXPRIMER - Les richesses de mon identité écologique

Pour terminer la séquence, nous invitons les personnes enseignantes à planifier une prestation théâtralisée engagée vers la décolonisation où les élèves présenteront les éléments de leur fiche signalétique de manière vivante et animée. La communauté élargie sera conviée à cette présentation qui se déroulera en cercle. Si l’emplacement le permet, et dans le but de mettre en lumière l’importance du monde qui nous entoure dans le développement de notre identité, les personnes enseignantes peuvent inviter les élèves et le public à se positionner en cercle autour d’un arbre pour produire cette prestation et l’offrir en cadeau à l’arbre. Une activité comme celle proposée par Louis Gosselin dans le chapitre concernant l’approche culturelle en univers social pourrait tout à fait s’inscrire en prolongement à cette activité. En complémentarité à cette activité où la présentation est offerte à un arbre, nous proposons aux personnes enseignantes de faire une lecture interactive de l’album *Debout* comme un grand cèdre de Nicola I. Campbell, auteure nê?kepmx, syilx et Métis, qui met en relief, de façon douce et imagée, l’importance que le territoire revêt dans la construction identitaire.

Pour mener à bien la prestation et pour illustrer l’importance de l’individu dans la communauté ainsi que l’importance de la communauté dans la construction de son identité écologique, les personnes enseignantes peuvent planifier des phrases pivots évolutives, travaillées dans un chœur vocal qui reviendrait de manière séquentielle et récurrente lors de la déclamation. On pourrait penser, par exemple, qu’après cinq phrases dites de manière individuelle, une phrase en chœur serait prononcée. Ces phrases pourraient, par exemple, être libellées ainsi : Je suis unique, je suis sensible, je suis conscientisé-e, je fais preuve d’ouverture, je suis moi, etc.

3.5 APPRÉCIER - Ma création et celle de mes pairs

Avec la communauté qui se sera déplacée pour l’évènement, les personnes enseignantes pourraient partager une infusion locale pour échanger sur les différentes présentations. Cet échange avec les personnes venues assister à cet événement permet une première itération du processus apprécitif de l’activité.

Il est important de reconnaître la valeur de l’expérience vécue lors de cette activité, mais nous invitons les personnes enseignantes à réfléchir à un moment de partage intégrateur avec les élèves. En plus de revenir sur leur expérience, il leur serait alors possible d’exprimer leur appréciation selon cette proposition : « Quelles présentations ont le plus résonné (raisonné⁴) dans ta tête, ton corps, ton cœur et ton âme, bref, dans tout ton être? » Toujours dans une optique de manifester leur appréciation de leur propre production, mais également de celle des autres, les élèves pourraient conclure leur expérience en réalisant une représentation visuelle (dessin, peinture, collage, etc.) de leur identité écologique.

Prolongement

Dans le but de donner un accès pérenne aux élèves à leur production construite de manière collaborative dans le cadre de cette activité, un prolongement envisagé serait de produire un enregistrement audio ou vidéo de leur déclamation. Cet enregistrement peut se faire soit sous un format audio ou encore vidéo. Cela permettrait d’intégrer la compétence professionnelle à travailler avec les différentes technologies. Si les ressources le permettent, pourquoi ne pas envisager un enregistrement par drone pour avoir une trace à vol d’oiseau de cette production?

Transdisciplinarité

L’activité proposée dans ce chapitre permet non seulement à l’élève de prendre conscience de sa perception comme individu dans cet infini qu’est le monde qui l’entoure, mais aussi de la manière dont il ou elle trace la nature de ses relations à l’autre et au monde. Pour parvenir à tracer les différents cercles (voir figure 1), il faut comprendre ce qui constitue l’essence de chacun de ces cercles. À notre avis, cette prise de conscience est au fondement de toutes les disciplines scolaires en plus de permettre de tisser des liens entre les ramifications de toutes ces disciplines. Nous croyons donc que notre activité est fondamentalement transdisciplinaire et qu’elle

peut être conduite dans toutes les classes et que les apprentissages qu'elle permet peuvent soutenir les apprentissages en lien avec toutes les disciplines, mais aussi les transcender et permettre aux élèves de construire leur identité écologique.

Fermer le cercle... ou le retracer?

*Jamais une statue ne sera assez grande
Pour dépasser la cime du moindre peuplier
Et les arbres ont le cœur infiniment plus tendre
Que celui des hommes qui les ont plantés
(Renaud, Fatigué, 1985)*

AUDIO BLOC 3

AUDIO CHŒUR FINAL



Image 3: Maude Pelletier - « L'instant et l'infini », sable blanc sur carton noir, 21.6x28 cm, 2023

Notes de bas de page

1- Le monde naturel visible renvoie à tous les règnes qui coexistent sur la Terre mère (animal, minéral, végétal) et aux éléments (eau, terre, air, feu), alors que le monde naturel invisible renvoie à l'intangible qui

ne peut être perçu par les cinq sens (rêves, visions, esprits gardiens, ancêtres, etc.) (Absolon, 2010).

i- De nombreux albums de littérature de jeunesse portant sur la question de l'identité peuvent être mobilisés en parallèle pour mener cette activité. Nous pensons entre autres à l'album *Wowgwis de la tête aux pieds* de Rebecca Thomas, auteure mi'gmaq.

2- Une fiche signalétique menant à réfléchir à son identité en tenant compte de la multiplicité des rapports écologiques à soi, à l'Autre, au monde social, au monde naturel visible et invisible.

3- Sur les différentes plateformes musicales, des pièces qui sont de durées et de genres variés mobilisent ces ondes. Il suffit d'inscrire « musique avec ondes gamma » dans la barre de recherche pour avoir accès à une grande variété de pièces.

4- L'utilisation des deux termes mis en commun vise à illustrer que des éléments dans la classe peuvent trouver écho chez les élèves, mais qu'ils peuvent également les faire réfléchir.

Références

Absolon, K. (2010). Indigenous Wholistic Theory: A Knowledge Set for Practice. *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 74-87. <http://journals.sfu.ca/fpcfr/index.php/FPCFR/article/view/95>

Archibald Q'um Q'um Xiiem, J.-A. (2020). Finding the Bone Needle through Indigenous Storywork. Dans E. Sumida Huaman et N. D. Martin (dir.), *Indigenous Knowledge Systems and Research Methodologies: Local Solutions and Global Opportunities* (p. 18-36). Canadian Scholars.

Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Press.

Blanchet, P.-A. (sous presse). *Ashtam ntotacinan/Viens nous écouter : modèle pédagogique basé sur la théâtralisation de récits de vie d'étudiantes autochtones comme vecteur de mieux-être holistique*, (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke).

Blanchet, P.-A., Dana-Schaefer, L.-M. et McKenzie, K. (sous presse). *Ashtam ntotacinan/Viens nous écouter*

- ter! Pour la guérison des sept prochaines générations : théâtralisation de récits de vie par, pour et avec la jeunesse autochtone. D. Campeau (dir.). *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone : réflexions pour une pédagogie du XXIe siècle*. Réverbère.
- Bothello, M.J. et Kabakow Rudman, M. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature*. Routledge.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Conseil canadien sur l'apprentissage
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Sage.
- Devarenes, H. (2021). L'humilité culturelle : pour cheminer vers une école post-pandémique plus culturellement sûre et inclusive. Dans *Le réseau Éd-Can*. <https://www.edcan.ca/articles/humilite-culturelle-ecole-sure-et-inclusive/?lang=fr>, 26 novembre.
- Dolz J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels* (4e édition). ESF. (Ouvrage original publié en 1998)
- Falardeau, É. et Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 131-150. <https://doi.org/10.7202/1018167ar>
- Gagnon, R. (2005). Analyse comparative de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire, (Mémoire (M.A.), Université de Genève).
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Graveline, F. J. (1998). *Circle Works: Transforming Eurocentric Consciousness*. Fernwook Publishing.
- Lanctôt, S. (2020). Aider les étudiants à mieux lire et écrire dans notre discipline en s'appropriant le concept de genre textuel, *Pédagogie collégiale*, 33(3), 24-20. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38074/lanctot-33-3-20.pdf>
- Lieberherr-Gardiol, F. (1987). L'identité culturelle, source et ressource de l'homme. Dans Y. Preiswerk et J. Vallet (dir.). *L'homme inachevé*. Cahiers de l'IUED.
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128-153. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>
- Servigny, P. et Chapelle, G. (2017). *L'entraide, l'autre loi de la jungle*. Les Liens qui libèrent.
- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.
- Smyth, D. R. (2016). Helical Growth in Plant Organs: Mechanisms and Significance. *Development*, 143(18), 72-82. <https://doi.org/10.1242/dev.134064>
- Toulouse, P. R. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. People for Education.

Caractérisation du genre oral

GENRE ORAL	
Caractéristiques communicationnelles	
Intention de communication	Soutenue par un verbe d'action (raconter, émouvoir, décrire, informer, justifier, critiquer, convaincre, guider, etc.)
Énonciateur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monogéré / polygéré ▪ Appartenance sociale
Destinataire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Singulier ou pluriel ▪ Appartenance sociale
Contexte production/réception	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lieu ▪ Thème traité ▪ Sphère d'activité
Modalités de communication	Audio/vidéo; public/privé; direct/différé; présentiel/virtuel
Caractéristiques d'oralité	
Verbal	Prosodie, prononciation, intonation, rythme
Non verbal	Posture, geste, mimique, regard
Interactif	Prise en compte de l'auditoire, interaction
Système énonciatif	Subjectif ou objectif
Système de temps verbaux	Temps verbaux dominants
Discursif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Délimitation du sujet ▪ Structure et progression du discours ▪ Conduite discursive dominante (descriptive, explicative, justificative, argumentative, narrative, etc.)
Caractéristiques sémantiques	
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choix et étendue du vocabulaire (courant ou spécialisé) ▪ Registre (familier, courant, soutenu) ▪ Sens propre ou figuré
Caractéristiques graphiques ou visuelles	
Mise en page du support	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Typographie et iconographie

Source : Blanchet (2019), inspiré de Lanctôt (2020).

FICHE SIGNALÉTIQUE ÉCORÉFLEXIVE DE MON IDENTITÉ CULTURELLE ET ÉCOLOGIQUE

Je suis (noms, surnoms) _____.

Enfant de _____ et de _____.

J'ai vu le jour à/au _____.

Sur le territoire ancestral de la Nation _____.

Ce qui me rend unique, c'est _____.

_____.

Je suis (trois traits positifs/qualités/lumières) _____.

_____.

Je suis aussi (trois traits négatifs/défauts/ombres) _____.

_____.

J'apprécie particulièrement (deux choses, une concrète et une abstraite) _____.

_____.

Ce qui me préoccupe, c'est (cause sociale ou environnementale) _____.

_____.

parce que _____.

Je crois que ma mission de vie est _____.

_____.

J'ai de la gratitude pour _____.

Je rêve de _____.

Si j'étais un animal, je serais _____

parce que _____.

Si j'étais un élément de la nature, je serais _____

parce que _____.

Si j'étais un aliment, je serais _____

parce que _____.

Si j'étais un personnage célèbre, je serais _____

parce que _____.

Si j'étais un style littéraire, je serais _____

parce que _____.

Si j'étais un style musical, je serais _____

parce que _____.

Si j'avais un pouvoir magique, ce serait _____.

Autre _____.

Module 3 :
L'univers social comme
rappports écologiques au
monde



Chapitre 3.1

La multiperspectivité pour enseigner l'histoire et la géographie selon une approche culturelle et écologique

Louis Gosselin

« *Que diraient les arbres si on les écoutait?* »
(Laurent Tillon, 2021)

Présentation de l'auteur

Originaire d'une famille enracinée à différents endroits du Québec, j'ai développé une ouverture qui me permet aujourd'hui d'apprécier la richesse des particularités culturelles existantes sur le territoire. Fils d'une mère et d'un père enseignants, d'aussi loin que je me souviens, j'ai été témoin d'échanges et de réflexions sur l'enseignement et le fonctionnement du système d'éducation québécois.

Mis à part avoir considéré brièvement une ou deux autres possibilités de carrière, mon alignement avec le monde de l'enseignement n'a jamais fait de doute, plus précisément en ce qui concerne mon intérêt pour l'histoire et la géographie du Québec et du monde en général. J'ai enseigné 12 ans en Abitibi¹ à l'école secondaire de la ville d'Amos, la ville qui m'a vu naître et grandir. Poussé par une volonté de m'ouvrir à d'autres perspectives pour enrichir la mienne, j'ai ensuite saisi l'opportunité d'enseigner dans une école francophone à Campbell River sur l'île de Vancouver. Pendant quatre ans, j'ai été immergé dans un environnement où les liens entre la culture et la nature sont sans équivoque. En proximité avec une nature immense et fragile, j'ai vécu une expérience formatrice à la fois sur les plans personnel et professionnel. J'ai côtoyé des êtres humains (collègues, ami-e-s, concitoyens et concitoyennes) et autres qu'humains (étoiles de mer, saumons, pruche occidentale, baleines, cèdre rouge, orques, pygargues, montagnes, neige, sol, air salin, pluie) qui m'ont permis de développer une sensibilité et une prédisposition au maintien de l'équilibre des écosystèmes qui enrichissent ma perspective de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Au fil des années, j'ai eu le privilège de parcourir les territoires québécois et canadien de long en large.

Cette expérience me permet aujourd'hui d'apprécier encore davantage les diversités culturelles localisées et ancrées dans l'environnement, liées à celui-ci. Malheureusement, ces diversités sont dévalorisées et invisibilisées par une société et un système d'éducation dont les mécanismes servent avant tout l'unité et l'uniformité de la société. Ainsi, j'ai la conviction qu'un rapport écologique à notre environnement repose sur la reconnaissance et le respect de ces diversités pour que les élèves considèrent d'autres perspectives pour enrichir leur manière de voir le monde.

Ma contribution au Collectif Éco-Lier s'inscrit dans une visée d'éducation à l'écocitoyenneté faisant la promotion du vivre-ensemble dans une communauté où l'on vise l'équilibre dans nos rapports avec nos concitoyennes et concitoyens humains et autres qu'humains.

Un témoin du passé qui est bien vivant

Quand je marche dans mon quartier, j'aime bien faire un détour pour saluer le Grand Sage du quartier. Le Grand Sage est un arbre immense. Il faut être au moins trois adultes pour l'encercler avec nos bras. C'est un érable majestueux!

Je ne pourrais pas dire depuis combien de temps il habite à cet endroit, mais à mon avis, il est plus vieux que la ville. Au fait, il faudrait que je sache quel âge a la ville parce que le Grand Sage est peut-être même encore plus vieux. Je pense qu'il a 200, peut-être 300 ans. Il est encore debout et bien vivant. Un jour, après quelques passages, j'ai remarqué qu'on l'avait muni d'un hauban pour l'aider à soutenir ses grosses branches qui frôlent le ciel. Des humains avaient pris soin de lui.

Quand je le croise, j'éprouve un profond respect et une admiration pour cet arbre citoyen. Parce que oui, c'est un citoyen. Il fait partie de la communauté. Il

m'apparaît évident qu'il ait été considéré dans la transformation du quartier. C'est comme si les humains lui avaient demandé son avis sur le plan des rues et l'implantation des maisons. Probablement que d'autres membres de sa famille n'ont pas eu droit au même traitement que lui. En rafale, plusieurs questions traversent mon esprit. Est-ce que d'autres êtres vivants, humains et autres qu'humains, apprécient sa présence? Suis-je le seul à lui avoir donné un nom? Pourquoi, lui, n'est-il jamais tombé lors d'une tempête? Personne n'a-t-il jamais eu l'intention de l'abattre pour construire une maison ou faire un meuble?

Sa présence est un marqueur du temps qui passe et de la société qui se transforme. De sa position, il a vu le monde se construire autour de lui. À mes yeux, il est une référence, un témoin de l'histoire, un repère culturel. Je suis prêt à l'écouter.

Et vous?

Présentation de la démarche

Dans ce chapitre, je vous propose une démarche réflexive et critique qui s'orchestre en cohésion avec une approche culturelle de l'enseignement des sciences humaines, dont les disciplines sont rassemblées dans le programme sous l'appellation du domaine de l'univers social.

Les activités suggérées vous invitent à aller à la rencontre d'un arbre qui vit dans l'environnement de votre école. En s'appuyant sur le principe d'éducation située, les personnes apprenantes sont amenées à mobiliser l'empathie historique pour inclure une pluralité de perspectives (Stradling, 2003). Le processus vise à rendre les élèves responsables de la construction du récit de leur communauté sur la base des différentes perspectives, dont celle de l'arbre. Vous devez comprendre, que dans une perspective écologique de nos rapports au monde, les activités situent l'arbre comme un citoyen portant une ou des perspectives, ayant acquis des connaissances et pouvant enseigner des savoirs aux élèves. Enraciné dans son milieu de vie, l'arbre peut alors être vu comme un passeur culturel pour les êtres humains et les autres qu'humains, un témoin de l'histoire et un gardien du territoire.

Une écocitoyenneté qui évolue dans l'espace et dans le temps

Les enjeux de société que vivent (et vivront) vos élèves nécessitent une formation à l'écocitoyenneté qui permet de réfléchir à leur rapport à la communauté et à l'environnement. Qu'il s'agisse de réfléchir aux enjeux liés aux changements climatiques, aux situations d'injustice ou aux inégalités sociales maintenues par le colonialisme et le système capitaliste, une approche culturelle en sciences humaines aide les élèves à se situer pour mieux comprendre les valeurs, les normes et les traditions qui construisent notre société. En vous appuyant sur des repères culturels signifiants aux yeux des élèves, il leur sera possible de développer leur pensée critique, d'accorder une place à la diversité et d'envisager des solutions à visée transformatrice pour faire face aux enjeux locaux, régionaux, nationaux et planétaires.

Le rôle des repères culturels dans l'apprentissage des élèves

Dans les programmes du domaine de l'univers social, le concept de repère culturel est présent de manière explicite dans les contenus de formation. En fait, pour chaque réalité sociale observée, les repères culturels permettent aux personnes apprenantes de construire et d'enrichir leurs visions du monde. La sélection des repères culturels par les personnes enseignantes revêt une grande importance pour l'actualisation d'une éducation à l'écocitoyenneté.

Cependant, le PFEQ présente une conception des repères culturels qui entretient un rapport anthropocentrique et colonial avec le monde. C'est-à-dire que les repères culturels visent surtout à valoriser et consolider une expression de la culture qui fait abstraction de nos rapports écologiques avec le monde. Au primaire, on fait référence aux « réalités culturelles » comme des caractéristiques détachées des autres aspects de la société, notamment le territoire (gouvernement du Québec, 2006a). Au secondaire, il est précisé que les repères culturels peuvent prendre diverses formes « pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel » (gouvernement du Québec, 2006b, p. 350). On peut se demander quels sont ces éléments qui « revêtent une signification particulière ». De quel « plan culturel » s'agit-il? Or, la défini-

tion de la culture est orientée vers les représentations des êtres humains. À titre d'exemples de repères culturels, le programme réfère à « un événement, un produit médiatique, un objet de la vie courante [...] aussi à des personnages, à une réalisation artistique, à une référence territoriale, à une œuvre littéraire, à une découverte scientifique, à des modes de pensée, etc. » (Ibid., p. 350).

Réflexion

L'arbre est un repère culturel qui m'est apparu porteur pour une approche culturelle et écologique de l'enseignement en contexte québécois.

Pensez-vous à d'autres suggestions de repères culturels permettant de réfléchir à la manière dont nous construisons nos rapports au monde?

La multiperspectivité pour enrichir notre vision du monde

La multiperspectivité se veut avant tout une approche inclusive qui permet de considérer un phénomène, un événement ou un enjeu en prenant en considération une pluralité de perspectives venant ainsi nuancer notre compréhension et enrichir la construction de notre vision du monde (Smits et Tanghe, 2023). Plus précisément, la multiperspectivité s'exprime par une volonté de se détacher de sa propre perspective pour en considérer d'autres. En tant que personnes enseignantes, vous devez être vigilantes au fait que les perspectives personnelles sont influencées par leur contexte culturel (Smits et Tanghe, 2023).

Pour mieux comprendre la multiperspectivité, vous devez être en mesure de reconnaître l'idée de perspective. Je propose ici de comprendre la perspective comme le regard que nous portons sur un objet d'étude ou l'angle avec lequel nous l'abordons. La perspective est donc partielle (subjective), partielle (incomplète) et située (appartenant à un contexte) (Haraway, 1988). En prenant l'arbre comme repère culturel, vous pouvez imaginer plusieurs perspectives à l'aide desquelles diriger votre regard. Ces perspectives peuvent notamment être de nature esthétique, utilitaire, émotionnelle, sociale ou écologique. La perspective se manifeste entre autres par le rapport que nous entretenons avec le repère, par la signification que nous lui donnons. L'oiseau, l'écureuil, l'enfant, la grand-mère, l'habitant de la ville, le forestier : tous portent leur propre regard sur l'arbre.

Quant à l'arbre, quel regard porte-t-il sur l'Autre?

Il faut s'attarder ici sur la nature située de la perspective, qui signifie qu'elle s'inscrit dans un contexte et qu'elle est nourrie des expériences vécues par les personnes (Mottier Lopez, 2016). Dans notre contexte, nous pouvons étendre la perspective située aux êtres vivants, humains et autres qu'humains. La perspective située nous amène alors à considérer l'élaboration d'activité selon le principe d'éducation située. Ce principe soutient que le contexte spécifique d'apprentissage et l'expérience concrète des élèves exercent une influence sur la nature des savoirs, ce qui rejoint en partie l'intention visée par l'approche culturelle de l'enseignement. En poursuivant avec l'exemple de l'arbre, on peut comprendre que les perspectives sont situées en fonction de l'angle d'observation. Est-ce que notre perspective à l'égard de l'arbre sera la même pour l'arbre de la forêt que pour l'arbre dans notre cour arrière? Est-ce que l'arbre de la ville a la même perspective de ses relations avec les êtres vivants que celui qui est situé dans un territoire protégé? C'est pourquoi il semble essentiel, dans la volonté d'inclure de multiples perspectives, de prendre une distance quant à la nature des perspectives soutenues en classe, que ce soit par les personnes enseignantes ou par les élèves.

Réflexion

Prenez quelques instants pour réfléchir aux perspectives qui nourrissent votre vision du monde, la manière dont vous envisagez votre relation aux autres humains et aux autres qu'humains. Tentez de prendre conscience des perspectives qui orientent votre enseignement de l'histoire. Par vos expériences et par vos pratiques enseignantes, quelle vision particulière du monde contribuez-vous à construire chez vos élèves?

Le choix des perspectives à l'étude

Afin d'inclure plusieurs perspectives dans l'enseignement, je propose de nous inspirer de la stratégie de comparaison *meanwhile*, qu'on peut traduire par « au même moment » (Stradling, 2003, p. 19). Dans le but de construire une version plus juste de l'histoire, cette stratégie invite à inclure des perspectives complémentaires à la perspective dominante, habituellement la seule présentée. Elle fait entre autres appel au développement de l'empathie historique, habileté qui est imagée par l'expression « se mettre dans

les souliers de quelqu'un d'autre » [traduction libre] (Stradling, 2003, p. 14). Ainsi, dans une visée culturelle et écologique de l'enseignement, la stratégie de comparaison permet de donner une voix aux perspectives des « autres », qui sont rendues invisibles par la trame du récit adoptée par le programme officiel. En misant sur le repère culturel de l'arbre, vous amenez les élèves à se demander, au même moment, quelles perspectives sont portées par l'arbre. Dans le contexte où vous souhaitez amener les élèves à réfléchir à leur rapport au monde en tant que membres de la communauté des vivants, votre posture enseignante revêt une importance cruciale. Avant même d'envisager la mise en œuvre de la multiperspectivité en classe, vous devriez d'abord réfléchir à votre position à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et ce, plus spécifiquement en lien avec les enjeux qui seront abordés. Puis, en tant que guides, vous devriez offrir l'opportunité aux élèves de reconnaître l'existence de cette diversité de perspectives. Il sera possible ensuite pour vos élèves et vous-mêmes de mobiliser la multiperspectivité dans une situation d'enseignement-apprentissage visant une transformation de notre vision du monde.

Réflexion

Quelle est votre posture à l'égard de l'inclusion d'autres perspectives? Présentez-vous celle qui est privilégiée par le programme officiel? Vous arrive-t-il de remettre en question certaines perspectives ou d'en prioriser d'autres? Dans le cas où vous tenez compte de plusieurs perspectives, quels critères orientent votre sélection de perspectives? Dans l'enseignement de l'histoire, quelle place accordez-vous aux perspectives de vos élèves?

Réunir nature et culture dans la construction de nos rapports au monde

Pour l'enseignement au primaire, le programme Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté invite à « l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement » (gouvernement du Québec, 2006a, p. 170). Or, les contenus du programme supportent, sans l'identifier comme tel, l'héritage culturel d'une vision coloniale sur le plan politique dont les principaux changements s'inscrivent dans une visée économique d'exploitation des ressources. En enseignant les contenus du programme sans adopter

une distance par rapport à ce que ceux-ci supportent, vous risquez d'entretenir une logique de reproduction des savoirs issus de l'héritage colonial, contribuant à maintenir les élèves dans un rapport de domination de l'humain sur la nature, en particulier sur les êtres vivants autres qu'humains. Par exemple, notre rapport aux végétaux, aux animaux et à l'eau est forgé par une vision extractiviste des ressources, qui est soutenue dans le programme par des associations entre la construction de bateaux, de maisons ou d'objets dans une perspective économique, dans sa fonction « utile » pour l'humain. En histoire ou en géographie, la forêt n'est pas présentée comme un milieu de vie dans une perspective écologique. En effet, dans la perspective anthropocentrée et spéciste (soit celle qui considère l'humain comme un être supérieur aux autres êtres vivants), l'arbre est considéré comme un objet. Une approche culturelle et écologique invite à considérer l'arbre comme un être vivant doté de subjectivité.

Dans l'intention de nous situer comme des êtres écologiques partageant l'environnement avec une communauté de vivants, je vous invite à considérer une diversité de perspectives via les repères culturels que vous choisirez de présenter aux élèves. Dans le processus vous guidant dans la sélection des repères culturels, une réflexion s'impose quant aux perspectives (les vôtres, celles des humains et des autres qu'humains et celles véhiculées par le programme officiel) et ce qu'elles soutiennent quant à nos rapports au monde.

Réflexion

Sur le plan de la construction de la vision du monde, de l'identité et du pouvoir-agir, quelles limites percevez-vous dans les perspectives majoritairement adoptées par le programme officiel en ce qui concerne les rapports entre les arbres et les humains?

Quelques pistes d'activités

Activité 1 : Réfléchir à sa perspective située

Cette première activité a pour intention de vous amener (vos élèves et vous) à vous situer par rapport à l'idée de communauté des vivants et interroger vos perspectives quant aux rapports que vous entretenez avec l'arbre. En d'autres termes, il s'agit de réfléchir à votre ouverture à considérer d'autres perspectives que la vôtre ou que celle supportée

dans le PFEQ. Prenez un instant pour réfléchir à :

- votre perspective
- celle du PFEQ
- celles des autres
- celles qui ne sont pas considérées

Je propose ici une réflexion guidée, qui peut être réalisée en groupe de discussion, de façon individuelle ou en combinant les deux. Vous devez prendre en considération les paramètres de votre groupe pour adapter l'intervention en fonction de l'intention visée.

Plan de questionnement pour les personnes enseignantes et les élèves.

- Est-ce que l'arbre est important dans ta vie? Pourquoi?
- Quelle est ta relation avec l'arbre? A-t-il un ou des rôles précis? Avez-vous la même importance?
- As-tu un arbre préféré? Penses-tu à un arbre en particulier?
- Crois-tu que l'arbre a toujours été comme tu le vois maintenant?
- Qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui est resté pareil?
- Quel âge a l'arbre? Comment le sais-tu?
- Pourquoi et pour qui l'arbre est-il important?*
- Quelle relation entretiennent ces êtres vivants avec l'arbre?
- Lorsque tu regardes un arbre, que vois-tu? **
- À qui offrirais-tu un arbre en cadeau? Pourquoi?

*Amener les élèves à considérer d'autres humains et d'autres qu'humains, comme les gens qui font un pique-nique, les oiseaux, les insectes, etc.

**Explorer les représentations des élèves.

Activité 2: L'arbre, mon concitoyen

Cette activité amène les élèves à prendre conscience de la présence d'êtres vivants autres qu'humains comme témoins de l'histoire et habitants des lieux. Elle permet de considérer une perspective qui accorde un rôle ou une fonction autre que celle de ressource. Chaque personne choisit un arbre qui fait partie de sa communauté; avec lequel il ou elle entretient une relation, une histoire.

Vous devez maintenant identifier un arbre qui fait partie de votre communauté et qui est important pour vous. Chaque personne (enseignante et apprenante) peut identifier l'arbre de son choix. Pour certaines des questions, vous n'aurez peut-être pas la réponse précise. C'est normal. Vous pouvez alors formuler une hypothèse (je pense que) ou avancer une approximation (environ...).

A) CE QUI DÉFINIT MON ARBRE CONCITOYEN

- Où est situé cet arbre (sur le terrain de ta maison, dans la forêt, dans un parc)?
- À quel moment le rencontres-tu?
- Est-ce que cet arbre a un nom?
- Est-ce un feuillu ou un conifère?
- Connais-tu son essence?
- Pourquoi cet arbre est-il important pour toi?
- Y en a-t-il d'autres comme lui?
- Quelles sont ses caractéristiques? Ses qualités? Ses défauts? Qu'a-t-il de particulier pour que tu lui accordes une place spéciale?

B) L'ARBRE EST UN REPÈRE DE TEMPS

- À quel stade de sa vie est cet arbre (enfant, adolescent, adulte, aîné)?
- Quel âge a-t-il? 5 ans, 50 ans, 500 ans?
- Crois-tu qu'il soit né à cet endroit? Comment le sais-tu?
- Est-ce que cet arbre est un arbre-parent? Pourquoi penses-tu cela?
- Qu'est-ce que cet arbre a vu ou a pu voir dans sa vie? De quel événement a-t-il été témoin dans le passé de la communauté?
Je pense que... parce que...
J'imagine que... parce que...
- Pourquoi crois-tu que cet arbre a pu vivre aussi longtemps? Vivra-t-il encore longtemps selon toi? Est-il en sécurité? En danger? Pourquoi?
- Qu'est-ce qu'il aime de la communauté dans laquelle il vit? Qu'est-ce qu'il aime moins?

C) REPRÉSENTEZ VOTRE ARBRE CONCITOYEN À L'AIDE D'UN DESSIN

On vous invite maintenant à dessiner votre arbre concitoyen. Vous pouvez ajouter autant de détails que vous le souhaitez : son écorce, ses feuilles, ses branches, un nid d'oiseau, un trou, une branche cassée, etc.

N'oubliez pas d'ajouter des informations qui permettent de l'identifier.

Activité 3: Réfléchir à la ou aux perspectives existantes

Vous devez identifier les différentes perspectives présentes dans nos rapports avec l'arbre.

Quelles perspectives l'être humain peut-il porter sur l'arbre?

Quelles perspectives l'arbre peut-il porter sur l'être humain et sur les autres qu'humains?

Est-ce que ces perspectives ont toujours existé? Est-ce que certaines perspectives naissent en fonction de l'évolution de nos rapports au monde?

Comment les perspectives et les regards que l'on porte aux autres, aux événements et aux phénomènes arrivent-ils à évoluer ou à changer?

Activité 4: Une sortie sur le terrain pour aller à la rencontre de l'arbre

Cette activité nécessite une préparation en amont afin d'obtenir les autorisations exigées pour une sortie à l'extérieur du terrain de l'école.

A) AVANT LA SORTIE : IDENTIFIEZ UN ARBRE

Impliquez les personnes apprenantes dans le processus de décision permettant de choisir un arbre. Différentes options s'offrent à vous :

Effectuez une première sortie avec les élèves pour faire une exploration permettant d'identifier des arbres qui provoquent une attraction, qui suscitent un intérêt. Cette démarche amène les personnes apprenantes à justifier leur choix. Pourquoi cet arbre?

Avant la leçon, vous pouvez prendre des photos de

quelques arbres situés dans le quartier environnant de l'école et les présenter en classe pour faire le choix d'un arbre. Cependant, cette option fait moins appel aux sens et aux émotions que peut générer l'expérience en contexte avec l'arbre avec lequel vous invitez les personnes apprenantes à entrer en relation.

Dans le cas où le temps est une contrainte majeure, il demeure possible de passer sur l'étape « Identifiez un arbre », en choisissant vous-même l'arbre pour la classe. Il demeure pertinent que vous expliquiez votre choix. Vous pouvez également demander aux élèves : « Pourquoi croyez-vous que j'ai choisi cet arbre? »

Dans un contexte où plusieurs arbres sont accessibles (forêt, boisé, etc.), la même démarche peut être effectuée de manière individuelle, c'est-à-dire pour chaque personne apprenante. Évidemment, cette démarche nécessite plus de temps et d'organisation sur le terrain.

B) LE JOUR DE LA SORTIE

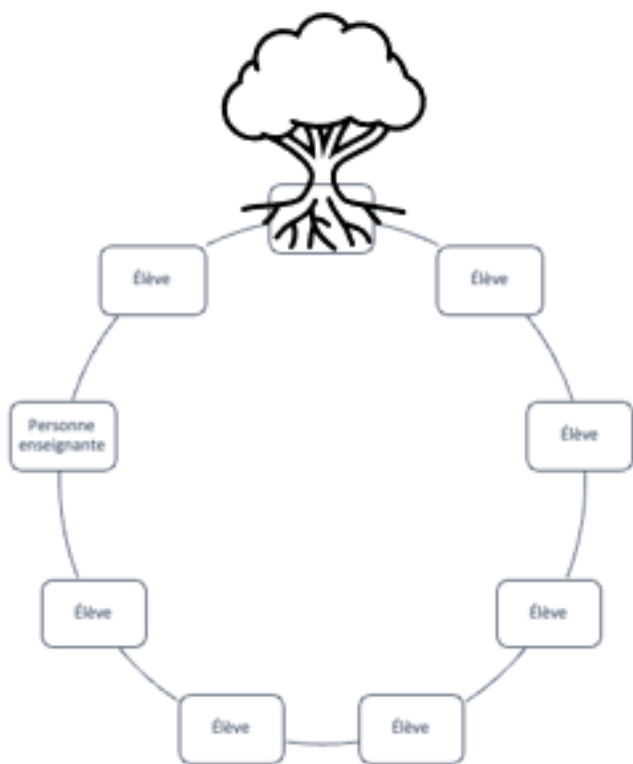
Vous devez amener les personnes apprenantes à l'endroit où se trouve l'arbre.

Être à l'écoute de l'arbre

Une fois à proximité de l'arbre, accordez quelques minutes aux élèves pour observer l'arbre dans son environnement. Insistez sur le fait que l'observation se fait avec les sens (ce que je peux voir, toucher, sentir, écouter, ressentir). Vous pouvez proposer une grille d'observation ou simplement demander aux élèves de retenir les informations.

*Notez que dans ce contexte, même s'il demeure pertinent pour établir un rapport culturel et écologique avec l'arbre, le sens du goût est déconseillé, surtout si vos connaissances sont limitées en ce qui concerne les végétaux comestibles.

Ensuite, formez un cercle dont l'arbre fait partie intégrante. Cela permet d'inclure l'arbre dans la discussion et de le situer comme être vivant pouvant contribuer à la construction de notre vision du monde.



Partage des observations

En groupe, assis ou debout, invitez les personnes apprenantes à partager leurs observations : « Qu’as-tu vu? Qu’as-tu entendu? Qu’as-tu senti? Qu’as-tu touché? Qu’as-tu ressenti? »

La perspective de l'arbre

Puis, pour développer l'empathie et adopter la perspective de l'arbre, invitez les personnes apprenantes à formuler des inférences et des hypothèses en lien avec leurs observations.

1. Il me semble que l'arbre...
2. Je pense que l'arbre...
3. J'ai remarqué que l'arbre...
4. L'arbre me fait penser à...

S'intéresser à l'arbre et ses qualités

Susciter l'intérêt des élèves en les questionnant sur les caractéristiques particulières de l'arbre. Par exemple, l'essence de l'arbre, son âge ou sa date de naissance. À quel stade de sa vie est-il rendu? Par exemple, cet arbre

est-il un arbre enfant, parent ou grand-parent? Quels rapports l'arbre entretient-il avec le monde, avec les autres êtres vivants (humains et autres qu'humains)? Autres particularités ou caractéristiques observables.

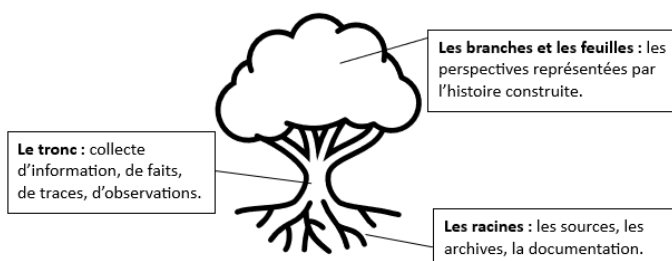
*Notez que cette étape représente une bonne occasion d'établir des liens interdisciplinaires avec les contenus en sciences (par exemple, la reproduction des arbres, les manières d'estimer l'âge, la hauteur de l'arbre, la diversité des essences, les régions climatiques, physiologiques, etc.). Les réponses et réflexions des élèves peuvent être recueillies de plusieurs manières (enregistrement audio, tableau, schéma, texte, dessin).

Situer dans le temps

Selon le niveau des élèves, les amener à situer la naissance de l'arbre dans le temps en comparant avec d'autres repères (personnes, événements, période historique) de la vie des personnes apprenantes, par exemple : avant ou après ma naissance? Avant ou après celle de mon grand-père? Était-il là avant l'arrivée des premiers humains sur le territoire? etc.

Activité 5 : Mener une recherche sur l'histoire de mon quartier

Cette activité amène les personnes apprenantes à construire leur interprétation de l'histoire à partir de la perspective de l'arbre au fil du temps.



A) SUR LE TERRAIN (LES RACINES)

Profitez de votre présence sur le terrain pour amener les élèves à interroger les personnes habitant dans le quartier.

- Interviews des résident·e·s et des passant·e·s pour obtenir des informations sur l'arbre et sur l'histoire de la communauté.
 - Depuis quand habitez-vous dans le quartier?

- En quelle année votre maison a-t-elle été construite?
- Depuis quand habitez-vous ici, est-ce que l'arbre a toujours été là?
- Recherche de traces du passé dans le quartier, par exemple en identifiant des repères reliés au patrimoine bâti. Nous pourrions penser à des dates sur les bâtiments.

La recherche et la sélection d'informations dans la documentation (les racines et le tronc)

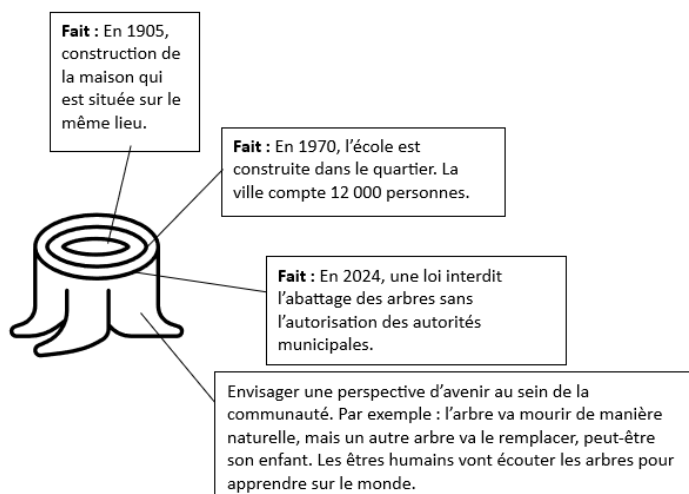
Selon les moyens technologiques et la documentation disponible concernant l'histoire de votre quartier, la recherche d'informations amène les personnes apprenantes à explorer les différentes sources d'information de l'histoire locale. Par exemple :

- Dossier d'archives de la société d'histoire
- Carte de la municipalité
- Livre commémoratif de la municipalité
- Témoignage des membres du voisinage (p. ex., des personnes âgées, des passant-e-s, des résident-e-s à proximité de l'arbre)
- Traces du passé dans l'environnement

Construire une interprétation de l'histoire de mon quartier, de ma ville à partir de la perspective de l'arbre (les branches et les feuilles)

Les cernes de l'arbre sont des signes du temps qui passe. Ils permettent de se situer dans le temps de la même manière qu'on peut le faire avec une ligne du temps « conventionnelle ». À la suite de la recherche, les personnes apprenantes sont amenées à sélectionner différents documents qui permettent de raconter l'évolution de votre communauté (quartier) en y associant les informations selon l'âge de l'arbre.

À partir de la souche de l'arbre ci-dessous, la personne apprenante sélectionne un fait ou un événement qui peut être associé à chaque temps de la vie de l'arbre. *Évidemment, selon l'arbre qui aura été choisi, la durée déterminée va varier. Pour chaque période, vous devez identifier la perspective de l'arbre en fonction de l'évènement (qui s'est produit à ce moment). Quelle a été sa réaction? Était-il favorable ou défavorable à cet évènement?



Exemples de réponses selon la perspective de l'arbre :

En 1905, l'arbre est plutôt défavorable à la construction de la maison. Il a vu certains de ses semblables être coupés et utilisés pour le chauffage de la maison. Tout comme lui, des êtres humains s'enracinent sur le territoire en construisant une maison. Depuis ce temps, la maison fait partie de son environnement. Il fournit de l'ombre aux personnes qui habitent la maison lors des journées chaudes.

En 1970, l'arbre s'inquiète de l'aménagement du territoire. L'augmentation de la population humaine coïncide avec la diminution de la population des êtres vivants autres qu'humains (arbres et autres végétaux, cerfs, poissons, oiseaux et autres animaux).

En 2024, l'arbre est en faveur, même heureux de la décision des autorités municipales. Sans que cela garantisse sa survie, il constate un certain niveau d'empathie à son égard. Il apprécie que les êtres humains reconnaissent sa valeur culturelle.

Pour approfondir les apprentissages :

Une période vouée à une activité visant à promouvoir des perspectives multiples à l'égard de l'arbre avec une visée transformatrice ou émancipatrice.

- Répéter l'expérience avec un autre repère culturel pour construire la perspective culturelle et écologique du rapport au monde
- Retourner à la rencontre de l'arbre à différents moments de l'année
- Faire une excursion en forêt (dîner, rallye photo, etc.)

- Visiter une entreprise (artisanale, industrielle)
- Contribuer à la protection d'un arbre par une mobilisation citoyenne
- Écrire une lettre aux élu·e·s au nom de l'arbre pour les conscientiser à une problématique concernant la réglementation des arbres
- Planter des arbres, donner un arbre à une personne
- Récolter du bois et construire un objet en bois (geste altruiste)

Notes de bas de page

1- Il est à noter que le nom officiel, Abitibi, provient du nom anichinabé Apitipi. Apitipik se prononce a-pi-ti-pik. Apitipik signifie « aux eaux mitoyennes » en référence à la ligne de partage des eaux entre les bassins versants de la Baie James et du St-Laurent. Gouvernement du Québec. (2012). Commission de toponymie du Québec. https://toponymie.gouv.qc.ca/ct/ToposWeb/Fiche.aspx?no_seq=116

Ressources et lectures inspirantes

Donaldson, S. et Kymlicka, W. (2016). *Zoopolis : une théorie politique des droits des animaux* (P. Madelin, trad.). Alma.

Leboeuf, M. (2018). *Paroles d'un bouleau jaune : tu n'es pas un individu, tu es un écosystème*. Multimondes.

Tillon, L. (2021). *Être un chêne : sous l'écorce de Quercus*. Actes Sud.

Van Meter, P., List, A., Lombardi, D. et Kendeou, P. (dir.) (2020). *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. Routledge.

Vergnolle Mainar, C. (2007). Quelle convergence entre la géographie et l'histoire dans une perspective d'« éducation à l'environnement pour un développement durable »?. *Éducation relative à l'environnement*. <https://doi.org/10.4000/ere.3986>

Wall-Kimmerer, R. (2021). *Tresser les herbes sacrées : sagesse ancestrale, science et enseignements des plantes*. Le lotus et l'éléphant.

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

Références

Gouvernement du Québec. (2006a). Chapitre 7. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté. *Programme de formation de l'école québécoise*.

Gouvernement du Québec, (2006b). Chapitre 7. Histoire et éducation à la citoyenneté. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 44(2), 152-171. <https://doi.org/10.7202/1039026ar>

Smits, T. F. H. et Tanghe, E. (2023). Perspectives on Multiperspectivity: Self-Efficacy of Master's Student Teachers in Belgium towards Multiperspectivity in the Classroom, *Intercultural Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2278923>

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Council of Europe.

Van Meter, P., List, A., Lombardi, D. et Kendeou, P. (dir.) (2020). *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. Routledge.



Image 1: Maude Pelletier - « Recueillement », sable blanc sur carton noir, 21.6x28m, 2023

*Module 4 :
Les sciences comme
rapports écologiques au
monde*



Chapitre 4.1

Contextualiser les sciences par le récit de vie et la pédagogie du lieu

Kassandra L'Heureux

Présentation de l'auteure

Mes souvenirs les plus anciens me ramènent au milieu d'un lac au cœur d'une forêt, située à plus de deux heures au nord de la Manawan. J'ai grandi à cet endroit. Je me rappelle très bien partir à bord de mon canot sur le lac, à l'heure où le soleil commence à disparaître, pour aller « sauver » les libellules qui, en voulant se nourrir, restaient captives de l'eau. Selon mes parents, je devais avoir 5 ans à ce moment-là. J'ai toujours affectionné ces insectes, au départ parce que j'avais compris que plus il y en avait, moins il y avait de moustiques, mais aujourd'hui parce que je comprends qu'ils sont sur Terre depuis plus de 200 millions d'années et qu'ils y « habitent » autant, sinon plus que moi.

C'est en me questionnant sur mes souvenirs les plus anciens que j'en arrive aujourd'hui à dire que les lieux de mes expériences font partie de moi et façonnent ma personnalité. Depuis ces deux dernières années, j'ai eu la chance de fréquenter plusieurs endroits sur la Terre. Je n'ai « habité » à aucun de ces endroits, n'y étant restée que quelques mois. Ces lieux traversés ont pourtant laissé au passage une marque sur ma personnalité, sur ma vision du monde. Ce sont les récits de mes apprentissages, ceux capturés entre deux continents, cet émerveillement et mes innombrables questionnements qui ont formé la personne que je suis aujourd'hui, qui alimentent mes réflexions et mon rapport au monde.

« Les histoires apportent la nature dans la culture et attribuent un sens aux lieux, aux espèces et aux processus qui resteraient autrement silencieux à l'oreille humaine. »

[Trad. libre] (Sinclair, 2001, p.22)

Est-ce que tu savais?

Est-ce que tu savais que la pluie a une odeur? Qu'un nuage peut peser plusieurs tonnes? Qu'on retrouve des champignons dans tous les écosystèmes? Que les arbres communiquent entre eux? Ces informations, je les ai apprises au courant des deux dernières années. C'est en marchant vers l'université pour donner un cours de sciences, zigzaguant entre les vers de terre, que je me suis demandé pourquoi il y a une odeur particulière lorsqu'il pleut. J'ai fait confiance à la technologie, j'ai pris les choses en main (mon téléphone) et j'ai demandé à ChatGPT de m'aider. Je suis arrivée dans le cours trempée, mais toute contente de proclamer devant 45 personnes étudiantes, que cette journée-là, j'ai appris que l'odeur fraîche et terreuse de la pluie est due au phénomène de « pétrichor », le résultat d'un mélange de parfums libérés par la terre et les plantes lorsqu'elles sont mouillées¹. J'étais tellement fascinée par ma découverte que je ne me suis même pas demandé ce qu'allaient penser les personnes étudiantes. Qu'allaient-elles penser du fait que leur enseignante ait demandé une information à ChatGPT, n'était-elle pas censée tout savoir? En fait, j'espère qu'elles ont su y voir une femme dans la trentaine qui se pose encore des questions et qui s'émerveille devant l'infinie complexité du monde scientifique. J'espère que mon sourire imposant et mon énergie débordante ce matin-là ont rappelé à leur mémoire l'image d'un enfant qui observe et découvre le monde.

Des sciences contextualisées

Historiquement, les sciences dites naturelles (astronomie, biologie, chimie, géologie, physique, etc.) ont longtemps été associées à une approche rigide, axée sur des méthodes établies depuis de nombreux siècles. Peut-être même que cette perspective vous ramène à vos souvenirs du secondaire, aux rapports de laboratoire que vous deviez rédiger. Cette vision des sciences,

souvent comprise comme un cadre « universel », « objectif » et axé sur « la vérité », suppose qu'elles soient considérées comme indépendantes de leurs contextes sociaux et culturels. Cette vision est incomplète, puisque les sciences sont fortement contextualisées. C'est-à-dire qu'elles sont ancrées dans des contextes culturels, sociaux, géographiques, etc. La perception de ce qui constitue les « faits scientifiques » varie selon la définition et la perspective du monde ainsi que la culture de la personne qui observe. Notre compréhension des phénomènes scientifiques est influencée par notre expérience. Grâce à elle, nous arrivons alors à des conclusions comme celles-ci : « Le brouillard se forme surtout au lever du jour; les nuages sont constitués d'eau; il y a du brouillard et de la buée dans la salle de bain quand je prends ma douche; les voitures et les personnes font de la "fumée" l'hiver, mais pas l'été » (Potvin, 2011, p. 168). Toutefois, une distinction importante existe entre la formation du brouillard et de la fumée. Le brouillard provient de l'évaporation qui accumule la vapeur d'eau dans l'air jusqu'à saturation et condensation. La fumée, elle, est un mélange de gaz et de particules solides. Ces conclusions, souvent qualifiées de conceptions (Giordan, 1998; Potvin, 2011; Vosniadou, 2008), constituent un ensemble de croyances qui influencent profondément notre façon de voir le monde. Nous développons ces croyances dès notre enfance et elles constituent un cadre à travers lequel nous interprétons et assimilons de nouvelles informations. Toutefois, ce cadre n'est pas immuable; il peut évoluer au fil du temps et de nos expériences, notamment lorsque nous sommes devant de nouveaux points de vue ou des données contradictoires, ce qui peut conduire à un changement de convictions (Vosniadou, 2008). Les sciences sont donc influencées par notre vécu, qui comprend notre histoire, notre milieu de vie, nos interactions, etc.

Tous et toutes, nous portons un regard particulier sur le monde, un monde auquel nous appartenons, auquel j'appartiens. Je ne me considère pas comme extérieure aux phénomènes que j'observe. Le matin de ma marche vers le cours de sciences, par exemple, j'ai été transportée dans le monde des lombrics et j'ai aussi vécu un dilemme moral intérieur : que faire des vers de terre? Dois-je les éviter, tenter de les ramasser pour les déposer sur le gazon? Non! S'ils en sont sortis, il doit y avoir une raison. Est-ce qu'un ver de terre peut mourir noyé? Si je l'écrase, est-ce que les oiseaux vont le manger quand même? Est-ce que les pêcheurs ramassent

des vers de terre les jours de pluie pour les utiliser comme appâts? Est-ce un métier, ramasseur de vers de terre? Combien de vers de terre peut-on ramasser dans une journée? Cette journée-là, j'ai choisi de marcher à l'aveugle. J'ai écrasé plusieurs vers de terre.

Je constate que les sciences sont partout autour de nous et qu'elles façonnent notre vision du monde. La relation entre les sciences et les sociétés est profonde et complexe, elle influence nos vies, nos croyances et nos perspectives. En plus d'être à la base des innovations technologiques qui modifient notre mode de vie et nos moyens de communication, elles influencent aussi la santé, la politique et même l'économie. Les découvertes scientifiques élargissent notre vision du monde en fournissant de nouvelles perspectives sur l'univers, sur les vivants (humains et autres qu'humains), sur la complexité des systèmes naturels et sur les multiples relations entre chacun de ces éléments. En posant un regard scientifique sur le monde, notre responsabilité envers la planète, nos réflexions concernant ce qui est éthiquement acceptable, ou non, ainsi que la perception de notre place dans le monde peuvent être transformées.

La contextualisation par le récit de vie

Raconter une histoire, faire vivre les apprentissages et partager un bout de ma vie avec les élèves (ou personnes étudiantes) est toujours un moment magique pour moi. À travers le récit de vie se créent les liens entre le contexte et les apprentissages et entre la personne qui raconte et celles qui l'écoutent activement. Le récit de vie se définit comme « un genre oral et une pratique d'enseignement dialogique qui s'appuie sur la narration et consiste à porter un regard rétrospectif sur une expérience personnelle, permettant à la fois au narrateur et au public de réfléchir, d'apprendre, de décrire, de faire l'expérience du présent ou de comprendre l'avenir par des réflexions sur le passé » ([traduction libre] Lavoie et Blanchet, 2019, p. 4). Cette pratique, en contexte pédagogique, est reconnue pour favoriser l'écoute active et encourager le dialogue (Lavoie et Blanchet, 2017). Le récit est un principe de transmission de connaissances qui « met l'accent sur la démonstration, l'expérimentation et la verbalisation, en accordant une importance prépondérante à l'oralité » (Campeau, 2022, p. 19). Ce sont les images, les schémas et les symboles qui prévalent par rapport à l'écrit (Kanu, 2011; Yunkaporta et McGinty, 2009). Ces élé-

ments de démonstration racontés à travers une expérience permettent de faire des liens concrets avec des éléments scientifiques. Les concepts plus « abstraits » prennent vie, car ils sont modélisés à travers le récit de vie et la personne derrière « la prof de sciences » devient quelqu'un qui se rend un peu plus vulnérable, un peu plus visible. Le récit de vie devient ainsi un outil d'apprentissage qui permet d'aborder des éléments de culture, l'expression de l'expérience personnelle, la mise en place d'une relation partagée et qui capte l'attention par les émotions et le suspense qu'elle suscite (Blenkinsop et Judson, 2010).

C'est entre autres par les récits qu'on retient des informations plus facilement. Pourquoi? Notre cerveau n'a pas vraiment deux cases séparées pour les émotions et la manière de penser, contrairement à ce qui est parfois véhiculé comme croyance (Caine et Caine, 1998). Nos émotions, notre façon de penser et nos apprentissages sont interreliés. En fait, le système éducatif traditionnel a peu à peu séparé notre manière de penser logiquement et nos émotions (Stationner, 1998). À travers le temps, la priorisation de l'objectivité a entraîné une distanciation de nos corps et du monde (Hart, 2017). Pourtant, nos corps et nos émotions sont indissociables de la pensée rationnelle, ce qui implique que notre compréhension va au-delà des limites de la pensée purement logique (Damasio, 1994). **Cette idée est renforcée par l'argument de Cajete (1999), qui critique le système éducatif pour avoir négligé les formes de connaissances corporelles et affectives, suggérant que cette omission découle d'une déconnexion plus large avec la nature. Ainsi, la réintégration du corps et de l'émotion dans nos processus éducatifs pourrait constituer une réponse à cette déconnexion perçue.**

L'être humain, qu'il soit jeune ou adulte, attribue un sens personnel à sa vie à travers les émotions qu'il éprouve quotidiennement. Les études en neurologie ont mis en lumière le rôle crucial du cerveau émotionnel dans les processus de prise de décision (Pharand et Doucet, 2013). Les recherches de Ledoux (1996) démontrent que certaines stimulations sont initialement traitées par l'amygdale avant d'être analysées par le cortex préfrontal. Nous réagissons donc émotionnellement avant même d'en avoir conscience. En éducation, les manifestations émotionnelles jouent un rôle essentiel, car elles transmettent des messages à décoder, mais peuvent également interférer avec les capacités d'apprentissage des personnes apprenantes (Guitouni,

1983). Par exemple, lorsque les élèves ne sont pas disponibles émotionnellement, l'apprentissage devient plus difficile, voire impossible (Kulnieks et coll., 2013). Selon Bourassa (2006), l'apprentissage et la pensée ne sont pas uniquement cognitifs, mais aussi profondément influencés par nos expériences émotionnelles. Bref, notre mémoire aime que les informations aient du sens pour nous et, justement, nos émotions permettent de créer du sens (McGeehan, 2001). Lorsque nous nous intéressons vraiment à quelque chose, que cela nous inspire, nous nous souvenons plus facilement de ce que nous avons vécu. Par son lien explicite avec l'expérience, le récit de vie est une forme naturelle de compréhension humaine. Il permet de tenir compte d'un grand nombre de réalités différentes, dont les réalités culturelles (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2014).

L'expérience et les savoirs traditionnels

Est-ce que tu savais que pour les Premiers Peuples chaque histoire, chaque mot révèle un monde de significations et de coutumes? Chaque mot est chargé de concepts, de récits et d'actions transmis à travers les générations (Ryan et coll., 2013). Le recours à des récits oraux est également une pratique qu'on retrouve au sein des familles latines (Haden et coll., 2023). Plusieurs familles d'origines variées utilisent les histoires pour enseigner des leçons de vie, offrir une éducation sur des questions morales, sociales et scientifiques, ainsi que pour transmettre des valeurs et croyances culturelles. Nous devons d'ailleurs plusieurs approches scientifiques contemporaines aux savoirs traditionnels, souvent transmis de génération en génération. Le concept de savoirs traditionnels fait référence, de manière générale, à toute forme de connaissance, de création, d'innovation ou d'expression culturelle détenue par des communautés locales ou autochtones (Brahya, 2006). Cette forme de savoir est généralement transmise d'une génération à l'autre au sein de ces communautés. Les savoirs traditionnels sont habituellement associés à un peuple spécifique ou à son territoire et ils évoluent continuellement en réponse à leur caractère contextuel ancré dans le territoire. Parmi les différentes catégories de savoirs traditionnels comptent les savoirs liés à l'agriculture, à la médecine, à l'écologie et à la culture.

En écologie, par exemple, de nombreux systèmes traditionnels d'exploitation de la forêt illustrent une connaissance fine du fonctionnement des écosystèmes forestiers. L'examen des pratiques des populations autochtones dans la gestion et l'utilisation des ressources forestières offre une opportunité de dialogue pour évaluer la biodiversité, les méthodes de gestion traditionnelles et les aspects culturels des paysages (Berkes et Davidson-Hunt, 2006). Parmi ces pratiques, on retrouve la gestion par succession, la fragmentation du paysage en parcelles, la rotation des cultures et la pratique de la polyculture (Berkes et coll., 2000). Au Canada, différentes pratiques ont cours selon les régions. Saviez-vous que dans les Prairies, les Anishnaabe brûlent les forêts de trembles et la végétation des rives pour agrandir la prairie où vivent les bisons (Davidson-Hunt, 2003a)? Au nord de l'Alberta, on brûle des sections de la forêt boréale pour aménager des parcs, des corridors, des mosaïques et un habitat susceptible d'attirer des animaux sauvages (Lewis et Ferguson, 1988). Aussi, au nord de l'Ontario, certaines sections de la forêt boréale sont également brûlées, mais pour produire des baies et cultiver la terre sur une petite échelle (Davidson-Hunt, 2003b). Afin de préserver la biodiversité, il est essentiel de comprendre comment les activités humaines influent sur les paysages naturels, les façonnant ainsi en paysages culturels. **En réalité, la diversité biologique à l'échelle mondiale repose largement sur notre aptitude à maintenir des pratiques d'exploitation des ressources favorisant la perpétuelle régénération des écosystèmes.**

L'expérience et la pédagogie du lieu

Une des approches reconnues pour sensibiliser à la diversité biologique présente autour de nous et pour favoriser une connexion à la nature est la pédagogie du lieu. **En effet, cette pédagogie vise plus précisément à établir une connexion entre les personnes apprenantes et leur environnement à travers des expériences, parfois contemplatives, en favorisant ainsi une interaction avec le monde autre qu'humain.** On observe actuellement un déplacement et une dissociation qui découlent de la manière dont le monde naturel est objectivé et considéré comme une simple ressource (Evernden, 1999). Cette transformation entraîne des conséquences désastreuses, car elle conduit à la requalification de la Terre comme un espace appartenant exclusivement à l'être humain, ce qui supprime la notion de lieu, aucun endroit n'ayant de propriété

attribuée (Evernden, 1999). Les êtres non humains dans ces environnements deviennent des objets à exploiter, ce qui nous rend insensibles à nos interdépendances et à nos liens mutuels (Bonnett, 2021). Cette vision anthropocentrée prive ainsi les lieux de leur essence même, tout en privant les êtres humains de l'opportunité de considérer ces lieux comme foyers. Dans une société où de plus en plus de gens, jeunes et moins jeunes, souffrent de déficit de la nature (Louv, 2011), conséquence du nombre croissant d'heures passées à l'intérieur (McDaniel, 2009), l'exposition à la nature et à un monde autre qu'humain constitue une piste de solution. L'exposition à la nature représente alors une façon de remettre en question l'idée selon laquelle les humains sont intrinsèquement différents et supérieurs aux autres formes de vie sur notre planète, en soulignant que la vie humaine et la vie autre qu'humaine sont intrinsèquement liées dans un réseau de vie (Kumar, 2009). Ingold (2020) s'appuie sur les perspectives des Premiers Peuples pour proposer que nous ayons deux parties constitutives de notre être : une partie visible et une partie invisible, qui est l'air que nous partageons avec la nature.

Porter attention à la nature à travers le corps

La connexion à la nature et aux lieux que nous habitons en tant qu'humains est ressentie et expérimentée à travers le corps et les sphères affectives (Cajete, 2015). Dans certaines recherches comme celle de Pulkki et ses collègues (2017), on affirme que l'aliénation humaine de la nature est étroitement liée à l'aliénation du corps. Vivre l'expérience du lieu à travers le corps, c'est permettre une ouverture à l'émerveillement devant la différence. **Prendre le temps d'explorer, de découvrir le monde naturel en dehors des murs de l'école permet aux élèves de recentrer leur attention, d'avoir une attitude ouverte et bienveillante envers le monde plus qu'humain et de prendre conscience de leur interrelation avec cette merveille** (Bonnett, 2007; Pulkki et coll., 2017). Plutôt que de concentrer leur attention sur ce qui se passe à l'intérieur de leur tête, les élèves peuvent porter leur attention sur la façon de percevoir le monde par le corps. Le corps devient un conduit « par lequel les choses passent et dans lequel elles se déposent parfois et se sédimentent » ([traduction libre] Abram, 2010, p. 230). Ce passage illustre bien le mouvement continu du monde plus qu'humain.

En prenant le temps de tourner notre attention vers nos sens, nous pouvons faire l'expérience d'une perception directe et réflexive (Abram, 1996). Dans le cadre des cours de sciences avec les futures personnes enseignantes, nous allons parfois à l'extérieur. Au sein de la réserve naturelle du Mont-Bellevue, en contact avec la nature, je demande aux étudiants et étudiantes de s'asseoir par terre et de se concentrer sur leur respiration, de réfléchir aux différents vivants et non-vivants qu'ils ont observés. Comment ceux-ci s'intègrent-ils dans différents écosystèmes? Puis, je leur demande de réfléchir à leur rapport individuel et collectif à l'environnement. Comment peuvent-ils favoriser des relations responsables avec les lieux qu'ils habitent, côtoient et traversent?

Ce type d'expérience permet de nous connecter à notre participation au monde plus qu'humain. Cela nécessite un moment calme où nous nous immergeons vraiment dans l'instant. Lorsque nous permettons aux élèves de ralentir et de ressentir pleinement avec leurs sens, nous leur donnons l'occasion de faire une pause dans le mouvement. C'est en demeurant dans notre expérience d'appartenance au lieu que nous pouvons prendre conscience du sens que nous donnons à cet endroit (Payne et Wattchow, 2009). En ralentissant, nous pouvons prendre un engagement multisensoriel et affectif avec un lieu.

1. Rhume et savoirs traditionnels

La première activité proposée s'inscrit dans une approche visant à reconnaître la valeur des savoirs traditionnels et s'articule à l'aide du récit de vie. Le but de l'activité est de se familiariser avec certaines étapes de la démarche scientifique, dont la problématique, l'hypothèse et la conclusion. Considérant que les rhumes et les saisons froides font partie intégrante de la vie au Québec, les remèdes de grand-mère sont un exemple courant de savoirs traditionnels présents dans nos classes, et ce, peu importe la culture ou l'origine ethnique des élèves. Ces remèdes varient d'une culture à l'autre et peuvent être davantage liés à des traditions et croyances populaires, ce qui suscite souvent des discussions en classe.

1.1. LE RÉCIT DE VIE DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE

La première étape suggérée pour cette activité est que la personne enseignante explique aux élèves ce qu'elle

utilise personnellement comme remède pour soulager un rhume ou une douleur quelconque. Le but est de décrire l'action posée (p. ex., boire du thé avec du miel), sans exposer d'emblée les raisons scientifiques qui l'expliquent. Ensuite, la personne enseignante demande aux élèves pourquoi, à leur avis, cela peut être efficace ou non. Selon le degré de familiarité des élèves avec la démarche scientifique, la formulation des hypothèses peut se réaliser en groupe ou individuellement.

1.2. LES SAVOIRS TRADITIONNELS ET GÉNÉRATIONNELS

Pour cette étape, il est proposé d'inviter les élèves à questionner leur famille et à trouver des remèdes de grand-mère dans leur entourage. Toutefois, si les particularités du groupe ne le permettent pas, voici quelques exemples qui peuvent lancer la discussion (voir page suivante).

La forme de discussion proposée se réalise en deux étapes. D'abord, on présente les différents remèdes aux élèves et on leur demande qui les connaît. Ensuite, les élèves émettent des hypothèses (soit en groupe, soit individuellement) en ce qui a trait aux fondements scientifiques de ces remèdes.

1.3. LE PROTOCOLE ET L'EXPÉRIMENTATION

En équipe de trois ou quatre, les élèves devront choisir un des remèdes présentés en classe (soit ceux de leur famille ou ceux du tableau 1), puis devront créer un protocole scientifique pour expliquer comment prendre le remède. Il ne s'agit pas ici de tester l'efficacité d'un remède, mais bien d'imaginer comment on doit procéder pour le prendre. Selon le niveau scolaire et la familiarité du groupe avec la démarche scientifique, le protocole pourrait être guidé, c'est-à-dire contenir plusieurs étapes bien définies et une liste de matériel précis. Le protocole pourrait également être ouvert, c'est-à-dire que les élèves peuvent alors choisir les différentes étapes du protocole et le matériel utilisé.

Afin d'enrichir les discussions, il peut être intéressant de faire tester les différents protocoles par une autre équipe. Cela permettra aux élèves de prendre conscience que l'élaboration d'un protocole scientifique clair peut s'avérer ardue!

Tableau 1. Exemples de remèdes de grand-mère selon la région

Europe	
Infusion de camomille pour calmer les maux d'estomac	La camomille possède des propriétés antiinflammatoires et peut aider à apaiser les troubles digestifs.
Cataplasme de pommes de terre pour soulager les brûlures	Les pommes de terre peuvent offrir un soulagement temporaire en cas de brûlures mineures, grâce à leur action apaisante et rafraichissante sur la peau.
Amérique du Nord	
Gargarismes au sel pour soulager les maux de gorge	Le sel peut aider à réduire l'inflammation et tuer les bactéries responsables des maux de gorge.
Compresse de sachets de thé infusés et refroidis pour apaiser les yeux gonflés	La caféine et les antioxydants du thé peuvent réduire la dilatation des vaisseaux sanguins et atténuer temporairement les yeux gonflés.
Asie	
Tisane au gingembre pour calmer les nausées	Le gingembre contient des composés bioactifs qui peuvent aider à soulager les nausées en accélérant la vidange de l'estomac.
Bain de pieds chaud avec du sel pour soulager le rhume	Les bains de pieds chauds peuvent aider à stimuler la circulation sanguine et à soulager les symptômes du rhume.
Afrique	
Miel pour soulager les blessures et les maux de gorge	Le miel possède des propriétés antibactériennes et peut aider à apaiser les maux de gorge.
Infusion de feuilles de moringa pour réduire la fièvre	Les feuilles de moringa sont riches en antioxydants et peuvent aider à renforcer le système immunitaire.

1.4. RÉFLEXIONS EN GROUPE

Pour conclure l'activité, on invitera les élèves à se questionner sur la provenance des différents éléments nécessaires pour réaliser les remèdes (p. ex., pommes de terre, sel, gingembre, thé). Il s'agit en effet d'éléments de la nature, certains vivants et d'autres non. Comment sont-ils cultivés et transportés jusqu'ici? Est-ce que certaines plantes sont ou étaient indigènes du Québec?

2. Expérimenter le lieu à travers le corps

Le contact avec la nature permet de développer un spectre de relations avec le lieu variant d'une simple reconnaissance de l'existence du lieu à une volonté de faire un sacrifice personnel pour préserver ou améliorer ce lieu. L'expérience d'un lieu peut aussi permettre

de s'identifier à celui-ci, ou encore de s'y connecter au niveau spirituel ou émotionnel (Pierce, 2017). Lorsque nous sommes à l'extérieur, nos perceptions sensorielles méritent que nous prenions le temps de nous arrêter pour réfléchir à la façon dont notre corps et notre esprit sont influencés par notre environnement (Cajete, 2015). Le but de cette activité est de proposer une démarche d'observation des sensations corporelles ressenties dans un lieu extérieur particulier. Il ne s'agit pas ici d'une démarche d'observation d'un élément extérieur à soi, mais plutôt d'un voyage à l'intérieur de soi-même pour prendre conscience de sa relation avec l'environnement. Les réflexions issues de ce moment de pause permettent de nous concentrer sur nos sens et de nous immerger dans le moment présent, laissant émerger l'appartenance au lieu et les multiples relations écologiques présentes dans le lieu (Payne et Wattchow, 2009).

2.1. PRÉPARATION

Afin de familiariser les élèves avec le vocabulaire des émotions et du ressenti, il est possible de prendre une ou plusieurs périodes pour aider les élèves à comprendre comment ils et elles se sentent. Cette activité est construite sur la complémentarité entre les apprentissages réalisés à l'intérieur et ceux réalisés à l'extérieur, c'est-à-dire que certains apprentissages sur les sensations, par exemple, peuvent être réalisés à l'intérieur, soit en consolidation ou en préalable aux sorties à l'extérieur. Un outil intéressant qui pourrait être utilisé est la roue des émotions de Plutchik (1980).

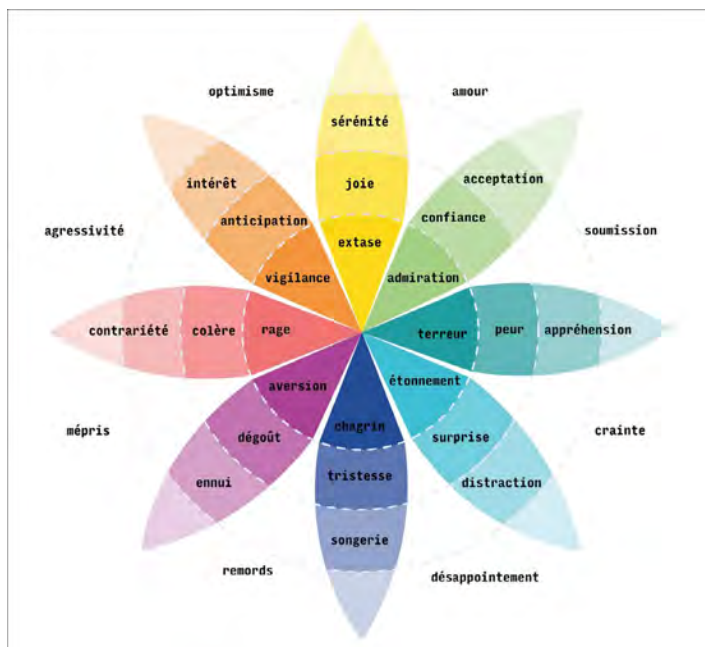


Figure 1. La roue des émotions de Plutchik (1980).

Les émotions sont organisées en huit catégories principales (la colère et la peur; le dégoût et la confiance; la joie et la tristesse; l'anticipation et la surprise). Les émotions varient en intensité : celles proches du centre sont plus fortes et celles en périphérie de la roue sont plus légères.

2.2. EXPÉRIMENTER LE RESSENTI CORPOREL

Lors d'une sortie avec les élèves (le type de milieu et la saison peuvent varier selon le contexte scolaire), demander aux élèves de choisir un endroit dans le lieu extérieur. Demandez-leur de s'asseoir au sol et de ralentir leur respiration, de toucher le sol, d'observer les éléments de la nature qui les entourent et qui se trouvent sur le sol. Demandez-leur de se concentrer sur ce qu'ils et elles ressentent. En verbalisant le ressenti, les élèves

peuvent travailler leur vocabulaire et leur capacité à nommer les stimulus. Qu'est-ce qui leur est communiqué par leurs yeux, leurs oreilles, leur nez, leurs mains? Comment les informations qui parviennent à leurs sens influencent-elles leurs émotions? La sensation est-elle seulement agréable ou désagréable? Pourquoi? Est-ce que certains bruits, odeurs ou textures leur rappellent des souvenirs? Si oui, lesquels? Quels sont les éléments vivants et non vivants que les élèves perçoivent avec leurs sens? Est-ce quelque chose qui leur est déjà connu? Est-ce la première fois qu'ils et elles voient, entendent, touchent ou sentent cela?

2.3. REPRÉSENTER LES ÉMOTIONS SUSCITÉES PAR LES SENSATIONS

Au retour en classe, inviter les élèves à dessiner leur ressenti (émotions et sensations) en incorporant les éléments de l'extérieur qui ont eu un impact sur celui-ci. La personne enseignante devra insister sur l'importance de bien représenter les éléments du lieu extérieur fréquenté en demandant par exemple aux élèves : « Quelles sont les choses que vous avez observées à l'extérieur? Est-ce qu'il y avait des arbres? Est-ce qu'il faisait soleil ou s'il pleuvait? Pouvait-on ressentir le vent? Comment peut-on dessiner le vent? »

Les élèves peuvent choisir les médiums qui leur permettent de mieux exprimer leur ressenti. La personne enseignante devra s'assurer de mettre une variété de médiums à la disposition des élèves. Selon leur niveau d'aisance avec les différentes techniques, la personne enseignante peut faire une présélection des médiums.

2.4. RACONTER LES ÉMOTIONS VÉHICULÉES

Distribuer aléatoirement un dessin à chaque élève. Ensuite, chaque élève devra essayer de deviner l'émotion véhiculée par le dessin et émettre une hypothèse. L'élève devra se mettre dans la peau de son ou sa collègue et raconter la sortie à l'extérieur, mais à partir du dessin observé.

2.5. PARTAGER L'EXPÉRIENCE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE

En terminant, les élèves pourront reprendre leur dessin respectif et s'exprimer sur les sensations et émotions réellement ressenties lors de la sortie à l'extérieur. Quels ont été les éléments naturels, vivants ou non,

qui ont attiré leur attention? La personne enseignante peut ainsi faire un retour sur la diversité d'émotions ressenties et sur le processus d'observation des émotions de chaque élève. Il pourrait être intéressant de demander quel ou quels endroits les élèves ont préférés et pourquoi, afin d'illustrer que le sentiment d'attachement à un lieu varie d'une personne à l'autre.

Conclusion

En conclusion, l'évolution des sciences naturelles, longtemps perçues comme universelles et objectives, révèle désormais leur forte contextualisation dans des cadres culturels, sociaux et géographiques. La présence omniprésente des sciences dans notre quotidien souligne l'impact profond qu'elles exercent sur nos vies, nos convictions et nos perspectives, transcendant ainsi notre responsabilité envers la planète et notre position éthique dans le monde. La contextualisation des sciences, que ce soit par le récit de vie, les savoirs traditionnels ou bien la pédagogie du lieu, offre

une voie pour renouer avec notre environnement et reconnaître notre interconnexion avec le monde autre qu'humain. En valorisant la place des savoirs traditionnels dans l'enseignement des sciences, nous pouvons tendre vers la régénération des écosystèmes qui prône une vision plus durable et inclusive de la préservation de notre environnement. En explorant la nature à travers nos sens et notre corps, nous pouvons expérimenter directement notre appartenance à ce monde, favorisant ainsi une relation plus consciente et respectueuse envers les lieux que nous habitons.

Je réalise également que de tenter de rendre compte de l'émerveillement vécu devant ce que le paysage nous révèle, qu'il soit naturel ou non, est un processus bien complexe. À la fois si simple – se laisser émouvoir – et difficile – tenter de le faire partager aux autres. J'écris ces quelques lignes, trop brèves à mon avis, en espérant qu'elles sauront susciter le désir de s'interroger sur ce rapport au monde, sur ce à quoi on s'identifie individuellement et collectivement.



Image 1: Maude Pelletier - « Écosystème », crayons de couleurs sur papier noir, 24x17.5cm, 2022

Notes de bas de page

1- Plus précisément, il s'agit de la libération des composés organiques volatils comme des bactéries et des huiles végétales présentes dans le sol.

Références

Abram, D. (1996). *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-Than-Human World*. Pantheon.

Abram, D. (2010). *Becoming Animal: An Earthly Cosmology*. Vintage.

Berkes, F., Colding, J. et Folke, C. (2000). Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. *Ecological Applications*, 10, 1251-1262.

Berkes, F. et Davidson-Hunt, I. J. (2006). Biodiversité, systèmes de gestion traditionnels et paysages culturels : exemples fournis par la forêt boréale canadienne. *Revue internationale des sciences sociales*, 187(1), 39-52. <https://doi.org/10.3917/riss.187.0039>

Blenkinsop, S. et Judson, G. (2010). Storying environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 170-184.

Bonnett, M. (2007). Environmental education and the issue of nature. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 707-721.

Bonnett, M. (2021). Environmental consciousness, nature, and the philosophy of education: Some key themes. *Environmental Education Research*, 29(6), 829-839.

Bourassa, M. (2006). *Le cerveau nomade : éducation, intervention clinique et neuroscience*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Brahy, N. (2006). La contribution des bases de données et du droit coutumier à la protection des savoirs traditionnels. *Revue internationale des sciences sociales*, 188(2), 273-298. <https://doi.org/10.3917/riss.188.0273>

Bruce, T. (2010). *Early Childhood: A Guide for Students* (2e éd.). Sage.

Caine, R. N. et Caine, G. (1998). How to think about the brain. *The School Administrator*, 55(1), 12-16.

Cajete, G. A. (1999). Reclaiming biophilia: Lessons from Indigenous peoples. Dans G. A. Smith et D. R. Williams (dir.), *Ecological Education in Action: On Weaving Education, Culture, and the Environment*. State University of New York Press, 189-206.

Cajete, G. A. (2015). *Indigenous Community: Rekindling the Teachings of the Seventh Fire*. Living Justice Press.

Campeau, D. (2022). Valeurs autochtones en salle de classe : recours à la pédagogie autochtone et à la pédagogie du lieu pour favoriser une interface culturelle. *La Revue de l'AQEFSL*, 32(1), 23-40. <https://doi.org/10.7202/1090209ar>

Damasio, A. R. (1994). Descartes' error and the future of human life. *Scientific American*, 271(4), 144.

Davidson-Hunt, I. J. (2003a). *Journeys, Plants and Dreams: Adaptive Learning and Social-Ecological Resilience* [thèse de doctorat, Université du Manitoba].

Davidson-Hunt, I. J. (2003b). Indigenous lands management, cultural landscapes and Anishinaabe people of Shoal Lake, Northwestern Ontario, Canada. *Environments*, 31(1), 21-42.

Evernden, L. L. N. (1999). *The Natural Alien: Humankind and Environment*. University of Toronto Press.

Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Belin.

Guitouni, M. (1983). L'interférence de l'émotionnel sur les capacités d'apprentissage. *Psychologie préventive*, 4, 715.

Haden, C. A., Melzi, G. et Callanan, M. A. (2023). Science in stories: Implications for Latine children's science learning through home-based language practices. *Frontiers in Psychology*, 14, 1096833. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1096833>

Hart, T. (2017). Embodying the mind. Dans J. P. Miller et K. Nigh (dir.), *Holistic Education and Embodied Lear-*

ning (p. 299-318). Information Age Publishing.

Ingold, T. (2020). *Correspondences*. Polity Press.

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal Perspectives into the School Curriculum: Purposes, Possibilities, and Challenges* (p. 1-29). University of Toronto Press.

Kulnieks, A., Longboat, D. R. et Young, K. (dir.). (2013). *Contemporary Studies in Environmental and Indigenous Pedagogies*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-293-8>

Kumar, S. (2009). Earth pilgrim. *The Trumpeter*, 25(1), 8-21.

Lavoie, C. et Blanchet, P.-A. (2017). Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 201-219). Peisaj.

Lavoie, C. et Blanchet, P.-A. (2019). Teaching life narratives in the classroom: Strategies based Indigenous traditions. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 13, 25-31.

Ledoux, J. (1996). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.

Lewis, H. T. et Ferguson, T. A. (1988). Yards, corridors and mosaics: How to burn a boreal forest. *Human Ecology*, 16, 57-77.

Louv, R. (2011). *The nature principle: Human restoration and the end of nature-deficit disorder*. Algonquin Books.

McDaniel, J. B. (2009). *With roots and wings: Christianity in an age of ecology and dialogue*. Wipf and Stock.

McGeehan, J. (2001). *Brain-Compatible Learning*. *Green Teacher*, 64, 7-13.

Parker, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jousey-Bass.

Payne, P. G. et Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian*

Journal of Environmental Education, 14(1), 15-32.

Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!: Enseignement, apprentissage et accompagnement* (1re éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgr6w>

Pierce, J., (2017). *How We Came to Stay: Narratives of Social Workers in Remote Northern Regions of British Columbia, Interdisciplinary Studies*. The University of British Columbia.

Potvin, P. (2011). *Manuel d'enseignement des sciences et de la technologie : pour intéresser les élèves du secondaire*. MultiMondes.

Pulkki, J., Dahlin, B. et Värri, V.-M. (2017). Environmental education as a lived-body practice? A contemplative pedagogy perspective, *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 214-229.

Ryan, T. G., van Every, L. M., McDonald, V. L. et Steele, A. (2013). Becoming visible: Reconceptualizing curriculum. Dans *Contemporary Studies in Environmental and Indigenous Pedagogies*. Leiden, Brill.

Sinclair, P. (2001). *The Murray: A River and its People*. Melbourne University Press.

UNESCO. (2014). *Textes fondamentaux de la Convention de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230504_fre

Vosniadou, S. (2008). *International Handbook of Research on Conceptual Change* (1re éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874813>

Yunkaporta, T. et McGinty, S. (2009). Reclaiming aboriginal knowledge at the cultural interface. *The Australian Educational Researcher*, 36(2), 55-72. <https://doi.org/10.1007/BF03216899>

*Module 5 :
Les mathématiques
comme rapports
écologiques au monde*



Chapitre 5.1

Imaginer les futurs possibles: Saisir les occasions de faire des mathématiques dans et pour le monde

Marianne Homier

Présentation de l'auteure

J'ai eu une enfance que l'on pourrait qualifier d'atypique (du moins pour une personne née dans les années 1980) : j'ai grandi au milieu de la forêt, dans une petite maison sans électricité ni eau courante. J'ai grandi dans une famille qui, pour entretenir des relations harmonieuses dans le monde, a toujours valorisé le respect de l'environnement et de l'autre, humain et autre qu'humain, vivant et non vivant. Jusqu'à l'adolescence, je pensais que c'était la norme, puis j'ai compris le caractère marginal de ce rapport au monde. J'ai grandi dans une famille qui, pour comprendre le monde, a toujours valorisé l'apprentissage, la curiosité, la découverte, alliant les sciences à la musique, en passant par les mathématiques. Jusqu'à l'adolescence, je pensais que c'était la norme, puis j'ai compris le caractère marginal de ce rapport à l'éducation.

Ma trajectoire de vie m'a ainsi menée à faire de la recherche autour de questions qui se trouvent à l'intersection de mes rapports au monde et à l'éducation (et de mon amour des mathématiques!). Je m'intéresse au rôle que pourrait jouer l'enseignement-apprentissage des mathématiques pour aborder des enjeux socioécologiques en classe... et je ressens encore, parfois, le caractère marginal de mes réflexions. Quand Mélanie m'a proposé de faire équipe pour mettre sur pied un projet autour de l'intégration d'une approche culturelle au prisme des rapports écologiques au monde dans l'enseignement, j'y ai vu une occasion d'alimenter mes propres réflexions et une opportunité de les partager. Enfin, dans le collectif qui s'est créé peu à peu par la suite, mes conceptions du monde et de l'éducation ne me semblent plus si marginales...

Imaginez les mathématiques, imaginez avec l'aide des mathématiques, imaginez de nouvelles formes, de nouveaux mondes, de nouveaux possibles.

Imaginez des mathématiques qui permettent de mieux vivre dans et avec le monde, imaginez de résoudre de grands problèmes, imaginez des problèmes jamais imaginés.

Imaginez la vie, le vent, le temps, la musique, la littérature avec les mathématiques, imaginez le futur avec les mathématiques dans et pour le monde.

(Adaptation libre de l'introduction du livre *Imagine Math : Between Culture and Mathematics*, Emmer, 2012)

Imaginez les futurs possibles: Saisir les occasions de faire des mathématiques dans et pour le monde

Lundi matin, fin octobre 2023. Le matin de la première neige. Un bol de café oublié entre les mains, les yeux moins réveillés que les pensées, mon regard

fixe les milliers (millions? milliards?) de paillettes argentées de l'autre côté de la fenêtre. On dit qu'il n'y a pas deux flocons de neige identiques. Est-ce vraiment possible? Est-il plutôt extrêmement peu probable que deux flocons identiques se retrouvent (ou se soient déjà retrouvés) au même endroit, au même moment? Combien de flocons y a-t-il eu depuis la toute première

neige? Combien y a-t-il de formes possibles de flocons?

- Maman, tu es encore dans la lune!
- Non, je suis dans la neige... Regarde comme c'est beau! On dirait des paillettes!
- Tu sais, maman, que l'Europe a interdit les paillettes la semaine passée?

Non, je ne savais pas. Jade a 10 ans et une curiosité infinie. Elle me parle régulièrement d'actualité et, souvent, elle me fait part de situations qui m'étaient inconnues (j'imagine qu'un algorithme a déterminé que les nouvelles qui intéressent une enfant de 10 ans et une femme de 36 ans ne sont pas les mêmes...).

- Toutes les paillettes seront interdites dans toute l'Europe?
- Oui! Ben... celles en plastique, en tout cas. Tu sais, à cause que les paillettes sont des microplastiques. La loi va permettre d'éviter cinq-cent-mille tonnes de microplastiques¹!
- Ooooh!

Cette dernière exclamation est de Nellie. Nellie a 8 ans et une possibilité d'émerveillement infinie. Elle analyse le monde avec un regard qui ne cesse de m'étonner :

- Cinq-cent-mille tonnes? Ça fait pas mal de baleines bleues de paillettes, ça! Genre cinq-cent-mille-milliards-de-mille-sabords de paillettes! Oh! et regardez, il y a des plectrophanes² qui volent partout dans les paillettes! C'est comme si c'était leur fête!

* * *

Après le départ de Jade et Nellie pour l'école, je replonge dans mes pensées. En regardant les flocons tomber et les oiseaux virevolter, je pense aux mathématiques qui se sont glissées dans cette courte situation, typique d'un matin de semaine. Des repères temporels, des grands nombres, des probabilités, des algorithmes, des masses, des comparaisons. Des mathématiques dans une discussion du quotidien, des mathématiques qui côtoient la météo, la politique, la pollution, les animaux et, par la bande, une drôle de référence à la littérature. Des mathématiques décroissantes, imparfaites, qui font imaginer, réfléchir, réagir et s'émerveiller.

Imaginez si ces mathématiques étaient invitées en classe...

Les mathématiques dans une perspective critique

Depuis des millénaires, l'humanité s'est graduellement dotée de systèmes mathématiques pour désigner des quantités, des formes ou des relations, pour dénombrer ou calculer, pour expliquer ou prédire des phénomènes. Parce qu'elles offrent cette capacité impressionnante à traduire des phénomènes naturels en symboles, les mathématiques sont souvent considérées comme parfaites et immuables. Elles sont vues comme un ensemble de connaissances abstraites, indépendantes de leur environnement. Cette vision traditionnelle des mathématiques, dominante dans les sociétés occidentales, leur accorde le statut de « science pure » et le pouvoir de décrire le monde comme une réalité objective et extérieure.

Dans une perspective critique³, les mathématiques sont cependant vues par plusieurs comme des objets de culture qui évoluent en interdépendance avec le monde dont nous faisons partie, et qui nous amènent à l'interpréter et à nous y positionner (Barwell et coll., 2022; Chronaki, 2000; Skovsmose, 2023). Cette perspective présente une relation dialogique entre les mathématiques, l'humanité et le monde : l'humanité développe et mobilise les mathématiques pour comprendre des phénomènes concrets, proches, tangibles, ou pour tenter de saisir des phénomènes plus abstraits, notamment ceux qui relèvent de l'infiniment petit ou de l'infiniment grand.

En cohérence avec l'approche culturelle proposée au cœur de cette ressource, la perspective critique voit le potentiel des mathématiques pour expliquer le monde, mais aussi pour revoir nos rapports au monde. Par exemple, c'est en prenant appui entre autres sur des mathématiques que le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) a réitéré, dans son plus récent rapport d'évaluation (GIEC, 2023), que ce sont sans équivoque les activités humaines qui ont provoqué le réchauffement de la planète et la hausse du niveau des océans dans les dernières décennies, principalement par le biais des émissions de gaz à effet de serre provenant de l'utilisation non durable de l'énergie et des terres, ainsi que des modes de vie et de consommation modernes. Les mathématiques ont aussi permis à Hubert Reeves⁴ de montrer que l'humanité, comme tout le reste, n'est que poussières d'étoiles : le monde façonne ce que nous sommes au-

tant que l'inverse.

En somme, les mathématiques offrent une voie pour revoir nos rapports au monde en permettant :

- d'expliquer ou de modéliser nombre de phénomènes socioécologiques que l'humanité a engendrés et qui affectent le monde;
- de prédire comment ces phénomènes pourraient évoluer et affecter le monde futur;
- d'envisager certaines solutions et de passer à l'action, en mettant en lumière les implications de leur mise en œuvre (UNESCO, 2023).

Et si l'humanité avait aussi le pouvoir d'agir sur le monde pour aider à le guérir? Quelles sont les différentes décisions qui pourraient ou devraient être prises pour aller en ce sens? Quelles seraient les conséquences de ces décisions? Et quelles seraient les conséquences de ne pas prendre ces décisions?

Imaginez si ces questions guidaient l'enseignement-apprentissage des mathématiques...

L'enseignement-apprentissage des mathématiques dans le monde actuel

La vision traditionnelle des mathématiques est souvent celle qui guide l'enseignement-apprentissage des mathématiques à l'école (Renert, 2011). Pour plusieurs, les mathématiques font partie du cursus scolaire parce qu'elles y ont toujours été présentes. L'argument du caractère « savant » des mathématiques suffit à légitimer leur présence à l'école (Alpe et Barthes, 2013). Elles sont encore souvent enseignées comme une activité solitaire, dans laquelle il est attendu que les enfants reproduisent à la lettre des « recettes » enseignées pour résoudre les problèmes proposés (majoritairement déconnectés du monde).

Pourtant, il est possible de se demander quelle est l'utilité sociale des connaissances factuelles ou procédurales enseignées à l'école. En effet, il est souvent difficile de répondre aux enfants qui demandent « À quoi ça sert? » : Pourquoi faut-il mémoriser les faits numériques de l'addition et de la multiplication? En quoi est-il nécessaire de savoir arrondir des nombres? À quoi sert d'être en mesure de classer des figures géométriques?

Et si on inversait la question? Quel serait le « cout » de

ne pas faire de mathématiques à l'école? Plutôt que de tenter de justifier l'utilité des mathématiques, pourquoi ne pas laisser émerger la nécessité d'apprendre ou de faire des mathématiques des intérêts, des questions et des préoccupations des enfants? En prenant appui sur la perspective critique des mathématiques présentée précédemment, l'enseignement-apprentissage des mathématiques pourrait alors prendre un autre sens : celui de nourrir la curiosité des enfants, de les accompagner dans l'interprétation du monde, vers l'action et la prise de décision. Dans une telle perspective, l'enseignement-apprentissage des mathématiques joue un rôle central pour interpréter et comprendre les réponses du monde aux actions humaines, puis pour réfléchir aux actions humaines qui permettraient de répondre à leur tour au monde. Dans cette proposition, on apprend les mathématiques dans et pour le monde (Barwell et coll., 2022).

Imaginez...

* * *

Le mouvement soudain d'une envolée de plectrophanes me sort de mes pensées. Par la fenêtre, je vois des dizaines d'oiseaux agités et bruyants tourbillonner au-dessus du champ enneigé. Année après année, ces oiseaux reviennent, au moment où d'autres espèces partent vers le sud. Ils arrivent avec les premières neiges, annonçant l'arrivée de l'hiver. Visiblement, ils en ont bien peu à faire de mes réflexions sur l'enseignement-apprentissage des mathématiques. Pourtant, une lecture récente (Bouchard, 2022) m'a appris que le réchauffement climatique risquait d'affecter leur reproduction. Un apprentissage qui s'est fait en grande partie grâce à des observations interprétées par les mathématiques : des données sur les températures moyennes enregistrées dans leurs territoires de nidification; des données sur le temps moyen que passent les oisillons au nid avant leur premier envol; des prédictions allant jusqu'au risque d'échec complet de la reproduction dans certaines conditions. Des mesures, des statistiques et des probabilités qui me reviennent en tête quand je regarde ces oiseaux. Est-ce que je pourrai continuer à les admirer encore longtemps? Est-ce que mes enfants le pourront? Qu'est-ce qui pourrait arriver aux plectrophanes dans le futur?

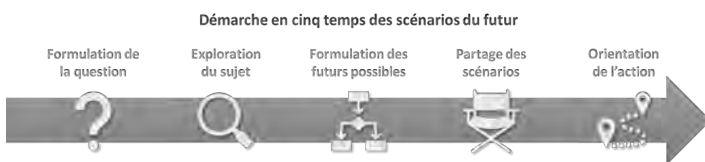
C'est précisément cette projection qui m'amène à proposer une piste pour opérationnaliser l'enseignement-apprentissage des mathématiques dans une

perspective critique.

Imaginer les futurs possibles avec les mathématiques

Le futur est incertain, imprévisible et indéterminé. L'école a certainement un rôle à jouer pour que les personnes citoyennes apprennent à apprivoiser et à affronter l'incertitude (Morin, 1999). Cette idée trouve spécifiquement écho dans le domaine mathématique des probabilités, dont l'enseignement-apprentissage vise entre autres à soutenir le développement de compétences de prise de décisions éclairées dans des situations incertaines ou risquées (Homier, 2022).

La situation d'enseignement-apprentissage proposée ici s'inspire d'un dispositif didactique souvent mobilisé dans le mouvement d'éducation aux questions socialement vives (voir par exemple Nédelec et Molinatti, 2018), les scénarios du futur. Ce dispositif invite les enfants à se projeter dans le temps, en répondant à la question « Qu'est-ce qui pourrait arriver si...? ». En explorant diverses possibilités, notamment les conséquences de différentes décisions ou actions en lien avec une problématique, les enfants créent des « futurs possibles » sous la forme d'histoires crédibles à partager ensuite au collectif. Souvent mobilisé en didactique des sciences, en philosophie ou en éthique, le dispositif des scénarios du futur est cohérent avec une perspective critique de l'enseignement-apprentissage des mathématiques. Afin de mettre en lumière les grandes étapes du scénario du futur, et dans l'objectif d'outiller la personne enseignante qui voudrait mobiliser ce dispositif, une démarche en cinq temps, inspirée des travaux de Nédelec et Molinatti (2018), est proposée.



Avant de donner un exemple concret de situation d'enseignement-apprentissage des mathématiques qui s'inscrit dans le dispositif des scénarios du futur, deux précisions semblent nécessaires.

D'abord, j'ai choisi un sujet pour exemplifier le dispositif ciblé, mais de très nombreux autres sujets pourraient

servir de déclencheur. Ainsi, il est tout à fait possible de piloter la situation telle quelle, mais l'intention est surtout de développer peu à peu une habileté à saisir les occasions qui se présentent en classe (en acceptant de s'éloigner de la planification prévue) pour imaginer les futurs possibles, par exemple si un enfant exprime spontanément une inquiétude ou un questionnement au sujet d'une situation d'actualité.

Ensuite, le propos dans ce chapitre est particulièrement centré sur des questions mathématiques qui peuvent être travaillées dans cette situation. Il est toutefois important de garder en tête que les situations d'actualité sont toutes indiquées pour aborder des concepts et processus mathématiques (ou scientifiques) conjointement avec des perspectives sociales, éthiques ou politiques. Puisque les conséquences de la crise socioécologique actuelle sont complexes, qu'elles impliquent beaucoup d'incertitude et des aspects politiques et éthiques, ce décloisonnement des disciplines scolaires me semble non seulement pertinent, mais nécessaire. Là encore, il s'agira pour la personne enseignante de saisir les occasions de travailler (spontanément ou non) des concepts prescrits au programme, tout en ne fermant pas la porte à des concepts qui ne s'y trouvent pas formellement.

Voici donc un exemple permettant d'illustrer comment pourrait s'opérationnaliser la démarche en cinq temps des scénarios du futur dans une classe du 3^e cycle du primaire.

Un futur avec ou sans paillettes? Proposition d'une situation d'enseignement-apprentissage des mathématiques qui mobilise le dispositif des scénarios du futur

Temps 1 – Formulation de la question

En cohérence avec cette idée de faire émerger les mathématiques des intérêts des enfants, la situation proposée prend appui sur le sujet amené par Jade en introduction. Elle a lu sur le site des As de l'info, une plateforme journalistique québécoise destinée aux enfants de 8 à 12 ans, que l'Europe a banni, depuis le 15 octobre 2023, les paillettes de plastique (notamment utilisées dans les articles décoratifs et en artisanat) (Côté, 2023). En classe (tout comme à l'extérieur de la classe), cette nouvelle pourrait amener les enfants à

se questionner sur la pertinence de cette loi, ainsi que sur les incidences qu'elle aura sur le monde et sur les habitudes culturelles.

Formulation de la question



Ce premier temps prend appui sur une problématique ou un enjeu socioécologique, apporté par les enfants ou ciblé par la personne enseignante. Pour ce faire, des médias numériques ou traditionnels peuvent être consultés, afin de rapprocher l'enseignement-apprentissage des mathématiques de la vraie vie (Chronaki, 2000; Frankenstein, 2009; Hauge et Barwell, 2017). La personne enseignante peut ensuite questionner les élèves et animer une discussion pour orienter le choix de la question de départ.

Ce sont ces questionnements qui permettent à la personne enseignante de saisir l'occasion de faire des mathématiques : en équipe, les enfants devront imaginer différents futurs possibles en lien avec la question des paillettes et des microplastiques. Pour guider la réalisation des scénarios, une échelle temporelle et une échelle spatiale sont déterminées par le groupe, ce qui permet de travailler des notions relatives au domaine mathématique de la mesure (du temps et des distances) :

- Dans combien de temps se dérouleront nos scénarios (en termes de mois, d'années ou de décennies, par exemple)? En quelle année serons-nous alors?
- À quel endroit sur la Terre se situeront-ils?

À partir de ces échelles, une question est formulée en groupe, par exemple « Qu'est-ce qui pourrait arriver dans 10 ans si le Canada interdit ou n'interdit pas l'utilisation des paillettes? »

Temps 2 – Exploration du sujet

Exploration du sujet



Dans un deuxième temps, le groupe explore et s'approprié le sujet, par exemple en recherchant des informations supplémentaires sur internet ou dans des livres. Alors qu'elle ne « détient » pas nécessairement de savoir particulier en lien avec le sujet, la personne enseignante explore avec les enfants, les questionne et les accompagne dans leurs recherches.

À cette étape, les mathématiques permettent notamment de soutenir l'interprétation de l'article :

- De quelle grosseur est le microplastique?
- Qu'est-ce qui mesure 5 mm ou moins?
- C'est lourd comment 500 000 tonnes?
- Qu'est-ce qui pèse une tonne?
- Combien pèse un pot de paillettes?
- Combien de pots de paillettes faut-il pour arriver à 500 000 tonnes?
- Combien de tonnes de microplastique y a-t-il dans les océans en ce moment?
- Combien de tonnes sont ajoutées chaque année?
- 500 000 tonnes, c'est quelle proportion de ces quantités?

Ces questions (en plus de plusieurs autres) amènent simultanément les enfants à construire leur compréhension du sujet et à manipuler plusieurs concepts mathématiques : grands nombres, mesures, proportions et probabilités. Des questions plus générales sont aussi explorées, en réfléchissant par exemple aux avantages et aux désavantages d'interdire les paillettes en microplastique ou aux risques associés au microplastique pour les êtres vivants (humains et autres qu'humains).

Temps 3 – Formulation des futurs possibles

Formulation des futurs possibles



Lorsque le groupe s'est approprié le sujet, il est temps de penser aux différents futurs possibles. Forcément, des incertitudes auront émergé de la recherche d'informations réalisée à l'étape précédente. Les scénarios du futur prendront appui sur ces incertitudes. À ce moment, des petites équipes de travail auront comme tâche de traiter les informations recueillies (et d'en collecter de nouvelles au besoin) afin de réaliser leurs scénarios. Ces scénarios peuvent prendre différentes formes au choix des équipes (histoires, illustrations, bandes dessinées, arborescence, dessins animés, maquettes, etc.) et doivent représenter des avenir potentiels et crédibles.

À partir de la question et des échelles temporelles et spatiales ciblées au temps 1 et en s'appuyant sur les informations trouvées au temps 2, les équipes imaginent des futurs possibles. Si les paillettes sont interdites au Canada (ou si elles demeurent autorisées), quels effets cela pourrait-il avoir dans 10 ans sur notre propre ré-

alité, sur la réalité d'autres êtres vivants (humains ou autres qu'humains) ou sur les écosystèmes en général? De quoi pourrait avoir l'air le monde à ce moment-là? Tout comme au temps 2, la création des scénarios par les enfants représente une occasion idéale de faire des mathématiques. Cette fois, plutôt que de soutenir l'interprétation, les mathématiques permettront de prédire comment ces phénomènes pourraient évoluer et affecter le monde futur :

- À quel point semble-t-il probable aux enfants qu'une loi comme celle de l'Union européenne soit votée au Canada?
- Qu'est-ce qui leur semble le plus probable : que le Canada interdise les paillettes de microplastique ou qu'il ne les interdise pas?
- Si le Canada interdisait (ou non) les microplastiques, sera-t-il plus, moins ou également probable que des espèces animales disparaissent? Que des humains développent des ennuis de santé? Que le réchauffement de la planète s'accélère, etc.?
- Quelle quantité de microplastiques pourrait être réduite au Canada avec une telle loi? Et sur la Terre?
- Quelle proportion des microplastiques déjà présents cela représente-t-il?
- Est-il possible de représenter ou de modéliser cette situation (avec des graphiques, par exemple)?

À cette étape, puisqu'il s'agit de réfléchir à des futurs possibles et non de prédire l'avenir avec certitude, il est important de travailler l'estimation avec les enfants, tant pour les mesures que pour les probabilités. D'ailleurs, les différentes probabilités peuvent être exprimées de manière quantitative, en mobilisant les pourcentages ou les notations décimales ou fractionnaires, mais aussi de manière qualitative, en employant le vocabulaire probabiliste (impossible, peu probable, très probable, certain, etc.).

Temps 4 – Partage des scénarios

L'élaboration des scénarios du futur vise une certaine plausibilité, mais elle pourrait mener des élèves à une exploration du futur à la limite de la science-fiction. Plutôt que de voir cela comme une limite, il importe de rappeler que tous les scénarios demeurent fictifs (bien que certains soient plus probables que d'autres).

En prenant appui sur une problématique et des questionnements réels et en permettant aux enfants d'explorer des réalités alternatives, ils présentent un potentiel pour orienter la réflexion, l'action et la prise de décision. Lors de la présentation des scénarios, des mondes où des animaux ont disparu ou dans lesquels il y a de moins en moins d'eau douce potable côtoient des mondes où les océans ont retrouvé une biodiversité comparable à celle d'il y a des millénaires.

Partage des scénarios



À cette étape, les scénarios élaborés par les enfants sont présentés au groupe. Les différents produits « finis » sont partagés sous la forme d'un ouvrage collectif, d'une exposition, d'une conférence, d'un site internet, etc. La présentation des scénarios pourrait prendre une seule période en classe, ou encore une journée complète à laquelle sont invités les autres enfants de l'école, les familles ou même les membres de la communauté.

À cette étape, les mathématiques sont présentes de manière plus ou moins explicite dans chaque scénario. Sous la forme de données, de proportions ou de probabilités, elles permettent d'appuyer les propos des enfants, de justifier leurs choix et de démontrer la crédibilité de leurs scénarios. Par exemple :


- Une équipe a calculé qu'une loi interdisant les paillettes au Canada permettrait d'épargner les océans de 5 millions de tonnes de microplastique en 10 ans.
- Une autre équipe a pris appui sur des données pour montrer qu'il est très probable que les êtres vivants (humains et autres qu'humains) absorberont de plus en plus de microplastique dans les 10 prochaines années si aucune loi n'interdit les paillettes au Canada, mais que cette probabilité diminuerait de manière considérable si une loi interdisant leur utilisation était adoptée.
- Les élèves d'une troisième équipe ont estimé que le volume occupé par toutes les paillettes qui pourraient se retrouver dans l'eau ou l'air en 10 ans serait équivalent à remplir 25 000 classes du plancher au plafond.

En mettant de l'avant que la question du temps 1 a servi de point de départ pour tous les scénarios, des éléments de convergence ou de divergence dans les

futurs possibles imaginés par les enfants pourraient être identifiés. Le partage de ces différents scénarios permet de mettre en lumière l'aspect incertain du futur, notamment en lien avec les conséquences de différents phénomènes socioécologiques, mais aussi le fait que l'humanité a le pouvoir d'agir sur le monde, et donc que les actions ou décisions d'aujourd'hui façonnent le monde de demain.

Temps 5 – Orientation de l'action

Orientation de l'action



Le moment de partage des scénarios ouvre finalement sur le cinquième temps du dispositif proposé, en servant de point d'appui pour des réflexions sur les actions qui pourraient être prises pour orienter le futur vers une direction jugée souhaitable par le groupe.

Les réponses possibles à la question initiale amènent alors les enfants vers l'action, que ce soit au niveau individuel (en remettant en question l'utilisation des paillettes de plastique dans leur propre mode de vie), local (en demandant à l'école d'arrêter d'acheter du matériel d'art qui contient des paillettes de plastique) ou encore municipal ou national (en rédigeant une lettre adressée aux différents paliers gouvernementaux pour demander qu'il soit considéré de mettre en place des règlements concernant la vente de paillettes de plastique).

À cette étape, les mathématiques accompagnent les enfants dans l'action et la prise de décision, dans et pour le monde. Le langage mathématique permet, dans une logique rationnelle, d'appuyer les propositions d'action des enfants auprès des membres de leur famille, de l'école, de la communauté. À la manière des personnes expertes du GIEC, les enfants prennent appui sur les différents scénarios projetés pour argumenter la nécessité de s'intéresser au problème et de trouver des solutions.

Tout au long des cinq temps du dispositif des scénarios du futur, des mathématiques décroisées, rigoureuses mais approximatives, pertinentes et spontanées permettent de traduire la problématique, les conséquences et les actions possibles.



Image 1: Maude Pelletier - « Périple », dessin numérique, 20.3x25.4 cm, 2023

Saisir les occasions de faire des mathématiques dans et pour le monde

Le dispositif des scénarios du futur, exemplifié brièvement dans ce chapitre, est une occasion pertinente de faire des mathématiques à l'école, dans et pour le monde. L'intention demeure néanmoins d'offrir cette proposition comme base de discussion et de réflexion (au-delà d'une tâche « clé en main »).

En guise d'ouverture, je mentionne que, partout à travers le monde, émergent des propositions pour l'enseignement-apprentissage des mathématiques dans une perspective critique, allant de projets de recherche subventionnés à des initiatives locales lancées par des personnes enseignantes⁵. La vision traditionnelle des mathématiques et de leur enseignement-apprentissage évolue peu à peu, alors que l'utilité sociale des domaines scolaires est primordiale pour un nombre grandissant de personnes (enfants, parents, personnes enseignantes, communauté scientifique...). En ce sens, je propose aux personnes enseignantes du primaire de se donner comme défi d'écouter les ques-

tions des enfants, en se laissant la liberté de ne pas y répondre précipitamment. De poser des questions ouvertes, même si les réponses ne sont pas uniquement (ou du tout) mathématiques. D'accepter que les questions n'amènent pas une seule bonne réponse, ni même parfois de réponse du tout. D'oser aborder conjointement les perspectives sociales, écologiques, politiques, éthiques et mathématiques de différentes problématiques.

Imaginez une classe où l'on saisit les occasions spontanées de faire des mathématiques dans et pour le monde...

* * *

J'entends l'autobus s'arrêter devant la maison. Je sors accueillir les filles. Le soleil réchauffe mon visage en même temps que le vent le refroidit. Je remarque que la neige s'est calmée, les plectrophanes aussi.

- Allo Jade! Comment était votre journée?
- Bien... mais maman, pas le temps de jaser, on va fabriquer un sablier!
- Fabriquer un sablier?
- Oui, on a beaucoup trop de paillettes dans l'armoire de bricolage. Avec Nellie, on a pensé que si on les enferme dans des bouteilles pour toujours, elles ne vont pas se retrouver dans l'air ou dans l'eau. Puis on va pouvoir mesurer le temps, donc ça va être utile. Pas vrai, Nellie?
- Oui! Et en plus, ça va être tellement beau! Comme une première neige chaque fois!

Notes de bas de page

- 1- Voir l'article de Côté (octobre 2023) : <https://lesasdelinfo.com/articles/2330>
- 2- Les plectrophanes sont de petits oiseaux de l'Arctique qui migrent pour passer l'hiver entre autres dans les champs de la Montérégie : <https://animauxduquebec.ca/oiseauxduquebec/plectrophane-des-neiges-Snow-bunting/>
- 3- Le mouvement Critical Mathematics Education propose une réflexion alternative autour des mathématiques et de l'enseignement-apprentissage des mathématiques. À ce sujet, voir les travaux de Skovsmose (1994, 2011, 2023).
- 4- Pour présenter Hubert Reeves en classe, une capsule vidéo éducative est disponible sur le site de Télé-Québec : <https://enclasse.telequebec.tv/contenu/Hu->

[bert-Reeves/22490](https://www.ouranos.ca/fr/projets-publications/developper-education-spatialisation)

5- Voir notamment les travaux d'une équipe québécoise autour de l'éducation à la spatialisation des aléas d'inondations (<https://www.ouranos.ca/fr/projets-publications/developper-education-spatialisation>) ou encore la proposition de Parlons sciences au sujet des mathématiques du climat (<https://parlonsscience.ca/ressources-pedagogiques/documents-dinformation/mathematiques-du-climat>)

Références

- Alpe, Y. et Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 33-44. <https://doi.org/10.4000/dse.95>
- Barwell, R., Boylan, M. et Coles, A. (2022). Mathematics Education and the Living World: A Dialogic Response to a Global Crisis. *The Journal of Mathematical Behavior*, 68, 101013. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2022.101013>
- Bouchard, J.-F. (2022, 6 septembre). *Le réchauffement du climat risque d'affecter la reproduction des plectrophanes des neiges*. UQAR-INFO. <https://www.uqar.ca/nouvelles/uqar-info/4124>
- Chronaki, A. (2000). Des façons de voir les programmes d'études de mathématiques et les programmes de formation des maîtres de mathématiques : à la recherche d'un discours? *Éducation et francophonie*, 28(2), 121-147. <https://doi.org/10.7202/1080449ar>
- Côté, L. (2023, 2 novembre). L'Europe dit non aux paillettes! *Les As de l'info*. <https://lesasdelinfo.com/articles/2330>
- UNESCO. (2023). *Des maths pour agir : accompagner la prise de décision par la science*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384607>
- Emmer, M. (2012). *Imagine Math : Between Culture and Mathematics*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-88-470-2427-4>
- Frankenstein, M. (2009). Developing a Critical Mathematical Numeracy through Real Real-Life Word Problems. Dans L. Verschaffel, B. Greer, W. Van Dooren et S. Mukhopadhyay (dir.), *Modelling Verbal Descrip-*

tions of Situations (p. 111-130). Brill. <https://www.researchgate.net/publication/288947814>

GIEC. (2023). *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023*. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>

Hauge, K. H. et Barwell, R. (2017). Post-Normal Science and Mathematics Education in Uncertain Times: Educating Future Citizens for Extended Peer Communities. *Futures*, 91, 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.11.013>

Homier, M. (2022). Connaissances mobilisées lors de l'intégration de l'approche subjective dans l'enseignement des probabilités : récit d'une collaboration avec deux enseignantes du 3e cycle du primaire [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/19945>

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO, Éditions du Seuil. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre

Nédelec, L. et Molinatti, G. (2018). Démarche d'enquête et éducation aux incertitudes : le dispositif des scénarios du futur. Dans J. Simonneaux (dir.), *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (p. 65-81). Educagri. <https://doi.org/10.3917/edagri.simon.2018.01.0065>

Renert, M. (2011). Mathematics for Life: Sustainable Mathematics Education. *For the Learning of Mathematics*, 31(1), 20-26. <https://www.jstor.org/stable/41319547>

Skovsmose, O. (1994). Towards a Critical Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, 27(1), 35-57. <https://www.jstor.org/stable/3482665>

Skovsmose, O. (2011). *An Invitation to Critical Mathematics Education*. Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-442-3>

Skovsmose, O. (2023). *Critical Mathematics Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-26242-5>

*Module 6 :
La citoyenneté comme
rapports
écologiques au monde*



Chapitre 6.1

Choisir un album jeunesse pour aborder les rapports écologiques au monde avec les élèves

Christophe Point

Présentation de l'auteur

Pour me présenter, le plus honnête est de commencer par dire que je suis le fils de mes parents. Fils d'un paysan maraîcher et d'une mère orthophoniste. Il m'a appris à brosser les chevaux et à fendre du bois à la hache, elle m'a appris mes conjugaisons en me donnant des dictées que je faisais sur un coin de la table de la cuisine. Il m'a enseigné la plénitude du travail en plein air, la joie silencieuse de profiter d'un courant d'air frais en été et l'art de tout manger avec son seul couteau. Elle m'a fait découvrir le plaisir des mots et de leurs définitions, le tact des silences entre les strophes d'un poème, ou encore la rigueur des allers-retours des corrections d'un texte. Résolument écologistes et gauchistes, ils m'ont emmené très tôt en manif, ils ont compris mes premières indignations politiques et devancent encore aujourd'hui certaines de mes colères face aux injustices de notre époque. De leurs cultures, j'ai construit la mienne. Et je m'inspire de leurs vies pour tracer la mienne. Par l'éducation qu'ils m'ont offerte, je suis devenu professeur de philosophie et philosophe. J'enseigne maintenant à l'Université de Sherbrooke, loin de leur terre et de leur foyer. Souvent, le mal du pays me prend, me rend sensible au fait qu'habiter et se sentir vivant quelque part n'est jamais simple. Je suis un vivant bien loin de son milieu de naissance. C'est peut-être aussi pour cela que les questions écologiques sont aussi importantes pour moi.

« On peut faire une analogie entre la niche écologique que fournit l'environnement pour la croissance des espèces naturelles et le support qu'apportent des textes et la communauté de recherche au développement de la pensée. En d'autres termes, la pensée a besoin d'un habitat qui facilite son développement. »
(Lipman, 2003, p. 109)

Introduction

Au Québec, l'éducation à l'éthique a sa place au sein de l'enseignement scolaire au primaire par le biais du nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise (gouvernement du Québec, 2023). Ce dernier rassemble cinq thèmes généraux : « Conscience de soi et construction identitaire », « Relations entre humains », « Quête de sens », « Relations entre humains et environnement » et « Médias et vie numérique » (p. 28). Pour ce chapitre, je m'intéresse plus particulièrement au thème « Relations entre humains et environnement ». Dans le cours d'éthique dont je suis le professeur responsable à l'université, j'enseigne aux futures personnes enseignantes comment appréhender ce nouveau programme. Je leur explique notamment que, selon chaque cycle et niveau de l'école primaire, le thème général « Relations entre humains et environnement » se décline en sous-thèmes qui sont désignés par l'appellation « Réalités culturelles ». Celles-ci concernent les « Rôles des autres êtres vivants dans la vie des humains », les « Manières d'habiter le territoire » et les « Choix collectifs d'avenir » (p. 32). Tous ces sous-thèmes sont pour nous des façons différentes de parler du vivant et des vivants à nos élèves.

On pourrait imaginer mille façons de parler de ces réalités culturelles en classe, et tout autant de situations d'apprentissage à réaliser avec les élèves. Depuis la construction de nichoirs à oiseaux jusqu'à la visite ou l'intervention d'un porteur ou d'une porteuse de savoirs traditionnels dans la classe, la palette de choix est large. Cependant, ce ne sont pas toutes les personnes enseignantes qui se sentent d'emblée suffisamment confiantes et confortables avec ces sujets pour les aborder de manière adéquate et porteuse avec leurs élèves. L'impression d'être trop peu informées, la crainte de susciter de l'écoanxiété chez les élèves (Point, 2022) ou simplement l'impression de ne pas savoir par où commencer sont des obstacles fréquem-

ment énoncés par les personnes étudiantes en enseignement que je côtoie au quotidien.

Malgré cela, je constate que plusieurs réussissent à relever le défi grâce à une stratégie pédagogique qui est de plus en plus reconnue par la recherche, soit celle qui consiste à prendre appui sur la littérature jeunesse, dont des albums jeunesse, pour favoriser l'émergence et l'animation des dialogues philosophiques (Chirouter, 2010; Lipman, 2003). Depuis plus de 40 ans, les dialogues philosophiques sont des méthodes pédagogiques reconnues dans de nombreux pays francophones (dont la Belgique et le Québec, par exemple) pour la formation éthique des élèves (Leleux, 2009). Or, l'objectif pédagogique de ces pratiques du dialogue philosophique est d'amener les élèves à réfléchir ensemble à des problèmes identifiés collectivement par leurs soins (Lipman, 2003; Mailhot-Paquette et Gagnon, 2022). Et c'est à ce titre que les éléments du nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise sont traités dans ce chapitre. Oui, mais voilà, quel album jeunesse choisir?

Ce chapitre a pour objectif d'apporter des éléments de précision à cet effet. Afin de guider les personnes étudiantes ou des personnes enseignantes en exercice, j'ai dressé une liste de critères qui orienteront leur sélection parmi l'abondance de titres disponibles. Bien sûr, il ne s'agit pas d'établir une liste des albums jeunesse « autorisés » et de mettre les autres à l'index, ni de nuire à la liberté pédagogique de chacun. Il s'agit plutôt d'offrir un outil d'aide à la décision concernant le choix d'albums jeunesse pouvant le mieux répondre aux exigences éducatives des dialogues philosophiques.

La suite du chapitre se divise en trois parties. La première partie précise les visées et les principes relatifs à la pratique du dialogue philosophique à l'école. La deuxième partie spécifie les critères « classiques » qui guident toute activité pédagogique organisée autour du dialogue philosophique. La troisième partie présente cinq critères additionnels. Ceux-ci sont pensés de manière à intégrer une perspective culturelle et écologique à la stratégie du dialogue philosophique, par le biais d'albums jeunesse. Une esquisse de situation d'apprentissage permet d'illustrer leur potentiel pédagogique de manière plus concrète.

La lecture en classe. Pourquoi des critères?

Pourquoi sélectionner des albums jeunesse pour animer des dialogues philosophiques et faire réfléchir ensemble les élèves sur des idées et des valeurs, dans le cadre du nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise?

Raconter des histoires aux enfants constitue assurément une pratique pédagogique plus ancienne que l'école. Peut-être que nous continuerons de nous raconter des histoires même après que l'école aura disparu des mémoires et de l'histoire humaines. Commune à toutes les sociétés dont la mémoire se perpétue grâce à la tradition orale (Mircea, 1963, 170-173, 247-248), cette dernière peut être envisagée comme la mère de toutes les éducations. Ces dernières années, nous assistons à un regain d'intérêt pour les contes et les récits. En témoignent l'émergence puis la vivacité du secteur littéraire associé aux albums jeunesse au début de ce siècle.

Il y a quelques décennies, au Québec, les classes d'écoles primaires étaient essentiellement pourvues de manuels didactiques et d'ouvrages de référence pour le bon usage de la langue (Lepage, 2000). Nous pouvions aussi retrouver des romans et des bandes dessinées pour appuyer le développement de compétences en compréhension du français écrit (lecture) (Butlen, 2009). Aujourd'hui, il est de plus en plus fréquent, ou du moins il est attendu, que l'on y retrouve un nombre important d'albums jeunesse de différentes factures esthétiques et portant sur des thèmes variés. En observant parfois des personnes enseignantes dans leurs classes, je constate que les compétences visées, les stratégies disciplinaires et transdisciplinaires, ou encore les pratiques pédagogiques mobilisant des albums jeunesse sont multiples et qu'elles peuvent être plus ou moins élaborées selon le contexte, les besoins et leur degré d'aisance. Certaines personnes enseignantes se limitent à faire la lecture d'une histoire en début de semaine sans chercher à y greffer d'autres activités. D'autres choisissent de s'engager dans la réalisation d'un projet interdisciplinaire qui s'étale sur plusieurs périodes en ponctuant chaque étape par la lecture de quelques pages d'un album jeunesse.

Contes des mille-et-une nuits de Shéhérazade ou projets interdisciplinaires autour de l'Odyssée d'Ulysse, j'aime et je chéris cette diversité de pratiques et de

choix didactiques. L'intention pédagogique que je souhaite vous présenter maintenant n'est pas supérieure aux autres, c'est une façon parmi d'autres d'utiliser les histoires et les récits en tant que véhicules de valeurs culturelles. Cependant, je l'estime pertinente pour animer des dialogues philosophiques en classe, c'est-à-dire si notre objectif pédagogique est de questionner nos élèves sur leurs idées, croyances et valeurs et de les faire réfléchir ensemble à des problèmes communs (Point, 2017). Et cet objectif est des plus appropriés pour travailler le nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise. Cette pratique, c'est celle des dialogues philosophiques.

Par la pratique des dialogues philosophiques en classe (Gregory et Laverty, 2018; Lipman, 1980), d'une diversité presque aussi grande que celle de la lecture, l'album jeunesse est un « support » à la réflexion et à la discussion collective. Nous pouvons le lire intégralement, du début à la fin ou dans le désordre. Nous pouvons aussi choisir de ne lire que certains extraits qui paraissent plus pertinents pour la poursuite de nos objectifs éducatifs. Ce qu'il importe de retenir, c'est que le choix du texte à lire doit permettre d'amorcer, de soutenir ou de prolonger une réflexion née de la discussion entre élèves.

Les dialogues philosophiques sont des dispositifs pédagogiques où la personne enseignante cherche à animer une discussion entre les élèves. En partageant leurs réflexions, les élèves en viennent ainsi à formuler des arguments, à imaginer des hypothèses, à poser des questions à leurs pairs ou encore à s'écouter et reconnaître leurs propres émotions et celles des autres (Lipman, 1980). C'est donc un apprentissage d'une pensée complexe (à la fois critique, créative et attentive) et des habiletés de dialogue riches et variées (Sasseville et Gagnon, 2012). Sans entrer dans les détails, je présente la structure d'un de ces dispositifs à la fin de ce chapitre avec la proposition de SAÉ. Il convient évidemment de l'adapter selon le cycle d'enseignement et selon les thèmes (ou réalités culturelles) traités.

En cohérence avec le sujet qui occupe cet ouvrage collectif, nous nous concentrerons ici sur les thèmes du programme Culture et citoyenneté québécoise qui sont en lien avec les rapports écologiques au monde. Comme je l'ai évoqué plus tôt, je souhaite proposer des critères qui permettront de guider les personnes enseignantes dans la sélection d'un album jeunesse

approprié à l'animation de dialogues philosophiques. Toutefois, trois remarques de prudence me semblent nécessaires avant d'énumérer ces critères.

Premièrement, l'idée de ce chapitre n'est pas de mettre systématiquement de côté les livres que nous avons et que nous utilisons déjà en classe, ou d'aller en acheter d'autres à tout prix. Il s'agit plutôt de dire qu'il est possible d'y poser un regard critique et d'inviter les élèves à faire de même... d'apprendre à repérer et à médier des albums jeunesse qui intègrent le rapport aux vivants¹ en somme.

Deuxièmement, disposer de critères ne signifie pas qu'il faille s'y limiter pour autant. En effet, les dix critères que je propose ne seront utiles que si on ne vient pas « challenger », ou confronter, l'album jeunesse choisi comme support à la discussion. Il est toujours possible de le faire, mais cela demande plus de pratique et d'expérience. Par exemple, un des critères proposés sera d'éviter les albums présentant une morale trop nette à la fin de l'histoire (critère 4). Mais une personne enseignante expérimentée pourrait très bien s'en servir, et proposer aux élèves de discuter cette morale, de savoir si elle est contestable, si d'autres morales seraient possibles, etc. Cela est donc possible, mais plus difficile et exigeant pour les élèves. Et c'est parce que ce n'est pas si facile que nous proposons ces dix critères de sélection du support à la discussion qu'est l'album jeunesse.

Un troisième et dernier mot de prudence encore : les critères présentés ici seront toujours « à négocier » en fonction du public et du contexte d'enseignement. Nous n'abordons pas ce point ici par souci d'économie du propos, mais il est évident qu'en tant qu'adultes, nous devons avoir une vision globale de ce que nous enseignons, ainsi que de nos choix didactiques. Par exemple, si un élève de votre classe a vécu une inondation récemment, ou qu'un feu de forêt a détruit sa maison la semaine dernière, vous pourrez évidemment adapter votre choix d'albums. Ainsi, les critères présentés ici sont seulement « internes » à l'album jeunesse (c'est-à-dire propres au contenu même de la ressource pédagogique), et non pas externes (c'est-à-dire relatifs au contexte de production et d'usage de la ressource). Cependant, il serait bien sûr intéressant de se demander qui a écrit l'album jeunesse, quel est son prix, s'il a été conçu avec des personnes proches des enjeux étudiés, etc. Pour avoir une idée de ces critères « externes », nous pourrions prendre en exemple ceux

qui ont été proposés comme clés d'analyse pour la littérature jeunesse autochtone par le comité

M8wwa L J mamu² qui œuvre à l'inclusion des perspectives autochtones dans les programmes de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Les critères « classiques » des dialogues philosophiques

Dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, si l'on adopte les pratiques des dialogues philosophiques, l'objectif est de faire exercer la pensée critique et les habiletés aux dialogues des élèves. En ce sens, les albums jeunesse à prioriser sont ceux qui servent ces deux finalités, quelle que soit la thématique ou la réalité culturelle choisie. Voici donc cinq premiers critères généraux pour opérer le choix de son album jeunesse.

Critère 1 : Le plaisir et l'intérêt

Mon premier critère pour choisir un album jeunesse est le plus évident, mais ce n'est pas le plus facile à atteindre (Point, 2023). Il s'agit de privilégier une histoire qui suscite ou qui rejoint les intérêts des élèves et de vous-mêmes. Plus vous éprouvez du plaisir à lire l'album jeunesse et plus votre lecture a des chances d'être captivante pour les élèves. En ce sens, connaître les élèves de votre classe et leurs centres d'intérêt est un outil précieux pour le choix de votre support de discussion. Les questions relatives aux rapports écologiques au monde sont suffisamment vastes et variées pour qu'il soit possible de trouver un album jeunesse qui rejoint les intérêts des élèves.

Astuce : n'hésitez pas à vous faire conseiller par des libraires ou des bibliothécaires. Ces personnes sont là pour vous aider dans vos recherches. Demander leur aide pour mener des recherches très précises contribue à renforcer leur sentiment de compétence et rend leur travail plus gratifiant.

Critère 2 : Mettre en scène une enquête

Choisir une histoire mettant en scène les habiletés recherchées, c'est-à-dire préférer une histoire mettant en scène les bons réflexes de la pensée critique. Quels sont ces bons réflexes? Sur le plan de l'esprit critique :

le protagoniste se pose-t-il des questions ouvertes? Sait-il opérer des distinctions et des comparaisons entre des concepts ou des situations? Propose-t-il des définitions temporaires ou des jugements nuancés? Sur le plan socioaffectif : le protagoniste va-t-il chercher de l'aide pour répondre à ses questions? Écoute-t-il le point de vue d'autres personnages? Est-il sensible à leurs émotions ou aux siennes? Enfin, sur le plan créatif : émet-il des hypothèses? Imagine-t-il des solutions nouvelles? Cherche-t-il à produire des idées en dehors des évidences premières? Ainsi, sur ces trois plans, la lecture d'un album jeunesse qui permet de mettre les élèves en contact avec un personnage capable de mener une enquête avec un esprit critique, attentif (*caring thinking*) et créatif offre une modélisation de l'attitude attendue et met ainsi en place les éléments nécessaires à la réalisation optimale du dialogue philosophique qui peut suivre cette lecture (Beaudry, 2019). Ce qui compte pour moi ici est le fait de modéliser une enquête à l'intérieur de l'histoire. De cette façon, les visées du programme *Culture et citoyenneté québécoise* seront travaillées par les élèves grâce au dialogue philosophique. De plus, si les personnages de votre album jeunesse nomment les termes du problème en question, cela vous permet, grâce au vocabulaire, d'accompagner vos élèves dans leur recherche.

Astuce : les histoires des albums de philosophie pour enfants ou des romans philosophiques de Matthew Lipman sont construites expressément pour répondre à cet objectif de développement de la pensée.

Critère 3 : Une histoire cohérente et réaliste

Privilégier une histoire réaliste par rapport à une histoire trop décousue. Cela signifie qu'il faille privilégier les histoires ayant un déroulement narratif le plus clair possible et éviter les intrusions (*hold-up*) de l'imaginaire qui peuvent semer de la confusion dans la compréhension de l'histoire. Il arrive parfois que l'usage de la magie ou d'un personnage soudain (*un deus ex machina*) vienne résoudre tous les problèmes de l'histoire. Ce retournement prive l'élève de la réflexion à faire soi-même pour affronter le problème rencontré par le personnage. Cela n'interdit pas la fiction, évidemment, mais demande de bien la « doser » pour ne pas perdre la logique ou l'enchaînement causal des actions des personnages (Sasseville, 2012). Une bonne manière de vérifier la concordance de l'album avec ce troisième critère consiste à tenter d'expliquer la logique du ré-

cit à des collègues. Si vous n’y arrivez pas facilement, c’est qu’il vaut sans doute mieux changer d’album. De plus, il importe de privilégier les albums jeunesse équilibrant le rapport image/texte en fonction du niveau de vos élèves. Au premier cycle, on choisit des albums contenant peu de texte. L’image permet de montrer, de questionner, de nuancer le propos du texte grâce à une lecture dynamique et interactive.

Astuce : choisir également un album ayant une police d’écriture la plus accessible possible (pensez aux élèves dyslexiques ou ayant d’autres besoins particuliers).

Critère 4 : Une recherche, pas une morale

Préférer les albums jeunesse sans effet moralisateur ou sans morale apparente, mais qui présentent plutôt plusieurs perspectives de réflexion valables et pertinentes (Chirouter, 2010). La tendance de certains albums à proposer à la fin de leur histoire une leçon morale est souvent contreproductive, car elle vient clore l’enquête dès la fin de la lecture. En effet, cela revient à résoudre le problème que les élèves ont à peine eu le temps de comprendre. Cet aspect moralisateur clôt le processus de réflexion, leur interdisant ainsi de réfléchir aux causes et aux conséquences de certaines décisions hypothétiques. Le potentiel de l’atelier en lien avec le développement de l’esprit critique et créatif se trouve ainsi en quelque sorte gaspillé. De plus, les enfants qui s’associeraient aux personnages de l’histoire présentés comme ceux qui font de « mauvais » choix pourraient ressentir un jugement négatif à leur endroit. Cette situation peut entraîner des conséquences négatives pour le développement de leur dimension affective.

Astuce : si vous choisissez un album jeunesse qui présente une morale finale, mais que vous appréciez ses autres qualités, vous pourriez en faire tout de même la lecture, en vous arrêtant cependant avant la narration de la morale.

Critère 5 : L’occasion d’un apprentissage

Souvent, les albums jeunesse se concluent par une fin heureuse. Il importe de retenir que ce n’est toutefois pas ce qui nous importe le plus dans le cas de l’animation des dialogues philosophiques. Ce qui est d’abord recherché, c’est la modélisation d’un apprentissage par les personnages de l’histoire. C’est-à-dire qu’entre

le début et la fin de l’histoire, les personnages vivent une expérience significative qui a rendu possible un apprentissage grâce à un apport de connaissances (Mailhot-Paquette et Gagnon, 2022). La recherche ou la résolution du problème qui est modélisée dans le récit devient ainsi éducative. Idéalement, le récit permet l’enseignement de contenus clairs et délimités. Par exemple, dans l’album jeunesse *Sereno*, le cachalot de Gwenaël David (2023), on suit l’histoire de trois adolescents qui cherchent à rencontrer un cachalot et qui vont devoir apprendre tout ce qu’il faut savoir sur les cachalots et leur environnement pour atteindre leur but. Ici, l’apprentissage de ces adolescents sert à modéliser une enquête sur un être vivant et rythme le récit avec clarté.

Astuce : Avec les plus jeunes, il vaut mieux éviter les récits qui modélisent un problème en ayant recours à des métaphores. Je me souviens précisément d’un dialogue philosophique que j’ai amorcé avec un album jeunesse traitant du deuil. L’histoire mettait en scène une maman renard qui « s’endort pour toujours ». Après la lecture de l’album, le dialogue avait été plutôt difficile à mener : les élèves ne voyaient pas du tout le problème du deuil, car à leur sens, la maman renard dormait, tout simplement. Ils ne comprenaient ainsi pas les émotions et les actions du petit renardeau pour affronter son deuil.

Les critères de l’approche culturelle et écologique de l’enseignement

En prenant appui sur les fondements théoriques présentés au premier chapitre de ce livre, les cinq prochains critères permettent de faire le choix d’un album qui intègre une réflexion sur les rapports écologiques au monde. D’autres critères pourraient être pertinents, n’hésitez pas à en inventer en fonction de vos expériences, sensibilités et contextes particuliers.

Critère 6 : Le réel de l’environnement et des vivants

Pour mener à bien un dialogue philosophique sur les relations entre humains et autres qu’humains, il importe d’abord que le récit mette en scène un environnement qui soit réaliste (qui existe d’un point de vue scientifique et dont on peut s’accorder sur l’existence objective). En effet, on peut penser que la mise en

scène d'un environnement fantastique (fictif et subjectif) pourrait avoir pour effet de détourner l'attention des élèves des beautés des environnements terrestres. Pourtant, la Terre telle qu'elle est a déjà de quoi nous surprendre, nous interroger et nous impressionner (Abram, 1996). Il existe, dans notre monde partagé, des montagnes rouges, des fleurs qui empestent, des arbres qui vivent des millénaires, des animaux zombies et tant d'autres merveilles qui demeurent inconnues des enfants et de la plupart des adultes, il faut bien le dire. Or, pour apprendre à aimer et à défendre notre monde partagé, il faut d'abord le connaître. De plus, dans la perspective des pédagogies actives, cette connaissance ne peut émerger que si un étonnement est suscité dans le regard de l'élève par la personne enseignante. Cela ne signifie pas qu'il faille bannir toute fiction, mais l'on peut préférer les albums qui nous montrent la « magie » du monde réel avant celle d'un monde imaginaire (qui souvent dérive du monde réel lui-même).

Astuce : en choisissant un album qui met en scène le monde réel, on peut choisir de combiner la lecture de l'album avec une activité de recherche scientifique.

Critère 7 : Un monde en évolution

Ce septième critère consiste à s'assurer que l'album jeunesse met en scène un monde qui n'est pas figé, qu'il présente un environnement traversé de multiples interactions qui contribuent à l'évolution d'un lieu. Grâce à des recherches en anthropologie et en histoire environnementale et sociale, on sait aujourd'hui que ce que nous appelons « nature » en Occident est en réalité le résultat d'interactions entre les êtres humains et leurs environnements (Descola, 2005; Latour, 2015). Il n'existe pas (ou plus) d'environnements « sauvages » vierges de toute action humaine, et les humains n'évoluent pas non plus en « dehors » de la nature. Ce que nous appelons « environnement » réfère en réalité à un monde tissé de multiples interactions. Certaines interactions remontent à des millénaires. On peut penser aux anciens chemins qui ont été tracés par certains peuples humains qui se déplaçaient pour assurer leur subsistance, et ce, bien avant l'arrivée des transports mécanisés. On peut aussi apprendre beaucoup sur les habitudes des peuples anciens grâce à l'étude de la végétation de certaines réserves naturelles. En effet, les forêts dites vierges ou primaires sont en fait le résultat d'antiques pratiques culturelles combinées aux actions

d'autres qu'humains (animaux, plantes et minéraux). D'autres transformations anthropiques³ des environnements sont plus récentes. On peut penser au déclin et au remplacement de certaines populations animales et végétales en raison de l'urbanisation et des changements climatiques. En reconnaissant ces interactions entre les êtres humains et les autres qu'humains, l'on offre aux enfants la possibilité de prendre conscience de notre parenté coévolutive avec les autres qu'humains et l'on favorise ainsi le développement d'un sentiment de responsabilité collective à l'égard des autres espèces et des écosystèmes, supports essentiels au maintien de la vie sur Terre.

Astuce : il peut être pertinent de mobiliser un ou plusieurs albums jeunesse de manière à attirer l'attention des élèves sur les différentes représentations de l'environnement. En demandant aux élèves de reconnaître ce qui est semblable et ce qui est différent entre les diverses illustrations ou descriptions de l'environnement, on travaille une importante habileté de raisonnement qui est prévue dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Encore une fois, l'on pourrait facilement greffer une activité en sciences et en univers social pour en apprendre davantage sur les coévolutions entre humains et autres qu'humains sur certains territoires, à commencer par celui où se trouve notre école.

Critère 8 : Des vivants en action

Le huitième critère concerne la représentation des êtres vivants. Il importe de choisir un album jeunesse qui met en scène un monde peuplé d'êtres vivants dont la forme d'agentivité particulière est reconnue. En ce sens, il est préférable d'éviter les albums jeunesse qui représentent l'environnement comme un décor inerte, uniquement disponible pour le déroulement de l'activité des êtres humains. Dans certains albums, les animaux et les végétaux ne souffrent pas et n'agissent pas pour eux-mêmes; ils ne font pas société. Leur existence n'est donc pas intégrée à notre jugement éthique, c'est-à-dire que leur vie n'a aucune valeur pour les humains. En effet, dans la culture occidentale, la narration transmet l'idée que seuls ceux et celles qui agissent méritent notre attention et sont dignes de valeurs (car ils sont les protagonistes de l'histoire et la font « avancer » en restant au cœur de la narration). C'est pourquoi il importe que les histoires que l'on choisit de raconter aux élèves mettent en

scène différentes formes de vie (animaux, végétaux, virus, champignons, etc.) ayant une valeur égale et dotées d'un pouvoir et d'une initiative d'action, c'est-à-dire d'une agentivité. La puissance d'agir ne doit ainsi pas être réservée aux seules personnes humaines (Aeschimann et coll., 2021; Morizot, 2020). Ce critère demande une vigilance particulière. En effet, il faut apprendre à distinguer les récits qui reconnaissent les formes d'agentivité particulière de certaines espèces de vivants (leurs « superpouvoirs » en quelque sorte) et les récits fantastiques qui prêtent à des animaux des qualités humaines, invisibilisant du même coup toute la richesse et la diversité du vivant.

Astuce : en cohérence avec leur vision du monde, les artistes des Premiers Peuples qui rédigent et illustrent des albums jeunesse mettent souvent en scène ces formes d'agentivités multiples.

Critère 9 : Des interactions, pas des extractions

La culture occidentale favorise en bonne partie la formation d'une vision du monde (cosmologie) ancrée dans l'extractivisme. Dans cette vision du monde, l'environnement est d'abord perçu comme un stock de ressources naturelles disponibles pour l'extraction, en fonction des besoins des sociétés humaines (Merchant, 1983). La forme de rapport au monde qui est encouragée par cette cosmologie consiste en un rapport d'usage. Nous voyons alors les autres qu'humains comme des ressources, comme des biens utilisables, comme des services écosystémiques qui peuvent être chiffrés en dollars. Cette forme de rapport est unilatérale : il y a les humains qui se servent des ressources de l'environnement qui, elles, sont des choses qui n'ont pas leur mot à dire dans la transaction. Bien que nous ne puissions pas éviter absolument d'utiliser l'environnement comme une ressource pour assurer notre survie, nous pouvons nous questionner sur l'omniprésence et la quasi-exclusivité de cette forme de rapport au monde qui entraîne des comportements irrationnels. En effet, nous voyons bien aujourd'hui comment la surexploitation des ressources naturelles n'est pas durable : nous ne pouvons exploiter de manière infinie notre environnement sans assurer son renouvellement par une relation de contrepartie et de réciprocité. Dans certains jeux vidéos qui s'adressent aux enfants, l'environnement où évoluent les personnages est vu comme un espace où il faut extraire et transformer la

plus grande quantité de ressources le plus rapidement possible. La vision du monde extractiviste se rapproche par ailleurs des logiques d'exploitation entre humains comme dans les systèmes coloniaux (vol, appropriation et accumulation) et dans la culture du viol (où le corps des femmes n'est qu'un autre bien à piller) (Allard et al., 2017). C'est pourquoi il importe avec la littérature jeunesse de privilégier des albums où cette logique d'extraction est remplacée par des formes de rapports au monde plus riches et plus réciproques comme l'échange, le dialogue, la contemplation, la cocreation, la découverte, la négociation, l'apprivoisement, etc.

Astuce : pour choisir votre album jeunesse, vous pouvez vous demander ce qui est échangé dans l'histoire entre les personnages humains ainsi qu'entre les humains et les autres qu'humains : qu'est-ce qui est donné? Qu'est-ce qui est pris? Existe-t-il une relation de réciprocité? Nous préférons alors des histoires où ces échanges sont le plus équilibrés et le plus diversifiés possible.

Critère 10 : Une expérience holistique du monde

Dans la perspective de Lipman (2003) sur les dialogues philosophiques, la pensée humaine possède trois dimensions : critique, créative et attentive (*caring thinking*) indispensables à son développement et à son épanouissement (Point, 2021). Le fait de tenir compte de ces trois dimensions de la pensée permet de considérer qu'une même expérience peut être elle aussi l'objet d'un jugement esthétique, technique, spirituel et éthique de notre part. Cela est intéressant, car la culture occidentale a largement séparé et divisé nos expériences de l'environnement (Morizot, 2020); soit nous trouvons beau un paysage (jugement esthétique d'une expérience), soit nous considérons bien de chasser certains animaux (jugement éthique d'une autre expérience). Or, séparer ces expériences et ces catégories de jugement nous empêche de considérer l'environnement de manière holistique (comme une unité riche et diversifiée dont nous ferions partie) (Deloria, 1999; Point, 2021). C'est pourquoi il est important de choisir des albums jeunesse dans lesquels l'environnement n'est pas seulement l'objet d'un jugement cognitif ou technique, mais aussi esthétique, éthique et spirituel. Une forêt peut ainsi être vue comme un lieu où se procurer du bois de chauffage, construire une cabane ou se cacher afin d'échapper à des poursuivants.

Mais la forêt peut aussi être célébrée pour sa grande beauté et pour la poésie qu'elle dégage. La forêt peut être vue comme un lieu propice à la guérison du corps et de l'esprit, comme un lieu apaisant qui est favorable à l'introspection et à la réflexion éthique et existentielle. En reconnaissant cette dimension holistique de l'environnement, nous ouvrons en quelque sorte un chemin d'existence qui invite les enfants à nouer des rapports sensibles, affectifs et éthiques avec leurs différents environnements et leurs cohabitants.

Astuce : certains albums jeunesse sont de véritables œuvres d'art. Au cours de votre lecture, accordez aux enfants le temps nécessaire pour voir véritablement et apprendre à apprécier le travail esthétique. Vous pouvez les encourager à adopter le point de vue d'un des personnages autres qu'humains (un arbre, une plante, un animal, une pierre) en leur demandant de raconter comment ces derniers vivent l'histoire : ce que peut-être ils ressentent, pensent, vivent (Zhong Mengual, 2021). Vous pouvez également arrêter votre lecture pour poser des questions aux élèves et travailler le développement de leur pensée critique en leur demandant « Qu'auriez-vous fait à la place du personnage ? » (nous pouvons ainsi leur demander de faire des choix, de les justifier et de les comparer à ceux d'autres élèves, par exemple).

Conclusion

En tant que personnes enseignantes, nous ne sommes pas responsables de la culture dont nous héritons, mais nous avons le devoir moral de pousser les élèves à interroger de manière critique les cultures dominantes de leur époque et de construire avec ces enfants une culture qui nous paraîtra plus juste et plus apte à assurer la qualité et la diversité de la vie de tous les vivants sur Terre. Une des façons de réaliser cette coconstruction est d'ouvrir leurs imaginaires écologiques et sociologiques pour les aider à cheminer vers la coconstruction d'une culture plus riche et plus épanouissante par ses rapports écologiques au monde. La lecture d'albums jeunesse ouvrant sur des dialogues philosophiques paraît une stratégie pédagogique favorable à l'atteinte de cette visée éducative. J'ai l'intime conviction que la lecture de contes, d'histoires et d'autres formes de récits rend possible des transformations très profondes à la fois pour celui ou celle qui raconte et pour celui ou celle qui écoute. Comme le dit le poète : « Peu de livres changent une vie. Quand ils la

changent c'est pour toujours, des portes s'ouvrent que l'on ne soupçonnait pas, on entre et on ne reviendra plus en arrière » (Bobin, 1996, p. 46).

Mais ce pouvoir de transformation implique une responsabilité réflexive forte pour la personne enseignante. Dans la poursuite de nos visées éducatives, toutes les histoires ne se valent pas. De manière générale, nous pouvons nous demander : Lesquelles reconnaissent la subjectivité et l'agentivité des vivants autres qu'humains? Lesquelles élargissent la sphère de nos jugements éthiques au-delà de l'espèce humaine? Ainsi, à une époque où les albums jeunesse étaient encore rares et où les contes pour enfants en Europe étaient encore majoritairement des histoires de princesses et de chevaliers, Ursula Le Guin, grande plume de la science-fiction, nous appelait à faire preuve de précision :

Quand le conteur au coin du feu commence en disant : « Il était une fois, très loin d'ici, un roi qui avait trois fils », son histoire va nous apprendre que le changement existe, que les événements ont des conséquences, que la vie est faite de choix, que le roi n'est pas éternel. (Le Guin, 1980/2020).

Ursula Le Guin nous rappelle ici que le fait de raconter une histoire (par un conte, un album jeunesse ou un autre support littéraire) permet à l'enfant de découvrir peu à peu des réalités complexes, mais avec des mots simples et des images accessibles. Cet apprentissage par le récit devient alors un éveil à la culture, indispensable pour tous les enfants. De plus, doubler cet éveil culturel d'un dialogue philosophique permet d'interroger l'élève et d'exercer sa pensée à la critique et à la créativité culturelle. Lecture et dialogue agissent ici de concert pour rendre possible cette coconstruction culturelle par les enfants.

Or, de nos jours, la culture que nous transmettons aux élèves grâce à l'étude des « réalités culturelles » du programme Culture et citoyenneté québécoise n'est heureusement plus seulement empreinte de rois, de fils et d'héritage douloureux. Cependant, elle peut aussi porter la voix des vivants autres qu'humains auprès des humains, elle peut donner de la place à un territoire riche et complexe, elle peut affiner notre regard sur les interactions subtiles des vivants entre eux et sur nos besoins d'apprendre à traduire les expériences des uns avec les langages des autres. C'est pour répondre au besoin que nous avons de nourrir des rapports éco-

logiques au monde que j'ai voulu proposer ces critères de sélection. Grâce à ceux-ci, j'espère qu'il vous sera plus aisé de choisir des albums jeunesse appropriés parmi l'abondance de titres disponibles. D'autres critères sont évidemment à découvrir, et c'est pourquoi je souhaite laisser cette liste ouverte, aussi ouverte que l'est notre besoin humain de se raconter des histoires pour faire communauté et penser le monde.

Tableau 1. Synthèse des critères

Critère	Critères à favoriser	Ce que nous cherchons à éviter
1	Une histoire que l'on a plaisir à raconter et à écouter pour créer une communauté d'intérêts.	Une histoire qui nous indiffère et pour laquelle nous n'avons pas d'intérêt.
2	Une histoire qui modélise un raisonnement et une enquête de la part des personnages.	Un enchaînement illogique ou aléatoire de faits qui laisse les personnages passifs ou sans réflexion.
3	Une histoire où une cohérence peut s'établir pour les élèves entre les différentes actions des protagonistes.	Une histoire où les relations de causalité et de conséquence sont incompréhensibles pour l'enfant.
4	Une histoire où une enquête/recherche présente plusieurs perspectives intéressantes sans clore la réflexion.	Une histoire avec une morale qui détermine à la fin les bons et les mauvais comportements, sans établir de nuances.
5	Une histoire où les protagonistes apprennent quelque chose au cours de leur enquête, une recherche qui les transforme.	Une histoire où les protagonistes restent identiques tout au long de l'histoire sans apprendre de leurs actions et de leurs décisions.
6	Un album dans lequel un environnement réaliste est décrit ou illustré.	Un album dans lequel l'environnement est issu de la fiction (fantastique) et ne correspond que de façon éloignée à la réalité.
7	Un album dans lequel l'environnement évolue au rythme des interactions entre les humains et les autres qu'humains.	Un album dans lequel l'environnement est figé : aucune trace de coévolution entre humains et autres qu'humains n'est présentée.
8	Une histoire dans laquelle les personnages humains et autres qu'humains sont dotés d'une forme d'agentivité qui leur est spécifique et qui est reconnue comme d'égale valeur.	Une histoire dans laquelle l'environnement est présenté comme un simple décor, dépourvu d'agentivité. Seuls les humains sont dotés de puissance d'agir.
9	Une histoire dans laquelle les rapports entre les humains et leurs environnements sont riches et réciproques.	Une histoire dans laquelle les rapports entre les humains et leurs environnements sont réduits à des rapports d'usage qui confinent à une vision du monde extractiviste : les humains prennent sans rien offrir en contrepartie.
10	Un album dans lequel les expériences vécues par les personnages au sein de leurs milieux de vie sont multidimensionnelles et dont les différentes dimensions se nourrissent les unes les autres afin de forger une identité riche et complexe.	Un album dans lequel l'expérience de l'environnement se résume à une expérience unidimensionnelle : soit seulement utilitaire, soit seulement contemplative.

Une proposition de situation d'apprentissage et d'évaluation : un dialogue philosophique sur les rapports écologiques au monde (tous cycles confondus).

Étape 1 : Accueil des élèves dans la classe, installation dans un coin lecture, idéalement en demi-cercle, pour que la personne enseignante puisse montrer les pages de l'album jeunesse à tous les élèves durant la lecture. Petite activité de méditation ou de cohérence cardiaque pour installer une ambiance sereine et calme, propice à la lecture (Snel, 2018).

Étape 2 : Lecture d'un album jeunesse sélectionné au préalable. La lecture peut être complète ou partielle, interactive (avec des arrêts fréquents pour poser des questions aux élèves) ou expressive (avec un ton de voix et des intonations particulières pour appuyer la narration). À la fin de la lecture, poser quelques questions aux élèves pour s'assurer d'une compréhension minimale commune du vocabulaire employé et de l'enchaînement narratif des faits et des rebondissements.

Étape 3 : Après avoir formé des équipes de deux, demander aux élèves de réfléchir à une question qui leur est venue lors de la lecture de l'histoire, et dont ils et elles aimeraient discuter avec leurs pairs. Pour orienter le choix de cette question, voici quatre interrogations avec leurs questions de relance à destination des élèves. (1) La question est-elle centrale? : « Penses-tu que ta question peut être importante pour toi et pour toute la classe? » (2) La question est-elle commune? : « Penses-tu que nous puissions discuter ensemble à partir de ta question sans rejeter, intimider ou accuser quiconque dans la classe? » (3) La question est-elle complexe? : « Si une personne entrait maintenant dans la salle, est-ce qu'elle pourrait répondre à ta question sans réfléchir à la complexité de celle-ci? » (4) La question est-elle contestable? : « Est-ce que c'est une question qui ouvre la discussion et autorise plusieurs points de vue ou bien est-ce une question où l'on peut trouver une réponse en la recherchant sur internet? ».

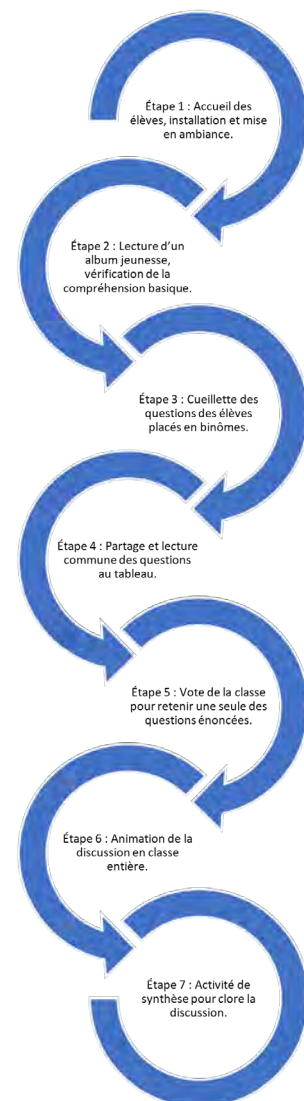
Étape 4 : Chaque équipe vient inscrire au tableau sa question. La personne enseignante peut aider l'enfant dans ce travail d'écriture ou renforcer des apprentissages récents dans ce domaine. Ensuite, en classe entière, s'assurer de la compréhension des questions par tous les élèves. Lire lentement chaque question,

demander à préciser si nécessaire, faire remarquer les questions similaires et les assembler au besoin.

Étape 5 : Vote de la classe pour le choix d'une seule question pour la discussion. Ce vote peut s'effectuer en plusieurs tours ou en un seul, secret ou à main levée, ou encore avec plusieurs droits de vote par personne. Toutes les modalités sont autorisées, tant qu'elles engagent démocratiquement les élèves dans une prise de décision individuelle et collective. Une fois votée, on peut souligner, entourer ou réécrire cette question au tableau pour la mettre en évidence.

Étape 6 : Animation par la personne enseignante d'une discussion autour de la question. Il est possible de reprendre l'album jeunesse pour relancer les discussions si les élèves ont de la difficulté à répondre à la question élue. Se servir du tableau ou d'un support visible par tous et toutes pour créer une carte conceptuelle peut également être aidant pour les élèves dont l'attention est plus fragile.

Étape 7 : Une activité de synthèse peut être la bienvenue pour clore la discussion (dernier tour de prise de parole, dessin individuel ou collectif, etc.). Il est possible aussi de terminer la lecture de l'album, de demander aux élèves d'imaginer la fin de l'histoire, d'écrire une lettre à un personnage, d'imaginer un dialogue entre les personnages, etc. Faites confiance à votre imagination.



Notes de bas de page

1- Nous précisons quel est ce rapport au vivant dans la troisième section de ce chapitre.

2- Mes deux collègues qui ont rédigé le chapitre sur la didactique du français dans le présent ouvrage, Patricia-Anne Blanchet et Kara Edward, sont d'ailleurs les autrices principales de cette ressource pédagogique. Pour une présentation synthétique des neuf critères proposés dans cette perspective, on consultera le document suivant : https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Cles_analyse_litt_autochtone.pdf

3- Par le terme « anthropique », nous désignons les effets de l'activité humaine sur les environnements.

Références

Abram, D. (1996). *Comment la terre s'est tue : pour une écologie des sens*. La Découverte.

Aeschimann, E., Kleindienst, L. et Noyon, R. (dir.) (2021). *Penser le vivant*. Les Liens qui libèrent et L'Obs.

Allard, M., Assemat, L. et Dhaussy, C. (2017). « Ni les Femmes ni la Terre! » : à la recherche de la convergence des luttes entre féminisme et écologie en Argentine et Bolivie, *Multitudes*, 67, 82-89.

Beaudry, N. (2019, 20 décembre). La philosophie pour les enfants, éducation à la démocratie : l'importance de la pensée créative. *Revista do NESEF*, 9(2), 94-107.

Bobin, C. (1996). *La plus que vive*. Gallimard.

Butlen, M. (2009). La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution : histoire d'une légitimation. *L'École des Lettres des collèges (Paris)*, 2008(09-04), 28-49.

Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81, 115-22.

David, G. et Roch, L. (avec la collaboration de Sarano, F.) (2023). *Sereno, le cachalot*. Hélicium.

Deloria, V. (1999). *Spirit and Reason*. Fulcrum Publishing.

Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.

Gouvernement du Québec. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire : culture*

et citoyenneté québécoise.

Gregory, M. R. et Laverty, M. J. (dir.). (2018). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*. Routledge.

Latour, B. (2015). *Face à Gaïa : huit conférences sur le nouveau régime climatique*. La Découverte.

Le Guin, U. K. (2020). Réflexions sur la narration [Some Thoughts on Narrative]. *Danser au bord du monde : mots, femmes, territoires* [Dancing at the Edge of the World: Thoughts on Words, Women, Places]. (H. Collon, trad.). L'Éclat. (Article original publié en 1980).

Leleux, C. (2009, 1 mars). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen? *Revue française de pédagogie*. Recherches en éducation, 166, 71-87.

Lepage, F. (2000). *Histoire de la littérature pour la jeunesse (Québec et francophonies du Canada) suivie d'un Dictionnaire des auteurs et des illustrateurs : Québec et francophonie du Canada*. David.

Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom* (2e édition). Temple University Press. (Ouvrage original publié en 1977)

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2e édition). Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1991)

Mailhot-Paquette, M. et Gagnon, E. (2022). *Pratiquer la philosophie au primaire : conseils, activités thématiques et littérature jeunesse*. Chenelière.

Merchant, C. (1983). Mining the Earth's Womb. Dans J. Rothschild (dir.), *Machina Ex Dea* (p. 99-117). Pergamon Press.

Mircea, E. (1963). *Aspects du mythe*. Gallimard.

Morizot, B. (2020). *Raviver les braises du vivant : un front commun*. Actes Sud.

Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation*. Les Dossiers du GREE, 4, 76-91.

Point, C. (2021). Care et philosophie pour enfants : la perspective de l'écologie critique contemporaine. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(3), 95-117.

Point, C. (2022, 28 mars). L'université à l'ère de l'anthropocène : repenser l'éducation au politique par l'écologie. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, 63.

Point, C. (2023, 31 mai). Avec John Dewey, penser l'expérience du bonheur au cœur du travail éducatif. *Recherches & éducations*, Hors-série 2.

Sasseville, M. (2012). *La philosophie pour les enfants : but, pédagogie et outils littéraires* [communication]. Actes du colloque Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir, Québec, Canada.

Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (2e édition). Presses de l'Université Laval. (Ouvrage original publié en 2007)

Snel, É. (2018). *Calme et attentif comme une grenouille : la méditation pour les enfants... avec leurs parents*. Transcontinental.

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



Image 1: Maude Pelletier - « L'érosion de nos peines », linogravure, 27.8x35.4 cm, 2024

*Module 7 :
Les arts comme
rapports
écologiques au monde*



Chapitre 7.1

L'art en chemin

Barbara Meilleur

Présentation de l'auteure

Je suis née et j'ai grandi sur un territoire éloigné des grands centres, à 900 kilomètres à l'est de Montréal. Des centaines de kilomètres d'accès au fleuve Saint-Laurent d'un côté et aux épinettes de l'autre. J'honore aujourd'hui le fait d'avoir pu côtoyer ce territoire nord-côtier. Peu d'éléments de culture, selon les paradigmes la décrivant comme « opéra, musée, théâtre », ont fait partie du paysage de mon enfance. Puis, durant mes études collégiales, j'ai travaillé au Musée régional de la Côte-Nord. Je pense que c'est là que j'ai eu accès pour la première fois à un art différent; une salle du musée (qui n'était pas la plus fréquentée) proposait le travail d'une artiste qui, à travers son œuvre, présentait le jeu de l'ombre et de la lumière dans un bassin d'eau, dans une approche très contemporaine et surtout très contemplative. Dans le contexte du musée, il s'agissait pour moi d'une œuvre très contrastée avec l'environnement régional. Je sais aujourd'hui qu'il ne s'agissait pas d'un contraste avec le territoire ou la culture de ma région – car contemplation + éléments de la nature (l'eau, la lumière, ses reflets sur une surface) = tout à fait l'environnement régional! – mais plutôt d'un contraste dans la façon de dire les choses. Ce langage de l'art actuel, cette façon sensible de présenter les éléments m'a alors accrochée. Un rapport différent à la nature et à la culture m'était présenté et j'ai l'impression qu'encore aujourd'hui, je porte ce contraste, ce rapport sensible-rationnel, à la fois poétique et intellectuel, à la fois traditionnel et

*« Suite à de longues sorties dans la nature, j'observe et je me laisse absorber par ce paysage qui m'entoure : la forêt boréale, la taïga et ses lichens, la mer et le granit de ses côtes. Saisir sa beauté, lui donner une voix par mon travail de graveur, c'est le moyen que je prends pour en communiquer la valeur et l'importance »
(Chantale Harvey, artiste graveure)*

contemporain, simple et complexe, naturel et culturel... Chose certaine, j'ai d'imprimé en moi le mystère de cette première œuvre contemporaine contemplée (eau, son, lumière), présentée dans cette grande salle épurée d'un musée du Québec lointain. Avec du recul, je constate que cela représente un événement marquant dans mon parcours et explique qu'une partie de mon enseignement vise à permettre à d'autres de vivre cette immersion dans l'art actuel.



Image 1: Maude Pelletier - « Abstraction racinaire », monotype, 12,7x12,7 cm, 2022

Introduction

Remettre en question notre façon d'aborder la culture en arts, quelle idée intéressante! Parce que les arts, c'est la culture, non? Si on vous interroge sur ce qu'est la culture, vous penserez à ce que représentent, pour vous, les personnes cultivées. Vous aurez peut-être en tête cette tante super élégante qui, en plus de voyager en Europe pour assister à des concerts, fréquente le

théâtre et le musée et peut citer des auteurs obscurs dans les soupers de famille. Considérant ce paradigme sur la culture, dans un contexte scolaire, plusieurs s'en remettront aux enseignantes et enseignants des quatre arts qui sont prescrits par le programme (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) pour soutenir des activités culturelles qui développeront la culture des individus en tant que spectateurs. Dès lors, une sortie au théâtre plus tard et quelques affiches d'œuvres maitresses collées aux murs de la classe, c'est réglé, nos élèves seront plus cultivés et cultivées. Non?

Alors que les défis de la société actuelle nous invitent à revoir notre rapport au monde et à la culture, cette ressource de formation nous propose l'exercice suivant : bonifier notre conception de la culture, dans notre posture de personne enseignante, en y incluant notre rapport écologique au monde. On dit souvent que les artistes sont « en avance sur leur temps ». C'est pourquoi je vous invite à vous laisser inspirer par des artistes en art actuel¹ dont le travail s'inscrit, justement, dans une telle démarche d'inclusion d'un rapport écologique au monde dans la pratique artistique. Vous voyez poindre déjà le beau collage fait à partir d'éléments récupérés du bac de recyclage² ? Je vous propose d'aller plus loin pour enrichir votre pratique.

Vous trouverez dans ce chapitre des pistes de réflexion vous invitant à poser un autre regard sur votre façon de guider les enfants vers l'art, en ayant comme modèles des artistes contemporains dont la démarche est inspirante. Premièrement, nous débutons par un survol des pratiques de quelques artistes incontournables à travers une balade dans le monde de l'art. Puis, nous continuons avec quelques éléments théoriques qui permettront de nous pencher sur des pistes plus concrètes pour les classes du primaire, tout en proposant des pistes pour l'enseignement-apprentissage des arts inspirées de démarches d'artistes. Enfin, vous trouverez quelques références pour continuer cette réflexion d'inclusion du rapport écologique au monde dans l'approche culturelle en enseignement.

PARTIE 1 : Les balades dans l'art actuel

Avant de former les élèves, il faut penser à se former!

On peut observer un certain écart entre l'art pratiqué aujourd'hui, soit celui qui porte un regard sur le monde

(à travers des pratiques hybrides, des installations interactives, une démarche qui inclut la communauté, etc.), et les propositions de création et d'appréciation qui sont offertes aux enfants des écoles primaires. Mais si l'art qui se pratique à l'extérieur des murs de la classe pouvait nous inspirer? Et si celui-ci pouvait nous aider à mieux saisir ce que représente le rapport écologique au monde dans l'enseignement des arts au primaire? Je vous propose tout d'abord un parcours pour aller à la rencontre de l'art à travers une balade au musée, une balade en ville et une balade dans la nature.

Balade au musée

Votre parcours débute ici. De nature curieuse, vous vous dirigez, en solo, vers le musée. Imaginons que ce musée vous propose des œuvres contemporaines. Vous avez un peu peur, puisque la dernière fois que vous avez mis les pieds dans un musée, c'était... c'était... c'était quand, déjà? Que risquez-vous? Vous risquez de constater, avec surprise, que vous y avez votre place. Vous faites l'exercice de vous arrêter devant une œuvre en particulier. Vous ne lisez pas tout de suite le titre. Vous passez plusieurs minutes à l'observer. Grand format, petit format? Est-ce une sculpture? Une peinture? Regardez les couleurs, la texture, les lignes, les formes. Que se passe-t-il dans l'œuvre? Que vous raconte-t-elle? Peut-être vous parle-t-elle d'un souvenir, d'une histoire qui n'est pas la vôtre. Peut-être aussi qu'elle ne raconte rien, mais que votre œil ne peut s'empêcher d'en scruter maintenant tous les détails qui s'y trouvent et qui vous avaient d'abord échappé. Donnez-lui de l'attention. Trouvez-lui un titre. Pensez au sentiment qui vous habite maintenant. Finalement, vous décidez de vous informer un peu sur le contexte de production de l'œuvre. Après avoir fait cet exercice, vous sortez du musée. Voilà un pas de plus de franchi vers la culture! Avec un peu de chance, vous aurez remarqué que l'artiste dont vous avez exploré quelques œuvres traduit dans son travail des préoccupations de son époque. Ressemblent-elles aux vôtres? Votre venez de vivre, peut-être, une initiation à l'appréciation en art (compétence 3 du PFEQ).

Balade en ville

Vous ressortez du musée et continuez votre parcours. Votre œil commence à s'aiguiser. Tête penchée vers votre téléphone, vous remarquez que des œuvres ont été peintes au sol, sur le béton des trottoirs et l'asphalte

des rues. Vous apprenez que Roadsworth, l'artiste qui est passé par là, peint des œuvres qui s'adressent aux piétons et piétonnes qui arpentent lentement la ville plutôt qu'aux automobilistes à la course. S'agirait-il de son projet *Walkscape* ([Walkscape — Roadsworth](#)), visant à faire sortir les gens de leurs voitures? Avec son art, l'artiste Roadsworth « crée, renouvelle et améliore des espaces qui promeuvent et célèbrent la marche et d'autres modes de transport actifs tout en mettant l'accent sur la notion de jeu³ ». Quelques-uns de ses objectifs : « embellir et revitaliser les “espaces morts”, c'est-à-dire les espaces négligés ou sous-utilisés, [...] mettre en œuvre l'apaisement du trafic, soutenir les stratégies de création de lieux, produire des visuels qui mettent en valeur l'identité culturelle d'une communauté [et] mettre en œuvre des stratégies qui encouragent et favorisent les modes de transport actifs⁴ ».

Le regard ravi par toutes ces couleurs au sol, vous continuez votre marche. En levant la tête, vous remarquez que des banderoles, affichant des mots amoureux et poétiques, ornent les balcons de plusieurs appartements. Tiens, une autre artiste est passée par là... Au bout d'une courte recherche, vous apprenez que c'est Patsy Van Roost ([patsyvanroost.com](#)). Vous tombez sous le charme. Sur son site officiel, vous lisez ceci :

NOUS. Depuis bientôt dix ans, j'orchestre des actions artistiques participatives hors les murs pour nous célébrer, nous honorer, nous raconter et nous dévoiler.

MES MAINS, MON CŒUR. Avec ma machine à coudre, des pochoirs, des mots cousus, des histoires qui s'allument aux fenêtres, des portes qui s'ouvrent et des banderoles qui font parler les balcons, je sème de la bienveillance et tisse des liens entre voisin.es et passant.es loin des galeries et des musées.

CRÉER DU SENS. J'aime concevoir des expériences significatives avec et pour mes voisin.es, les écoles, les arrondissements, les maisons de la culture, les organismes communautaires, les festivals, et les villes.

J'AIME LES GENS, LES LIEUX ET LEURS HISTOIRES.
(Ma démarche, [patsyvanroost.com](#))

Soudain, vous vous souvenez d'avoir déjà entendu parler de son projet qui avait permis d'exposer, dans des bouteilles, l'amour congelé des résidents et résidentes de La Petite-Patrie pour le conserver et le partager.

Vous reviennent aussi en mémoire les balades artistiques et poétiques qu'elle propose.

Vous méritez une pause. Bien au chaud dans un café, vous avez le réflexe de consulter votre téléphone. Sur un réseau social, un microrécit (une story) présente votre ami qui s'est rendu dans un centre d'artistes pour vivre une expérience de réalité virtuelle dans une œuvre de Caroline Gagné. Il raconte qu'il a pu ressentir le calme et la tempête dans une forêt, assis sur une roche et immergé dans une expérience sonore (*Autofading_Se disparaître*, [carolinegagne.ca](#)). Vous apprenez aussi que votre autre amie vit une drôle d'expérience dans le hall de cette bibliothèque où est présentée une œuvre constituée de méduses géantes. Lorsqu'on s'approche trop près d'elles, chacune transmet ses vibrations, petit à petit, à toutes ses congénères tout en s'illuminant. Il s'agit de l'œuvre [RÈGNE ARTIFICIEL IV](#) de Rosalie D. Gagné présentée au Grand Théâtre de Québec⁵. Y aurait-il là un message, une intention? Les algorithmes étant ce qu'ils sont, vous vous retrouvez à regarder une publicité de la prochaine grande installation de l'artiste canado-brésilien [Rafael Lozano-Hemmer](#), dont le dispositif technologique présente des faisceaux lumineux qui réagissent en temps réel au rayonnement cosmique invisible qui arrive de l'espace, en provenance des étoiles et des trous noirs (*Collider*, 2023). Wow! Vous ne pouvez en rester là; vous effectuez des recherches et l'ampleur de ses réalisations vous transporte.

Puis, vous voyez une affiche de ce grand musée... Une œuvre photographique y est représentée sur laquelle on voit une femme dont le corps supporte un enchevêtrement d'éléments de la nature. Mais quelle image intrigante : la femme sur la photo a les yeux fermés et semble profiter du soleil et du vent sur son visage. Située dans un paysage hivernal, elle a le visage peint en rouge constellé de taches blanches et porte sur sa tête ce qui ressemble à un gigantesque nid d'oiseau. Vous imaginez déjà tous les jeux créatifs possibles à proposer aux élèves à partir de l'image. Vous poussez vos recherches et vous apprenez qu'il s'agit de Meryl McMaster, une artiste dont le travail « se concentre sur le territoire, l'environnement naturel et la migration, avec l'espoir que nous tous conservions un équilibre écologique avec le monde qui nous entoure⁶ ».

Balade dans la nature

Vous décidez, le lendemain, de fuir le béton pour vous promener au parc. Vous vous assoyez sur un banc pour apprécier un peu le son ambiant et les odeurs qui embaument l'air. Pendant que vous repensez à votre balade au musée de la veille, vous remarquez un petit bambin, accroupi au sol. Il s'intéresse à quelque chose qui vous échappe, mais il est facile d'imaginer que devant ses pieds se trouve un monde microscopique, minéral, animal, végétal, à la fois stable et en mouvement. Cela vous rappelle vos souvenirs d'enfance et les heures passées à jouer dehors, avec un bout de branche et quelques mottes de terre. Mais où s'en est allée toute cette magie? Vous rappelez-vous, durant votre enfance, avoir passé du temps à contempler quelque chose qui aujourd'hui vous paraîtrait banal? Essayez de vous rappeler cet état dans lequel on peut être enfant, quand on s'approche du sol pour contempler des minéraux assemblés dans un caillou, le parcours d'un insecte vers son nid, le simple mouvement d'un brin d'herbe qui se balance au vent. Quel lien peut-on faire entre cet état et celui que vous vivrez peut-être en faisant l'expérience d'une rencontre avec l'art dans un musée, une galerie, un site web, une place publique, un environnement naturel? En quittant le banc de parc, vous voyez un petit chaos de minuscules branches se déplacer au sol, en roulant, comme les virevoltants des déserts des films westerns. Cela vous rappelle l'ingéniosité biomécanique et poétique de Theo Jansen et sa manière de propulser ses sculptures avec le vent⁸.

Imaginons maintenant que demain, c'est le retour en classe. Vous vous dites peut-être que toutes ces expériences de la fin de semaine doivent être partagées avec vos élèves. Vous remarquez peut-être aussi que ce que vous allez leur raconter, à la manière d'une histoire, ce sont des démarches d'artistes. Est-ce bien la réalisation physique de l'œuvre qui a suscité votre émerveillement ou est-ce plutôt la volonté de tisser des liens, inscrits dans cette démarche, qui a marqué votre imaginaire? Sentez-vous un peu plus, maintenant, l'envie d'intégrer dans votre enseignement l'apprentissage des savoirs disciplinaires dans une démarche artistique plus ancrée dans un rapport écologique au monde?

Vous réalisez qu'il vous faudra bientôt préparer votre prochaine situation d'apprentissage et d'évaluation

(SAÉ). Est-ce que les artistes dont vous avez survolé le travail auront influencé votre façon d'approcher l'enseignement des arts?

Cette première partie se voulait une présentation, sous forme narrative, de toutes les possibilités qui vous sont offertes en dehors du cadre scolaire pour s'initier à l'art qui se fait aujourd'hui, apprendre à son contact et réfléchir sur ce vaste sujet. Et maintenant, si on se rendait en classe?

Partie 2 : S'intéresser aux démarches d'artistes Pistes pour l'enseignement-apprentissage des arts au primaire

Après cette balade dans l'art actuel, en partie 1, on vous propose d'expérimenter de nouveaux chemins avec votre classe.

Chemin 1: L'observation et la présence

L'artiste a toujours posé, forcément, un regard particulièrement attentif à ce qui l'entoure, pour peindre le paysage, reproduire un portrait, sculpter un corps. Mais l'artiste, aujourd'hui, ne regarde plus seulement de cette façon. Comme les quelques artistes dont il est fait mention dans ce chapitre, l'artiste observe avec attention non seulement les humains et autres qu'humains, mais observe et rend visibles les entrelacements de ces trajectoires. Par sa propre présence, l'artiste nous invite à une présence à son art, comme au monde qui nous entoure. Que ce soit dans sa façon d'observer l'environnement naturel ou construit, l'artiste est en relation. Il ou elle observe, dialogue, c'est-à-dire qu'il ou elle utilise le langage de l'art (ses codes, ses matériaux, ses ambitions) pour répondre à ses observations. L'artiste s'inspire de phénomènes physiques, chimiques, sociologiques auxquels ses réflexions, ses gestes transformateurs tentent de répondre.

En permettant aux élèves de s'exercer, de s'arrêter, de contempler, on favorise cette présence et ce lien avec l'humain et l'autre qu'humain. Si parfois, en classe, on arrêta le temps? Et si les périodes d'art transformées en de banales activités récompense du vendredi-après-midi-si-vous-êtes-sages étaient remises à l'ordre du jour des priorités pour le développement de nos enfants, à travers des pauses prévues pour apprécier véritablement des œuvres aussi bien issues de l'hu-

manité (la culture) que de notre environnement (la nature)? S'assurer que nos élèves conservent cette capacité de contempler, de regarder fait aussi partie de notre devoir de personne enseignante.

Suggestion :

S'approprier la compétence 3 et s'y exercer en tout temps!

En arts, et à tout moment, on peut exercer son regard. On en profite pour faire des liens avec les savoirs disciplinaires : on regarde et on nomme. Les formes, les lignes, les couleurs, les textures, la composition, etc. Il peut être bon de le faire nous aussi, souvent, devant les élèves, sans que l'exercice soit explicitement nommé. Pratiquer son regard, être présent et présente, cela peut se vivre en toutes circonstances. Apprécier une œuvre d'art, c'est entrer en relation avec l'art. Les causeries autour de l'art sont une façon d'aiguiser le regard. Je vous invite à élargir le champ des possibles par rapport à ces moments de causerie. En phase d'inspiration (PFEQ, 2006, p. 193) d'un projet, n'hésitez pas à aller dehors pour observer, avec tous les sens, et inviter vos élèves à nommer leurs observations⁹.

Chemin 2: Des pratiques in situ

S'intéresser à la communauté dans laquelle est située notre école et envisager des projets ancrés dans son environnement avec les gens qui l'habitent, c'est soutenir la troisième visée du PFEQ en lien avec le développement du pouvoir-agir. « In situ » est une locution latine qui signifie « dans son milieu naturel » ou « dans une situation ». Une œuvre d'art in situ est créée dans un lieu spécifique et tient compte des éléments qui constituent ce lieu. Ainsi, elle offre une belle façon de pratiquer le regard et la présence des élèves.

Suggestion :

Apprécier une œuvre in situ à caractère social qui parle aussi d'écologie et conceptualiser une œuvre en s'inspirant de la démarche de l'artiste.

Une œuvre à apprécier avec les élèves et qui saura vous inspirer :

*Les Particules*¹⁰ de Wartin Pantois

« En dialogue avec le Port de Québec et à l'Incinérateur de Québec! Cette œuvre est issue d'une démarche de

médiation culturelle lors de laquelle les citoyen.e.s de Limoilou ont été convié.e.s à donner forme aux particules dans l'air qu'ils respirent. L'initiative s'inscrit au sein d'une mobilisation continue de plus d'une décennie, au fil de laquelle les résident.e.s du quartier et leurs allié.e.s réclament des actions concrètes afin de lutter contre la pollution atmosphérique et de garantir aux Limoulois.e.s le droit de vivre dans un environnement sain. [WARTIN PANTOIS – ART : EXTÉRIEUR](#) ».

Avec la technique du collage (photos des sites environnants et des gens de la communauté), s'inspirer de la démarche de l'artiste et proposer une maquette d'une réalisation plastique à caractère social ou environnemental.

Chemin 3: La communauté

S'intéresser à son environnement et imaginer un projet ancré dans la communauté.

Suggestion :

Partir à la recherche des lieux significatifs de l'environnement de l'école, lieux construits et éléments de la nature, et penser à un projet qui saurait relier les gens entre eux et à leur environnement et mettant en valeur un élément de la nature environnante.

Inspirons-nous de projets école-communauté comme ceux-ci et mobilisons les partenaires externes de l'école!

[TISSER/TEXTER](#) de Gabrielle Bélanger

[Le temps suspendu](#), avec Nadia Loria Legris et Anne-Marie Auclair

Chemin 4: Des pratiques interactives

Considérant que l'artiste en art actuel utilise les matériaux de son époque, il va de soi que les technologies numériques sont au cœur de plusieurs de ces pratiques (voir Caroline Gagné, Rosalie D. Gagné et Rafael Lozano-Hemmer cités précédemment). Surveillez la programmation des centres d'artistes et des musées contemporains qui vous ont toujours semblé plus obscurs. Vous habitez ailleurs que dans un grand centre? Internet regorge de vidéos qui vous permettront de faire l'expérience d'une œuvre numérique ou de visionner des performances qui émerveillent. Du

côté de l'art numérique, de magnifiques opportunités s'offrent à vous. Vous pensez que l'on s'éloigne d'un rapport écologique au monde? Je vous invite à vous poser les questions suivantes : vivre une expérience dans laquelle vous changez votre rapport à l'œuvre en tant que public peut-il aider à changer votre rapport à l'environnement (ce qui vous entoure dans l'immédiat)? Faire l'expérience d'une œuvre tactile et sonore qui affecte plusieurs de vos sens à la fois peut-il vous ramener dans un rapport sensoriel à un environnement immédiat dans lequel n'est pas impliqué un dispositif numérique? En classe, n'hésitez pas à présenter des extraits d'œuvres numériques qui parlent de notre rapport au monde pour amorcer une discussion, à tout moment, peu importe le domaine d'apprentissage à l'horaire. C'est permis! Et c'est plus représentatif de notre réalité; habituez vos élèves à voir que l'art est partout et parle de tout.

Suggestion :

Présenter une œuvre qui utilise le numérique pour apprécier l'environnement

Ballet de drones au mont Fuji

Cette œuvre est parfaite pour présenter l'hybridité des techniques traditionnelles-contemporaines, (et pour parler du caractère in situ d'une œuvre). À écouter dans le noir, et avec du son, pour pratiquer la compétence 3 (« Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades »).

Pourquoi ne pas, ensuite, proposer aux élèves la conception (théorique) d'un projet de ballet de drones avec un symbole important du paysage québécois? Intégrer la danse, la musique?

Autre artiste inspirant qui utilise la projection lumineuse (mapping) :

[Philipp Frank - Video and Lightart \(philipp-frank.com\)](http://philipp-frank.com)

Conclusion

Les élèves doivent faire l'expérience de l'art, de même que les personnes qui leur enseignent. Se cultiver, en tant qu'adulte, nous permet de mieux comprendre les mécanismes qui nous font apprécier l'art et peut certainement nous aider à mieux le communiquer aux enfants. Vivre plus souvent l'émerveillement devant un art qui surprend, questionne et étonne vous don-

nera probablement envie de mettre en place des expériences artistiques qui seront significatives pour vos élèves aussi. Il importe également de changer les paradigmes associés aux arts à l'école. Pourquoi l'art pratiqué aujourd'hui à l'extérieur des murs de l'école ressemble si peu à ce que l'on fait en classe? En amorce de ce manuel, Mélanie Champoux pose la question : « À quoi pourrait ressembler une approche culturelle de l'enseignement conçue au prisme des rapports écologiques au monde? » Puis, elle propose les pistes suivantes : 1) Une pédagogie de la rencontre et de la relation; 2) Des valeurs relationnelles, une conscience critique et des habiletés de cocréation; 3) Des stratégies pédagogiques transdisciplinaires, expérientielles, affectives et sensibles.

Dans le contexte de l'enseignement de l'art, proposer des activités modélisées sur la démarche d'artistes en art actuel (à travers les trois compétences du PFEQ) peut permettre de répondre aux trois pistes proposées dans les fondements du présent manuel. En faisant l'exercice de vous tourner vers la démarche des artistes cités dans ce chapitre, vous y trouverez tout ça : relation, rencontre, conscience critique, cocréation, transdisciplinarité, expérience, affection et sensibilité. Les quatre chemins proposés dans ce chapitre ont aussi quelque chose en commun : ils proposent l'illustration de la pédagogie du lieu, en toute cohérence avec une approche culturelle vécue dans un rapport écologique au monde :

« Woodhouse et Knapp (2000) établissent les caractéristiques de la pédagogie du lieu comme le fait qu'elle 1) émerge des attributs particuliers d'un milieu, 2) est interdisciplinaire de nature, 3) est expérientielle, 4) reflète une philosophie de l'éducation plus large qu'apprendre pour performer, et 5) connecte le milieu, le soi et la communauté. Cette pédagogie conteste également le rôle de la classe comme lieu exclusif d'apprentissage » (Cité dans Campeau, 2021, p. 57).

À vous maintenant de prendre le temps, avec les élèves, d'entrer en relation avec le monde proposé par l'artiste afin « d'accueillir l'empathie déclenchée par l'œuvre, de sonder la source derrière ces émotions et d'engager les élèves dans une démarche réflexive leur permettant de définir les enjeux sociétaux soulevés et de réfléchir à leur possible pouvoir d'action » (De Oliveira et Trudel, dans Morel, 2023, p. 48).

Suggestions de ressources

Pour vous familiariser avec l'art actuel :

[Arts & ERE | Pour une reconstruction harmonieuse des rapports à soi, aux autres et au monde \(arts-ere.net\)](#)
[Fondation Grantham](#) pour l'art et l'environnement
[REPÈRE: Petit guide pour regarder, questionner, apprécier l'art contemporain \(centrebang.ca\)](#)
[Resilience \(resilienceproject.ca\)](#)

Sites internet des artistes cités :

[Gabrielle bélanger | artiste de proximité \(gabriellebelangerartiste.com\)](#)

[Rosalie D. Gagné \(rosaliedumont-gagne.com\)](#)

[Philipp Frank \(philipp-frank.com\)](#)

[Caroline Gagné \(carolinegagne.ca\)](#)

[Chantal Harvey](#) | Artiste graveure

[Theo Jansen \(strandbeest.com\)](#)

[Rafael Lozano-Hemmer \(lozano-hemmer.com\)](#)

[Meryl McMaster \(merylmcmaster.com\)](#)

Wartin Pantois

[WARTIN PANTOIS – ART: PRÉSENTATION](#)

[Roadsworth \(roadsworth.com\)](#)

[Patsy Van Roost \(https://www.patsyvanroost.com/\)](https://www.patsyvanroost.com/)

Notes de base de page

1- L'artiste en art actuel travaille non seulement avec les médiums et matériaux de son temps, mais s'intéresse aussi aux préoccupations de la société actuelle. On dit même souvent que ces artistes sont en avance sur leur temps. La plupart des artistes qui œuvrent en art actuel sont d'ailleurs en relation avec le monde dans un rapport écologique.

2- Je fais référence ici au fait que parfois, on a tendance à prendre des raccourcis pour pouvoir cocher la case « Environnement et consommation ».

3- Présentation française du projet, Walkscape — Roadsworth

4- Idem.

5- Détails supplémentaires : « Grâce à un système électronique sensible, l'ensemble a la capacité de “ressentir” la présence humaine et d'y réagir spontanément. À la manière d'organismes vivants, les cellules électroluminescentes gonflables s'activent à l'approche des visiteurs : elles se contractent et se gonflent, se trémoussent et s'illuminent avec plus d'ardeur puis, en une vague indolente, propagent leur agitation à l'écosystème entier. En imitant des phénomènes naturels par l'usage de matières et de systèmes artificiels, un procédé nommé “biomimétisme”, l'œuvre interroge l'interaction entre les mondes organiques et technologiques tout en sondant les dynamiques qui fondent leurs rapports ambigus. » Tiré de : RÈGNE ARTIFICIEL IV de Rosalie D. Gagné, Grand Théâtre de Québec (grandtheatre.qc.ca).

6- Meryl McMaster. Passages, migration et nature, Musée des beaux-arts du Canada.

7- Voir L'art comme expérience, John Dewey.

8- Théo Jansen. Sculpteur de vent.

9- Belle occasion aussi de changer le paradigme et confronter les étudiants et les élèves quant à leurs croyances au sujet de ce que devrait être l'enseignement des arts plastiques à l'école. Car, pour plusieurs, il est encore associé à un modèle moderniste centré sur « faire de l'art » et, dans une moindre mesure, « réfléchir et parler d'art » (Trudel et coll., 2017).

10- Voir photos sur le site officiel de l'artiste. Détails sur l'œuvre : Collage collectif, 10 x 13 m, quartier Limoilou, Québec, 2022.

Références

Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52-70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>

De Oliveira, A. et Trudel, M. (2023). L'appréciation de l'art actuel pour contrer les préjugés en classe d'arts plastiques au primaire et au secondaire : une perspective empathique et critique. Dans M. Morel (dir.), *Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature* (p. 39 à 50). Peisaj. <http://collections.banq.qc.ca/document/enRExqs9us3Wn9XYxTGUw>

Deslauriers, A. (2022). *Modélisation d'une pratique en*

enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisée par des questions socioécologiques : artographie et anasynthèse [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada].

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf

Trudel, M., de Oliveira, A., Mathieu, É. et Fleury, R. (2017). Cité dans de Oliveira, A. et Trudel, M. (2023). L'appréciation de l'art actuel pour contrer les préjugés en classe d'arts plastiques au primaire et au secondaire : une perspective empathique et critique. Dans M. Morel (dir.), *Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature* (p. 39 à 50). Peisaj. <http://collections.banq.qc.ca/document/enRExqos9us3Wn9XYxT-GUw>

Woodhouse, J. L. et Knapp, C. E. (2000). *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Chapitre 7.2

Appréchier des oeuvres d'art pour enrichir notre rapport écologique au monde

Alexandra Bernier

Présentation de l'auteure

La mer, le vent et la forêt. Ce sont les mots qui me viennent en tête lorsque je pense à la question : « D'où viens-tu? », représentant bien l'endroit où j'ai grandi. Je viens d'un village qui se donne fièrement le titre de Porte d'entrée de la Gaspésie. Sainte-Flavie est une petite municipalité bordée du fleuve Saint-Laurent que l'on nomme la mer et enveloppée d'une longue bande verte que l'on appelle la forêt. Cet écosystème, qui m'est familier, fait venter son air salin sur les parois de vieilles granges grises et sur les joues rouges d'enfants qui s'amuse à faire boucaner les vesses-de-loup trouvées au sol ou à faire des popotes de vieux légumes laissés en décomposition au jardin. Née d'une mère humaniste qui a travaillé avec les familles pour les accompagner dans leurs défis et d'un père plutôt rationnel qui s'est occupé des arbres de la région et qui a travaillé le bois, j'ai développé une affection particulière pour les besoins humains, de même que pour les besoins de la nature. Apprentissage, enseignement, arts et recherche de sens sont les mots que je nommerais pour répondre aux questions : « Qui es-tu et que fais-tu dans la vie? » À travers mes longues études en enseignement et mon parcours en recherche, j'ai réalisé qu'apprendre est pratiquement un synonyme de vivre dans son sens large. Enseigner, c'est alors guider les apprenants et apprenantes dans leur processus de vie, à partir de lignes directrices créées à la fois par les humains, leur culture, leur histoire, de même que leur environnement. Grâce aux arts et à la recherche, j'ai valorisé toute la démarche créatrice plutôt que de miser entièrement sur le résultat. Que ce soit dans ma vie personnelle ou professionnelle, c'est tout ce processus menant à une fin qui me permet de m'épanouir, réalisant que cette finalité est plutôt éphémère. Elle n'est que le début d'une nouvelle étape pour soi, de même que pour la nature qui, lorsqu'on lui présente notre corps sans vie, le transforme à son tour.

Introduction

Lorsque vous pensez aux arts à l'école primaire, il est possible que des images de dessins accrochés aux murs de la classe, de sculptures en papier mâché ou de cartons couverts de gouache vous viennent en tête. Bien qu'il soit fort pertinent pour l'enfant de créer des objets d'art afin d'enrichir sa démarche de création à partir de l'exploration de techniques, concevoir une œuvre n'est pas l'unique voie pour entrer en contact avec les arts au primaire. D'ailleurs, apprécier une œuvre d'art est une compétence que les jeunes doivent développer dans leur parcours scolaire. Dans ce but, la personne enseignante amènera l'enfant à porter un jugement d'ordre critique et esthétique, à examiner, à analyser, à interpréter et à exprimer sa pensée ou son ressenti, que ce soit sur une pièce musicale, théâtrale, une chorégraphie ou un artefact (MEQ [ministère de l'Éducation du Québec], 2006a, 2006b). La compétence « Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades » de la discipline des arts plastiques dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) au primaire, laquelle est similaire au secondaire, permet à l'enfant d'enrichir sa conscience artistique et esthétique, de s'ouvrir à la diversité culturelle, de mieux situer le contexte socio-culturel des œuvres, de développer son sens critique, ainsi que sa créativité, puis d'apprendre à mieux se connaître et de comprendre le monde dans lequel il ou elle vit (Mendonça, 2020; MEQ, 2006a, 2006b). Qu'est-il attendu des enfants lorsqu'on leur propose de s'ouvrir à la diversité culturelle, d'aiguiser leur sens critique, de déployer leur créativité et de comprendre le monde qui les entoure? Ces mandats très larges et importants exigent que l'on s'y attarde et se questionne sur leur signification, sur ce qu'ils impliquent pour les enfants et dans l'enseignement. Dans ce chapitre, nous explorerons la compétence « Apprécier » comme moyen d'entrer en relation avec toutes les sphères du

monde : historique, culturelle, sociale et écologique, de même qu'avec les artistes sensibles à les traduire symboliquement dans leurs œuvres. Cette connexion avec l'œuvre, tout ce qu'elle suscite et la démarche de l'artiste qui l'a créée offrent une occasion de réfléchir aux enjeux liés à ces sphères, pour éveiller un sentiment de pouvoir-agir relatif aux défis contemporains, en grande partie dus aux changements climatiques et à leurs effets sur les écosystèmes de notre planète. **Comprendre le monde dans lequel on vit requiert de considérer que les humains, leur culture et les sociétés prennent forme dans un écosystème qui accueille d'autres vies non humaines. Les arts offrent une voie sensible au monde sous toutes ses formes qu'il nous est possible de découvrir.** La méthode FTC (forme, thème, contexte) sera ainsi proposée pour guider les personnes enseignantes dans l'appréciation, laquelle sera ensuite liée aux œuvres de l'artiste Maude Pelletier, qui ont servi à illustrer les chapitres précédents et que nous prendrons le temps de découvrir.

Apprécier, une compétence qui dépasse le jugement de valeur

Apprécier, au sens large, c'est « porter un jugement de valeur sur une personne ou une chose » (De Villers, 2009, p. 115). C'est aussi estimer, juger ou même aimer. On le fait, entre autres, lorsqu'on apprécie de bons plats cuisinés, la présence d'autrui ou une envolée d'oies dans le ciel. **Dans le domaine des arts, apprécier est donc plus complexe que de simplement porter un jugement de valeur, puisque cette compétence implique aussi que l'on connecte avec l'artiste, sa perception du monde et ce qu'il ou elle veut communiquer dans l'œuvre.** La compétence peut se rapprocher du mot « juger », mais elle signifie aussi de se connecter, de comprendre, de découvrir et de vivre des émotions. Observer et comprendre une œuvre d'art peut être complexe, voire insatisfaisant si l'on n'a pas les outils conceptuels nécessaires pour en faire une lecture approfondie. Comment dépasser les « j'aime » ou « je n'aime pas », les « c'est beau » ou « c'est laid » lorsqu'on porte son regard sur l'œuvre (Heinich, 1996)? Il s'agit de réactions qui sont exprimées spontanément en réception d'une œuvre d'art (Mendonça, 2020). Bien que ce rapport émotionnel permette un premier contact avec l'œuvre et qu'il soit nécessaire pour s'engager dans une réflexion, ce registre d'interprétation réactif, s'il n'est pas amené plus loin, peut freiner une

appréciation plus objective, « c'est-à-dire à la fois appliquée à l'œuvre et généralisable à l'ensemble des spectateurs » (Heinich, 1996, p. 194). Les arts offrent également un espace de connexion avec l'œuvre pour mieux comprendre les idées exprimées par un, une ou des artistes et pour prendre un instant afin de se laisser emporter dans une introspection. L'appréciation dépasse ainsi la réaction, puisqu'elle amène la personne à réfléchir et à comprendre l'œuvre au regard de ses connaissances (Mendonça, 2020). Les arts ont donc la capacité d'émouvoir, d'intriguer et de déstabiliser la personne qui regarde, mais ils permettent aussi d'exprimer des idées, de s'engager dans un débat socialement vif, de se prononcer sur la crise socioécologique contemporaine et de dénoncer des injustices sociales. C'est notamment ce que beaucoup d'artistes aujourd'hui tentent de traduire dans leurs œuvres, participant activement aux enjeux et aux débats contemporains, comme les changements climatiques, la pollution, la perte accélérée de la biodiversité, les difficultés des personnes réfugiées et les guerres (Morel, 2020). Ainsi, il est primordial d'accompagner les jeunes dans l'appréciation d'œuvres d'art, d'images médiatiques ou d'artéfacts culturels pour qu'ils et elles développent des outils conceptuels pour les interpréter, les observer, pour s'en inspirer et pour s'exprimer, afin de construire leur identité écologique, culturelle et sociale (MEQ, 2006b; Sandell, 2009; Shivers et coll., 2017). J'ai exprimé plus haut que les artistes traduisent symboliquement dans leurs œuvres les diverses sphères du monde. Il leur est possible de le faire puisque leur expérience est nécessairement liée au monde concret dans lequel ils et elles vivent. Apprécier une œuvre ne peut donc exclure ce lien direct qui existe avec le monde réel, une époque et nos relations avec les autres humains et les autres qu'humains.

Apprécier pour créer du sens sur le monde dans lequel on vit et enrichir son rapport à celui-ci

Puisque la compétence « Apprécier » du domaine des arts dans le PFEQ (MEQ, 2006b) aborde aussi l'appréciation d'images médiatiques, elle offre plusieurs possibilités pour l'enseignement. Utiliser des images que les enfants voient à la télévision, sur les réseaux sociaux, dans les livres ou dans les musées offre des occasions de parler à la fois de cultures autochtones, d'actualité, d'enjeux liés aux changements climatiques,

d'écoanxiété, d'évènements historiques importants ou de guerres. **Éduquer à l'image, particulièrement dans le contexte contemporain où les images sont omniprésentes dans leur vie et qu'elles sont porteuses de sens, est important en vue de préparer les enfants au monde visuel complexe dans lequel ils et elles grandissent** (Sandell, 2006, 2009). Ces images peuvent devenir des amorces pour animer une discussion, un débat et pour réaliser une activité de création littéraire ou plastique. D'ailleurs, utiliser la littérature jeunesse en classe est fréquent et apprécier les illustrations de ces albums est riche pour préparer les élèves à développer cette compétence. On dit qu'« une image vaut mille mots »; l'illustration, particulièrement si elle prend une place prépondérante dans l'album, est l'opportunité de questionner les enfants sur ce qu'ils et elles voient, pensent et ressentent. Les albums jeunesse qui n'ont aucun texte invitent à nous attarder attentivement à chaque illustration, qui n'a plus la fonction première d'illustrer un texte, mais bien de nous guider dans une histoire à interpréter, comme le ferait une œuvre d'art dans un musée. Certains de ces albums peuvent servir d'amorces fascinantes pour parler d'évènements sociaux bouleversants ou d'enjeux liés aux changements climatiques avec les enfants. Par exemple, l'album *Le papillon jaune*, par Oleksandr Shatokhin (2023), raconte l'histoire d'un enfant confronté à la guerre en Ukraine; l'album *La traque*, par Sara (2018), dont les illustrations sont réalisées en papier recyclé, montre un chasseur poursuivant sa proie dans les bois; puis, l'album *Les fleurs poussent aussi sur les trottoirs*, par JonArno Lawson et Sidney Smith (2015), témoigne de la capacité des enfants à trouver de la joie dans les choses simples de la vie. En guidant les enfants dans l'appréciation d'images, d'illustrations et d'œuvres d'art, on les outille à aiguïser leur sens critique et à s'appropriier le langage de l'art, les amenant éventuellement à enrichir leur vocabulaire sur les artefacts appréciés (Mendonça, 2020; Sandell, 2009). Leur rapport au monde s'enrichit, c'est-à-dire le rapport à leur culture ou aux différentes cultures, aux écosystèmes, de même qu'aux enjeux qui y sont liés, comme les changements dans la nature ou les transformations sociales et culturelles qui ont lieu en raison du réchauffement climatique. Puisque les œuvres sont le produit de l'interprétation d'artistes et le reflet de leur sensibilité vis-à-vis de ces réalités, elles sont des moyens formidables pour les personnes enseignantes qui veulent proposer aux enfants de réfléchir de manière critique à ces enjeux, en vue de les comprendre

et, éventuellement, de développer leur sentiment de pouvoir-agir. D'ailleurs, en ce qui a trait à l'éducation relative à l'environnement (ERE), affûter son sens critique est important pour s'engager dans les défis contemporains décrits précédemment (Sauvé et Orellana, 2008). Comprendre ce que les artistes font et partagent dans la société amène les enfants à acquérir des habiletés et des stratégies cognitives liées à la pensée critique, comme l'analyse, l'évaluation, la recherche et la construction d'un argumentaire, de même que différentes attitudes, comme la curiosité et la capacité à se remettre en question, les incitant parfois à vouloir s'impliquer dans les mouvements liés à ces enjeux (Sauvé et Orellana, 2008).

D'après Barth (2018), l'enfant « est considéré comme un "chercheur de structures" qui s'efforce de comprendre comment les choses du monde extérieur sont reliées entre elles » (p. 133). Pour amener l'enfant à mieux saisir les particularités du « monde extérieur », avec lequel nous avons un lien indéniable, il est crucial de lui offrir des occasions de s'exprimer sur ce qu'il ou elle voit, entend et ressent. Créer du sens, c'est à la fois comprendre et organiser les informations pour les lier à notre expérience, nous permettant ainsi d'agir et de penser (Weick et coll., 2005). Ce processus joue un rôle central dans la formation de notre identité, étant intimement lié aux concepts d'apprentissage et de développement de soi (Barth, 2018; Fredriksen, 2010; Weick et coll., 2005). D'ailleurs, créer du sens est assurément social, puisque nous le faisons à partir de notre culture, des artefacts et de notre rapport aux autres (Barth, 2018; Fredriksen, 2010; Weick et coll., 2005). Notre sens créé est aussi lié à notre environnement, puisque c'est dans ce monde naturel et concret que prennent forme les idées. C'est une compétence qui passe par la réflexion sur divers systèmes symboliques, comme le langage oral, écrit et visuel; notre relation avec les images, les œuvres et les symboles visuels étant tout aussi importante que celle que nous entretenons avec les écrits et la langue (Barth, 2018; Sandell, 2006), mais qui passe aussi par notre rencontre réelle avec la nature et les êtres vivants, laquelle est intimement liée à la démarche de création des artistes. Apprécier leurs œuvres nous pousse alors à mieux percevoir leur processus créatif, explorer ce qui compose la symbolique de l'œuvre et, surtout, aller à la rencontre de l'humain derrière sa création, pour mieux saisir ses expériences en relation avec les autres humains et avec la nature.

Développer sa capacité à apprécier une œuvre : l'approche FTC (forme, thème, contexte)

Comme vu précédemment, apprécier une œuvre peut se faire à partir de différents registres. Par exemple, il existe un registre émotionnel, où l'on exprime son sentiment sur l'œuvre, un registre symbolique, lequel implique une compréhension du sens véhiculé par l'œuvre ou de ce que l'on perçoit, un registre plutôt lié à des critères de beauté et un registre plus technique, où le regard est porté sur les détails, comme les textures, les couleurs, les formes et les médiums utilisés (Mendonça et Savoie, 2020). Cette compétence est d'abord liée à nos sens, c'est-à-dire aux mécanismes biologiques qui nous permettent de percevoir l'œuvre et au rapport à soi, autrement dit à nos émotions, nos réactions et nos impressions, lesquelles sont directement liées à nos connaissances personnelles, s'imbriquant elles-mêmes dans un contexte culturel, historique et écologique (Grondin et Quine, 2016). Nos cinq sens et nos émotions guident d'abord notre capacité à entrer en relation avec une œuvre et ainsi à l'apprécier, comme nous le faisons tout simplement dans la nature lorsque nous admirons un magnifique coucher de soleil ou observons un monarque orangé. Dans ce sens, ils contribuent au rapport intime que nous entretenons avec la matière organique et inorganique. Pour s'assurer d'explorer plusieurs registres d'appréciation et pousser un peu plus loin son expérience avec

l'œuvre, l'approche FTC permet de guider la personne spectatrice dans ce processus (Sandell, 2009). La figure 1 illustre cette méthode.

Avant tout, on aura une première connexion avec l'œuvre qui s'exprime par une réaction émotionnelle ou une réaction quant à la beauté de l'œuvre. Cette première réaction permet de s'engager dans l'appréciation de l'œuvre et de se lier au monde qu'elle veut faire partager. Que se passe-t-il ensuite? Et si l'on explorait davantage ce que l'on trouve beau ou laid dans l'œuvre? Ce que l'on aime ou que l'on n'aime pas? Et si l'on creuse un peu plus pour connaître l'intention de l'artiste et sa démarche? Dans quelles circonstances, quel milieu ou quelle époque l'œuvre a-t-elle été créée? Dans l'approche FTC, la forme consiste à décrire comment l'œuvre se présente : sa composition, les décisions techniques et structurelles de l'artiste, le processus et les méthodes artistiques, etc. Par exemple, on parlera des médiums et des techniques utilisés. Est-ce de la peinture à l'huile, de l'acrylique ou de l'aquarelle? Est-ce plutôt de la photographie ou une sculpture sur bois? Quelles sont les couleurs, leur valeur, quel est le type de lignes, de formes et de textures (Mendonça et Savoie, 2020; Sandell, 2006, 2009)? On porte une attention particulière au registre technique : on veut comprendre comment l'artiste en arrive à un tel résultat et ce qui lui permettra de former son style qu'on reconnaîtra ailleurs (Mendonça et Savoie, 2020; Sandell, 2006). Il est alors possible de faire des com-

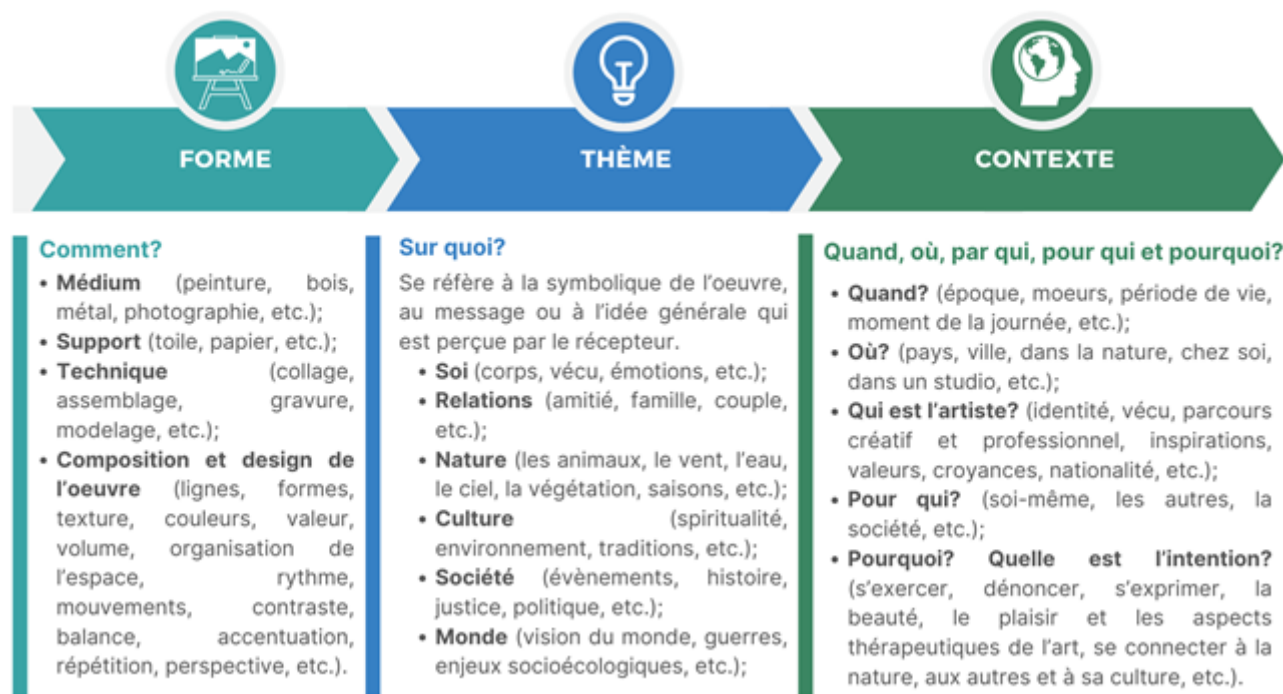


Figure 1: Approche FTC (inspirée de Mendonça et Savoie, 2020; MEQ, 2006b; Sandell, 2006)

paraisons entre les œuvres de l'artiste ou avec celles d'autres artistes à partir de ces aspects. Ce registre nous amènera également à considérer le type d'art et, essentiellement, nous liera à la démarche expérimentale de l'artiste. Par exemple, si l'on porte son regard sur une installation en art actuel, où la technologie est souvent utilisée, sur une œuvre éphémère, dont la détérioration est attendue, ou si l'on assiste à une performance, dans laquelle l'artiste est en relation avec le public, d'autres éléments liés à la forme de l'œuvre seront perceptibles.

En portant ensuite son attention sur le thème, on se retrouve ainsi dans un registre plus symbolique, qui mène à comprendre l'idée générale, le message, donc ce sur quoi porte l'œuvre. Cette signification est étroitement liée aux idées, à la personnalité, au vécu, à la culture et à l'époque de l'artiste, ce qui permet d'en apprendre un peu plus sur sa personne, mais d'abord depuis son propre point de vue sur le monde. C'est sur cet aspect bien précis qu'il est possible de lier l'art aux autres domaines et à la vie en général (Sandell, 2006, 2009). Lorsqu'on s'attarde à ce registre, on entre en relation avec la composition, non pas de l'œuvre, mais de sa propre perception du monde et de ce que l'artiste tente d'exprimer, de montrer. La symbolique de l'œuvre n'est que le reflet du monde réel et naturel, du vécu des humains et des non-humains et des défis qu'ils rencontrent, évoqués dans les paragraphes précédents.

On peut démystifier à la fois la forme et le thème en observant l'œuvre. Toutefois, le contexte exige qu'il y ait eu une recherche préalable, laquelle a souvent été faite sur les œuvres présentées dans les musées, mais qu'il est aussi possible de découvrir lors d'une rencontre avec l'artiste. Le contexte révèle quand, où, par qui, pour qui et pourquoi l'œuvre a été créée (Sandell, 2006, 2009). Il s'agit alors d'explorer les conditions, l'environnement, l'état d'esprit, la culture et l'époque dans lesquels l'artiste se trouvait lors de la création de son œuvre, ce qui sera illustré dans la prochaine section. Découvrir ces aspects permet non seulement de mieux comprendre l'intention artistique, mais également de se lier au vécu, à l'identité et au milieu de vie de l'artiste. En liant la forme, le thème et le contexte, la personne spectatrice se retrouve dans de meilleures conditions pour créer du sens autour de l'œuvre, mieux comprendre l'utilité de l'art pour la société et enrichir ses rapports écologiques au monde. Enfin, l'approche

FTC nous amène à dépasser les registres techniques ou le jugement lié à la beauté de l'œuvre pour découvrir l'artiste, sa démarche, de même que ce qu'elle ou il souhaite montrer du monde, par rapport à une époque, à une culture et à un environnement naturel. L'œuvre nous invite à nous connecter aux autres et au monde autre qu'humain, afin de mieux comprendre comment nous sommes liés dans le passé, le présent et le futur. Cette démarche d'appréciation sera illustrée dans la partie suivante, à partir d'un entretien mené avec l'artiste Maude Pelletier. Les questions portaient, entre autres, sur sa démarche, sur son identité et sur les œuvres choisies pour accompagner chaque chapitre de ce livre.

Explorer les œuvres de Maude Pelletier à partir de la méthode FTC

Dans ce livre, des œuvres de Maude Pelletier¹ ont été intégrées pour poursuivre la réflexion amorcée dans chacun des chapitres. Afin de donner une place significative à ses œuvres, nous vous proposons d'utiliser la méthode FTC pour les apprécier et explorer leur contexte, lequel permet de mieux comprendre son expérience de création et sa relation avec le monde, à la fois dans ses rapports avec les humains et avec la nature. C'est pourquoi une rencontre avec l'artiste était impérative : la forme, le thème et le contexte des œuvres choisies ont pu être revisités. Ces œuvres contribueront à enrichir votre rapport écologique au monde, ce que vous pourrez ensuite faire avec vos élèves.

Qui est Maude Pelletier et quel est son parcours professionnel?

Native de Kamouraska, Maude a étudié les arts au Cégep de La Pocatière, pour poursuivre des études en enseignement primaire à l'Université de Sherbrooke. Malgré sa passion grandissante pour l'éducation, sa recherche de flexibilité professionnelle l'amène à entreprendre des études universitaires multidisciplinaires incluant un certificat en psychologie et un autre en arts. « Par la suite, j'ai tracé ma propre voie professionnelle en tant qu'artiste et enseignante en dessin, une carrière que je pratique avec passion depuis plus de 12 ans », explique-t-elle. Faisant des choix éthiques quant aux animaux et à la nature, Maude souhaite que sa démarche artistique soit en harmonie avec ses convictions : « Cela va au-delà de mes choix alimentaires,

car je vise aussi une démarche globale pour minimiser mon impact écologique et contribuer à la préservation de l'environnement.



Image 1: Maude Pelletier - « L'éveil », crayon graphite et crayons de couleurs sur papier texturé, 35.6x35.6 cm, 2015

Ainsi, j'ai développé mes créations en privilégiant des techniques telles que le dessin et la gravure, qui utilisent des matériaux à faible impact écologique, ainsi que des matériaux naturels ou recyclés pour concevoir des assemblages. » D'ailleurs, à la question : pour qui crées-tu? Maude répond : « Je pense que je ne me pose pas vraiment la question, mais la réponse me vient après avoir conçu l'œuvre. » En effet, elle ne veut pas penser au public de ses œuvres lorsqu'elle crée; toutefois, lorsque des personnes réagissent et se connectent à ses œuvres, elle réalise que c'est pour elles qu'elle les a créées. « Bien que certains suggèrent que mes créations devraient être plus percutantes, j'opte pour une approche différente. Plutôt que de chercher à choquer, je souhaite rappeler la douceur, la délicatesse, l'amour et la bienveillance que l'on retrouve dans la nature. Au fil de mes études en arts, on m'a enseigné une approche artistique où la réflexion précède l'exécution, mettant l'accent sur le concept et la démarche intellectuelle. J'ai longtemps cherché à m'aligner sur cette méthode, en accord avec les tendances de l'art contemporain. Progressivement, j'ai réalisé que mes œuvres prenaient une tout autre dimension lorsqu'elles émergeaient de manière plus intuitive au départ. » Elle choisit plutôt de s'immerger directe-

ment dans la création, « laissant émerger le processus de manière organique », ce qui lui offre une expérience de création plus fluide et authentique. Dans l'œuvre L'éveil, Maude a utilisé la photographie d'un enfant qui « capturerait le sentiment d'attente joyeuse que l'on ressent lorsqu'on est petit et qu'on ferme les yeux en anticipant une surprise ». Elle explique sa démarche ainsi :

« J'ai amorcé le processus en gardant cette idée à l'esprit, laissant par la suite ma conception personnelle de la création influencer la composition. Les éléments ont été ajoutés progressivement, sans préoccupation immédiate pour l'ensemble. Le paysage final ne m'est apparu qu'à la fin comme un ensemble cohérent. J'ai dessiné avec un certain lâcher-prise, sans attentes préalables, mais avec la confiance que chaque morceau trouverait sa place. Les différents éléments partagent une symbolique commune : l'aventure de la création. »

Lors de ma discussion avec Maude, nous nous sommes questionnées sur le point de départ de l'appréciation d'une œuvre. Est-ce que l'on parle de l'artiste et de son intention avant tout ou est-ce qu'on laisse la personne l'explorer préalablement? Dans un contexte scolaire, il s'agit évidemment de considérer l'objectif pédagogique poursuivi. Si l'on souhaite faire découvrir un ou une artiste en montrant certaines de ses œuvres, il est possible de parler de la personne avant de faire l'appréciation de ses œuvres. Ce pourrait être une approche plutôt déductive, où il y a présentation de l'artiste, de son époque et de sa démarche, suivie d'exemples de ses œuvres. Une approche plus inductive permettrait plutôt d'amener l'enfant à découvrir la forme et le thème de l'œuvre, de même qu'à exprimer son émotion avant même de comprendre les intentions de l'artiste, ce qui ouvre la porte à plus d'imagination et moins d'influence de l'artiste dans les réponses des enfants. C'est l'approche que privilégierait Maude sur ses œuvres, car elle veut laisser les personnes les interpréter à leur manière et avec leur vécu. En classe, lorsqu'on privilégie une démarche d'appréciation plus inductive, il est important de parler ensuite du contexte, de la démarche de l'artiste et de ses intentions.

Dans les pages qui suivent, quelques questions vous seront posées sur les œuvres de Maude, afin que vous puissiez en faire d'abord l'appréciation émotive, à partir de vos sens et de votre vécu. Ensuite, le contexte

vous sera présenté, de même que les intentions et la démarche de Maude, lesquelles sont, entre autres, liées à son expérience avec le monde autre qu'humain.

Quel est votre ressenti devant cette œuvre? Que voyez-vous? Comment pensez-vous qu'elle a été conçue? Quelles techniques l'artiste a-t-elle utilisées? Selon vous, dans quel but l'a-t-elle créée? Comment se sentait-elle au moment de la conception de l'œuvre? (Registre émotif, forme, thème et contexte)

Cette œuvre est une linogravure, c'est-à-dire une technique qui consiste à graver sur une plaque de linoléum avec une gouge, afin de former les lignes ou les détails qui apparaîtront dans l'impression. Dans le cas de cette linogravure, Maude a appliqué une peinture blanche sur la plaque à l'aide d'un rouleau; les espaces gravés sont ainsi restés « vides » sur le papier. Elle a ensuite pressé un papier noir sur la plaque gravée, sur laquelle de la peinture avait été appliquée au rouleau, ce qui a créé les lignes et formes noires dans l'œuvre. Maude a poursuivi son dessin au crayon, ce qui lui a permis d'ajouter une autre nuance de blanc.



Image 2: Maude Pelletier - « Interreliés », linogravure et rehauts au crayon de couleur, 30x30 cm, 2021

« Celle-là, c'est difficile. Je ne sais pas encore comment l'expliquer, dit Maude, sinon que c'est un désir que tout le monde comprenne qu'on est tous interreliés, les animaux, les plantes aussi et qu'il faut trouver une façon de mieux cohabiter. » Dans ce dessin, Maude a voulu montrer que rien n'était séparé, que le monde formait un tout, la symétrie représentant le centre racinaire.

Lorsqu'elle a conçu ce dessin, elle était dans un état calme et serein : « J'étais très zen, c'était un beau moment, puisque c'était introspectif, tout en connectant avec l'extérieur, l'ensemble, dans une émotion de paix intérieure. » Pour Maude, l'art dépasse son esthétisme, car il permet « d'explorer des facettes de notre personnalité, de stimuler notre créativité et peut nous aider à mieux nous comprendre, à nous construire comme individu et même à vivre une certaine spiritualité. Par exemple, les méthodes de recherche, les solutions trouvées, la façon de prendre des risques, de s'organiser à travers la création artistique trouvent résonance dans la vie quotidienne. L'ouverture à ces informations données à la fois par l'inconscient et le conscient peut favoriser la compréhension d'expériences parfois difficiles à apprivoiser. » Pour vous, l'art a-t-il cet effet introspectif? Vous fait-il du bien? Pourquoi?

Quelle est votre réaction lorsque vous observez cette œuvre? Pourquoi? Comment pouvez-vous la lier à votre vie? Selon vous, quelle technique Maude a-t-elle utilisée pour sa conception? Dans quel état d'esprit et quel espace se trouvait-elle lorsqu'elle a créé cette œuvre? (Registre émotif, forme, thème et contexte)

Maude explique qu'elle a fait cette œuvre en sable blanc, fixé sur le carton avec de la colle, dans le but de prendre un temps pour se déposer, puisqu'elle arrivait d'une cérémonie funéraire. Elle ne voulait pas son œuvre trop élaborée, car le temps et l'organisation de son espace n'étaient pas au rendez-vous. « Souvent, dans ces moments-là, je prends des matériaux assez ludiques pour me décoller rapidement, ce qui est drôle, puisque ça a été fait avec de la colle! J'ai donc pris le tube de colle et commencé le dessin sans réfléchir, je n'avais pas décidé de sa composition d'abord. » Pour elle, l'arbre signifie l'omniprésence d'une personne qui nous quitte : « Un arbre, ça prend beaucoup de place; il a des racines et on ne voit pas tout de l'arbre, comme il y a une partie qui est dans le sol, puis il a une grande présence. La personne qui nous quitte est là, même si elle n'est pas là. » Maude s'était également libérée du souci du résultat fini, pour explorer et prendre des risques dans une démarche sans croquis, ce qui était assez nouveau pour elle. « Dans les dernières années, j'ai lâché prise par rapport à ce que ça va donner comme résultat et je fais confiance au processus. »

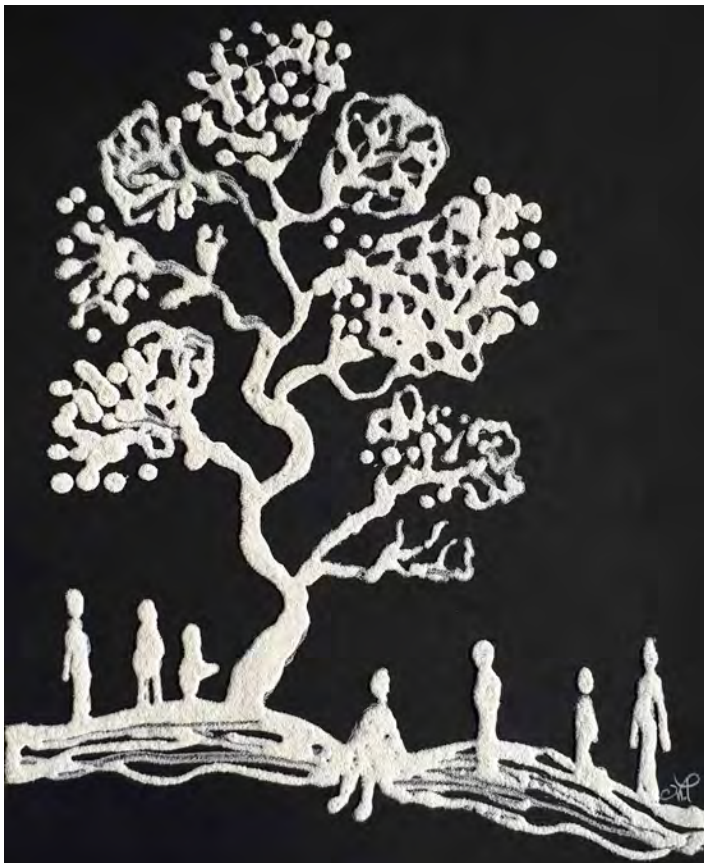


Image 3: Maude Pelletier - « Recueillement », sable blanc sur carton noir, 21.6x28 cm, 2023

Selon vous, que veut exprimer cette œuvre? Que remarquez-vous d'intrigant ou quels éléments vous interpellent? Si vous aviez à décrire cette œuvre, comment le feriez-vous? Que reconnaissez-vous de notre monde? Qu'est-ce qui diffère de notre monde? Que peut signifier cette œuvre pour Maude? (Thème, contexte)

Pour Maude, cette œuvre est un refuge, un rêve dans lequel elle aimerait se retrouver : « J'aimerais être là. On ne peut pas se téléporter où on veut, mais dans le dessin, on peut se construire des mondes, avec plein de choses qui se peuvent et d'autres qui ne se peuvent pas. » Par exemple, dans les montagnes vertes avec des lignes verticales, on pourrait voir de l'ADN. « Il y a tout là-dedans. L'humain est là, mais il ne prend pas toute la place, ce que j'aime aussi. Il est là, à travers les animaux, les arbres, l'eau et le ciel, il n'est qu'un élément parmi tant d'autres. Il n'est pas le sujet principal, alors que les autres éléments seraient là en décoration. Ils coexistent. » On peut alors faire un lien avec la première œuvre, c'est-à-dire que tout est lié et forme un ensemble. Ces œuvres suivent particulièrement le fil des chapitres du livre, puisqu'il s'agit de mettre de

l'avant une vision écosystémique entre les humains et la nature, laquelle n'est pas anthropocentrée et propose de considérer les mondes végétal, animal et humain comme un ensemble et tout aussi importants les uns que les autres.



Image 4: Maude Pelletier - « Écosystème », crayons de couleurs sur papier noir, 24x17.5cm, 2022

« Je souhaite que mes œuvres agissent comme une source d'inspiration, incitant les spectateurs à explorer leur identité et leurs valeurs, indépendamment de la manière dont ils choisissent de s'exprimer. L'art représente l'un des moyens que j'ai découverts, parmi d'autres, pour partager une part de moi-même et exprimer les principes que je porte. » En fin de compte, trouvez-vous cette œuvre inspirante, relaxante ou plutôt intrigante?

Quelles émotions sont exprimées dans cette œuvre? Pouvez-vous reconnaître la technique utilisée? Pouvez-vous lier cette œuvre à votre vie personnelle? Comment? Si cette œuvre pouvait s'exprimer, que dirait-elle? Selon vous, pour qui cette œuvre a-t-elle été créée? (Registre émotif, forme, thème, contexte)

Ici encore, le sable blanc et la colle composent cette œuvre qui représente deux personnes ayant vécu une longue relation remplie d'expériences. « Tout ce qui est autour, ce sont des moments qui ont été vécus par les deux individus. » Lorsque Maude a créé les anneaux au sol, elle n'était pas certaine du résultat et une fois qu'elle a eu terminé, tout est devenu logique. Les anneaux représentent l'inconnu, le futur. Dans cette œuvre, on peut percevoir un rapport intime avec le temps et comment la vie de deux personnes s'imbrique dans ce temps.



Image 5: Maude Pelletier - « L'instant et l'infini », sable blanc sur carton noir, 21.6x28 cm, 2023

Personnellement, j'y voyais les anneaux de croissance d'un arbre, lesquels peuvent aussi représenter les étapes de notre vie. Que percevez-vous de ces anneaux?

Que se passe-t-il dans cette œuvre? Que représente le nombre d'oiseaux? Pourquoi ces couleurs? Quelle idée ressort le plus de cette œuvre? Quelle émotion veut-elle communiquer? Avec quel médium a-t-elle été conçue? Dans quel but? (Forme, thème, contexte)

Pour Maude, cette œuvre est d'abord une exploration technique, puisqu'elle a été conçue à l'aide d'une tablette numérique qui lui permettait de tester et d'explorer différents médiums. « C'est vraiment de l'exploration et finalement les oiseaux vont dans le même sens. C'est comme si j'étais accompagnée dans mon exploration par ces oiseaux. » Pour elle, l'œuvre pouvait être à la fois angoissante, comme les oiseaux volent vers un tourbillon inconnu, mais le fait qu'ils soient quatre pouvait aussi être rassurant. Il s'agit à la fois d'une belle exploration et d'un vol vers l'inconnu. « Honnêtement, je ne sais pas encore si je la vois op-

timiste ou pessimiste. » Pour vous, est-elle plus pessimiste ou optimiste?



Image 6: Maude Pelletier - « Périple », dessin numérique, 20.3x25.4 cm, 2023

Quel est votre ressenti face à cette œuvre? À quoi vous fait-elle penser? Quelle technique Maude a-t-elle utilisée? Quelle était sa démarche de création? De quelle façon a-t-elle utilisé l'espace? Dans quel état d'esprit se trouvait Maude au moment de sa réalisation? (Registre émotif, forme, thème, contexte)

Cette œuvre est une collagraphie, c'est-à-dire une technique de gravure à partir du collage et de différents matériaux. Dans ce cas-ci, Maude a utilisé un carton, qu'elle a enduit d'un mélange de vernis et d'eau pour le rendre imperméable. Il était alors possible d'y coller des matériaux et de le graver; le carton est devenu la matrice pour réaliser l'œuvre. En y ajoutant de l'encre, laquelle a ensuite été essuyée, la matrice permettait de réaliser une impression lorsqu'un papier mouillé y était pressé. Maude a ainsi pu faire plusieurs impressions et utiliser une variété de couleurs. « Ça, c'est le morceau d'une plante séchée que j'ai trouvé sur le bord de la route alors que je marchais. J'ai regardé sa texture, puis je me suis dit : "Je serais curieuse de

l'essayer en collagraphie". Je n'ai pas été en mesure de l'identifier, c'était le restant d'un végétal. » Alors que Maude était en apprentissage de la collagraphie, tout ce qu'elle croisait sur son chemin semblait intéressant pour explorer cette nouvelle technique.



Image 7: Maude Pelletier - « Mémoires », collagraphie sur papier coton, 33x33 cm, 2010

Maude a imaginé une œuvre pour revaloriser ce que plusieurs voyaient comme un déchet sur le bord de la route : « C'est sûr que moi, la nature, c'est ma plus grande source d'inspiration, alors mon œil est à l'affût de tout ce que je peux prendre et utiliser en art, de toutes les textures et surtout de ce qui ne sert plus à rien. » Dans cette œuvre, elle voit la formation d'un courant à partir de plusieurs lignes qui s'entrelacent. « J'aime beaucoup la ligne dans tout ce que je fais, c'est vraiment la ligne qui capte mon regard. » Et vous, qu'est-ce qui capte votre regard dans cette œuvre?

Que pensez-vous des couleurs choisies par Maude dans cette œuvre? Quels détails vous sautent aux yeux? Quelle en est votre interprétation? Reconnaissez-vous la technique utilisée par Maude? Dans quel but a-t-elle créé cette œuvre? (Forme, thème, contexte)

Maude s'est ici inspirée d'une randonnée qu'elle a faite au parc national de la Gaspésie : « J'ai créé cette image en réaction au déclin alarmant de la harde de caribous dans la région, qui ne compte plus qu'une trentaine

d'individus à l'heure actuelle. Depuis 2003, le caribou est considéré comme une espèce en voie de disparition au Canada. J'espère que les lois sur la protection de son habitat seront renforcées, notamment en interdisant les activités minières, qui représentent la plus grande menace pour cette espèce. » Portée par cette préoccupation, Maude a créé cette linogravure, intitulée *L'érosion de nos peines*, laquelle représente « une invitation à garder espoir malgré l'adversité, à continuer à avancer en comprenant que nous ne sommes pas seuls à vouloir aller dans le même sens ». Dans cette linogravure, Maude a superposé deux plaques sur lesquelles elle a gravé son dessin : « la première en bleu crée un arrière-plan, la deuxième en noir met en avant-plan le caribou montagnard ».



Image 8: Maude Pelletier - « L'érosion de nos peines », linogravure, 35.4x27.8 cm, 2024

Selon vous, qu'a voulu exprimer Maude dans cette œuvre? Ressentez-vous une connexion à celle-ci? Pourquoi? Dans quel état d'esprit se trouvait Maude lorsqu'elle a conçu cette œuvre? (Registre émotif, thème, contexte)

« J'essaie de faire des œuvres qui donnent espoir, mais celle-là est une petite exception, comme elle est plus nostalgique, plus triste dans le symbolisme. Le titre veut dire "cicatrice ombilicale" en latin. » Cette œuvre veut exprimer que le lien avec la nature lui a été coupé, arraché ou enlevé. Il s'agit alors d'une racine qui représente également ce cordon ombilical, ce lien qui a été coupé. « C'est ce qui m'habitait. Je le fais d'une façon douce, mais en même temps, il y a quelque chose de violent dans le sentiment qu'on m'a arraché cette connexion avec la nature qui m'était précieuse. Qu'il y

a une grande tristesse dans le fait que ce n'est pas aussi important pour d'autres que ce l'est pour moi. » Cette œuvre est une représentation du lien entre l'humain et la nature, de même que la recherche de réconfort auprès de la nature. « Le personnage cherche du réconfort à même ce qui lui a été arraché. » Pour Maude, ce qui est réconfortant, c'est que plusieurs personnes aiment ce dessin : « J'avais peur que ma peine, liée à cette œuvre, inspire la tristesse ou des sentiments négatifs chez les gens qui la regardent, mais lorsque ces sentiments sont partagés, on y trouve du réconfort.



Image 9: Maude Pelletier - « Cicatrix Umbilicalis », crayon graphite sur papier, 50x25 cm, 2013

On n'est pas seuls dans tout ça, à penser que ce serait mieux qu'on prenne plus soin de notre belle nature, qu'elle est importante. » Selon elle, l'art console : « Je dirais que c'est une forme de communication silencieuse, un langage riche et nuancé, un instrument permettant l'expression de notre sensibilité et de notre ouverture envers ce qui nous habite et notre environnement. Pour moi, la création artistique est parfois un moyen de porter un message, parfois un refuge et un exutoire, d'autres fois un peu des deux. L'art est aussi teinté de notre identité et imprégné de notre culture. Il transcende le simple divertissement et porte un bagage de vécu et de références variées. » Votre regard sur cette œuvre a-t-il changé après avoir découvert l'intention de Maude?

Dans cette dernière œuvre, intitulée Aube, quel élément vous saute aux yeux? Que pensez-vous que Maude ait voulu nous communiquer? Quelle a été sa démarche, sa technique? (Forme, thème, contexte)

« J'ai créé cette gravure à mon retour d'un été de travail au jardin d'herbes médicinales Viv-Herbes dans le Té-

miscouata. » Pour Maude, cette gravure veut « rendre hommage à la beauté exceptionnelle de cet endroit et à l'inspiration positive qu'il dégage. Le choix du colibri comme sujet principal s'imposait naturellement, malgré sa taille minuscule. Bien qu'il ne soit qu'un élément parmi d'autres dans la biodiversité, son rôle crucial en tant que pollinisateur en fait un des acteurs essentiels pour la reproduction des plantes et, par conséquent, pour le succès du jardin ». À travers cette image, elle souhaite transmettre l'émerveillement que lui a inspiré ce lieu, « ainsi que l'espoir insufflé par le partage avec d'autres humains qui ont à cœur de prendre soin des êtres vivants et de l'environnement, au meilleur de leurs connaissances ». Que vous inspire cette œuvre?



Image 10: Maude Pelletier - « Aube », linogravure sur papier coton, 36x cm, 2021

Conclusion

La compétence « Apprécier » n'est pas seulement utile aux plus jeunes dans un cadre scolaire ou accessible aux personnes expertes du domaine des arts, mais à tous ceux et celles qui souhaitent explorer le sens des œuvres, comprendre la démarche d'un ou d'une artiste ou vivre des émotions. Apprécier une œuvre, c'est également prendre un temps pour se connecter à l'artiste, à son identité, à son vécu et au lien qu'il ou elle entretient avec la société, sa culture et l'écosystème. Cette connexion est nécessaire pour comprendre à la fois l'essence même de l'œuvre et ce qu'elle nous projette du monde réel, avec lequel nous pouvons ainsi nous

lier. Selon Maude, « l'art permet à chacun, aussi bien du côté de l'artiste créateur que du public qui observe le fruit de ce travail, de se sentir plus à l'aise de naviguer dans un monde complexe, rempli de défis ». C'est dans cette optique que la compétence « Apprécier » a été dépeinte dans ce chapitre. La méthode FTC, appliquée aux œuvres de Maude Pelletier, offre donc un exemple concret d'appréciation d'œuvres qu'il est possible d'utiliser personnellement, lors d'une visite dans un musée ou avec les enfants, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Dans un sens plus large, apprécier permet d'entrer en relation avec le vécu d'autres humains et avec le monde autre qu'humain, les œuvres d'art étant un excellent moyen de le faire.

Notes de bas de page

1- Un merci tout particulier à Maude Pelletier pour sa contribution à cette partie du chapitre et pour la discussion enrichissante, laquelle nous a permis de formuler des pistes pour l'appréciation de ses œuvres.

Références

Barth, B. M. (2018). Jerome Bruner : l'enfant en quête de sens. Dans M. Fournier (dir.), *Les Grands Penseurs de l'éducation*. (133-137). Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2018.01.0133>

De Villers, M.-É. (2009). Apprécier. Dans *Multidictionnaire de la langue française* (5e éd., p. 115). Québec Amérique.

Fredriksen, B. C. (2010). Meaning Making, Democratic Participation and Art in Early Childhood Education: Can Inspiring Objects Structure Dynamic Curricula? *International Journal of Education Through Art*, 6(3), 381-395. https://doi.org/10.1386/eta.6.3.381_1

Grondin, S. et Quine, D. (2016). *L'art en soi : voir, être, appartenir, savoir*. Presses de l'Université Laval.

Heinich, N. (1996). L'art contemporain exposé aux rejets : contribution à une sociologie des valeurs. *Hermès, La Revue*, 20, 193-204. <https://doi.org/10.4267/2042/14924>

Lawson, J. et Smith, S. (2015). *Les fleurs poussent aussi sur les trottoirs*. Bayard Canada.

Mendonça, P. (2020). Éduquer le regard : développer l'expérience esthétique au primaire. *Revue Vision*. Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques. <http://revuevision.ca/eduquer-le-regard/>

Mendonça, P. et Savoie, A. (2020). Éléments principaux du langage plastique, du design et de l'art contemporain. <https://www.researchgate.net/publication/345121049>

Ministère de l'Éducation. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Ministère de l'Éducation. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prfrmsec1ercyclev3.pdf

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

Morel, M. (dir.). (2023). *Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature*. Peisaj.

Paquet, V. et Rouleau, J. (2021). L'art de l'urgence : de nouveaux récits pour penser les changements climatiques. *Le Climatoscope*, 4, 111-114. <https://climatoscope.ca/article/lart-de-lurgence-de-nouveaux-recits-pour-penser-les-changements-climatiques/>

Sandell, R. (2006). Form + Theme + Context: Balancing Considerations for Meaningful Art Learning. *Art Education*, 59(1), 33-37. <https://doi.org/10.1080/00043125.2006.11651576>

Sandell, R. (2009). Using Form+Theme+Context (FTC) for Rebalancing 21st-century Art Education. *Studies in Art Education*, 50(3), 287-299. <http://www.jstor.org/stable/40650338>

Sara. (2018). *La traque*. Thierry Magnier.

Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*, 7. <https://doi.org/10.4000/ere.3303>

Shatokhin, O. (2023). *Le papillon jaune*. Comme des géants.

Shivers, J. D., Levenson, C. et Tan, M. (2017). Visual Literacy, Creativity and the Teaching of Argument. Dans M. Grünke, T. A. Citro et E. K. Washburn (dir.), *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 67-84. <http://www.ldw-ldcj.org/>

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. et Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>



« Nos élèves nous forment, nos œuvres nous édifient. Que de choses nous apprenons des enfants, des animaux! Nous vivons dans le torrent de la réciprocité universelle, unis à lui par un lien ineffable. »

- Martin Buber



Maude Pelletier - « Aube », linogravure sur papier coton, 36x cm, 2021