

ÉDUCATION ARTISTIQUE INCLUSIVE EN CONTEXTE PANDÉMIQUE AU QUÉBEC: COMPOSER AVEC CONTRAINTE ET POSSIBILITÉS CRÉATIVES À L'ÉCOLE

Hélène DUVAL

Université du Québec à Montréal

orcid.org/0000-0002-6241-8897

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

Associate professor in the Department of Dance at UQAM, a researcher at the Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) and co-director of the collection Formation et recherche en éducation artistique (FRÉA) at the Presses de l'Université Laval. Her research focuses on the professional identity of dance teachers, choreographic creation in diverse contexts, dance teaching, and inclusive pedagogy.

Mona TRUDEL

Université du Québec à Montréal

orcid.org/0009-0002-4741-6145

Professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM et membre du groupe de recherche ArtEspaceSocial. Titulaire de la Chaire de recherche UQAM pour le développement de pratiques innovantes en art, culture et mieux-être (2015-2019), elle s'intéresse aux effets transformateurs de l'art sur des populations marginalisées et vulnérables ainsi qu'à l'éducation artistique interculturelle et inclusive.

Associate professor at the School of Visual and Media Arts at UQAM and a member of the ArtEspaceSocial research group. Holder of the UQAM Research Chair for the development of innovative practices in art, culture, and well-being (2015-2019), she is interested in the transformative effects of art on marginalized and vulnerable populations, as well as in intercultural and inclusive arts education.

Caroline RAYMOND

Université du Québec à Montréal

orcid.org/0000-0003-0650-3613

Professeure au Département de danse de l'UQAM et cofondatrice du Groupe de recherche interdisciplinaire en arts vivants à la Faculté des arts. Ses recherches portent sur les pratiques didactiques et pédagogiques en danse et sur l'éducation artistique inclusive. Formatrice à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) et membre du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2), elle accompagne des étudiant-e-s de cycles supérieurs et des artistes au moyen de cette méthode, qu'elle utilise dans ses recherches.

Professor at the Department of Dance at UQAM and co-founder of the Groupe de recherche interdisciplinaire en arts vivants at the Faculty of Arts. Her research interests are in the field of pedagogical and didactical practices in dance, and inclusive artistic education. As an instructor of Explicitation interview method (Vermersch, 2019), and a member of GREX2 (Groupe de recherche sur l'explicitation), she guides graduates and artists with this method, which she also uses in research.

Sylvie TRUELLE

Université du Québec à Montréal

Professionnelle de recherche à l'UQAM. Elle collabore à plusieurs projets de recherche dans le domaine en arts, en éducation et en sciences humaines.

Research professional at UQAM. She collaborates on several research projects in the arts, education, and humanities.

Sophie LEVASSEUR

Université du Québec à Montréal

Artiste en danse et travailleuse culturelle, œuvre dans le milieu scolaire et le domaine des arts vivants. Elle participe activement à plusieurs projets de recherche, de création et de médiation culturelle.

Dance artist and cultural worker who operates in the fields of education and the performing arts. She collaborates on numerous research, creation, and cultural mediation projects.

Résumé

L'article présente des résultats d'une recherche d'engagement partenarial qui a réuni des conseiller-ère-s pédagogiques du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) et des chercheur-euse-s de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Menée auprès de 16 enseignant-e-s (art dramatique, arts visuels, danse, musique), l'étude avait pour objectif général de développer de nouveaux savoirs issus des pratiques inclusives en enseignement des arts aux niveaux primaire et secondaire, en temps de pandémie. L'analyse approfondie de deux projets pédagogiques ainsi que d'entretiens individuels et collectifs montre comment les enseignant-e-s ont transformé les contraintes corporelles liées à la pandémie en opportunités créatives en éducation artistique.

Mots-clés: enseignement des arts, pratiques inclusives, danse, intercorporalité, éducation interculturelle, pandémie

Abstract

This article presents the results of a partnership research project that brought together educational advisors from the Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) and researchers from the Université du Québec à Montréal (UQAM). Conducted with 16 teachers (drama, visual arts, dance, music), the general objective of the study was to develop new knowledge from inclusive practices in arts teaching at primary and secondary levels, in times of pandemic. In-depth analysis of two pedagogical projects, as well as individual and group interviews, shows how teachers transformed the bodily constraints of the pandemic into creative opportunities in arts education.

Keywords: arts education, inclusive practices, dance, intercorporality, intercultural education, pandemic

Introduction

En mars 2020, la pandémie liée au coronavirus a eu pour effet de mettre la vie des québécois-e-s entre parenthèses pendant des mois (INSPQ, 2022)¹ et ses impacts sur les individus et les collectivités se font encore sentir aujourd'hui. Pendant cette période d'incertitude généralisée, le milieu de l'éducation s'est vu contraint de s'adapter à de nouvelles façons d'être, de faire et d'interagir avec les élèves. Or qu'en est-il de ces adaptations en éducation artistique? Comment les enseignant-e-s spécialisé-e-s en art dramatique, arts plastiques, danse et musique aux niveaux primaire et secondaire ont-elles, ont-ils composé avec l'enseignement de leur discipline en contexte de pandémie? De quelle manière les visées inclusives de l'école (Belleau, 2015; Lavoie et al., 2013) ont-elles été prises en compte? Nous avons tenté de répondre à ces questions en menant une étude d'engagement partenarial soutenue par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), qui a réuni des conseiller-ère-s pédagogiques du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) et des chercheur-euse-s de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Notons que les conseiller-ère-s pédagogiques sont responsables du perfectionnement des enseignant-e-s, du lien avec les universités et de la mise en œuvre des politiques du CSSDM, le plus grand au Québec. À l'instar d'autres études qui ont documenté les approches pédagogiques et technopédagogiques en arts en temps de pandémie (Biasutti, Philippe et Schiavio, 2022; Joseph et Merrick, 2021), la nôtre visait à décrire des pratiques pédagogiques et artistiques qui favorisent l'éducation inclusive pendant cette même période. Dans cet article, nous exposons le contexte de la problématique ainsi que les objectifs de l'étude qui en découlent. Nous définissons ensuite les concepts en jeu dans les pratiques inclusives en enseignement des arts et décrivons la méthodologie privilégiée pour les documenter en contexte. La discussion est alimentée par les défis/obstacles et facilitateurs identifiés dans les entretiens avec les participant-e-s de même que par la description de deux projets.

1. Problématique, éléments de contexte et objectifs

1.1. Problématique d'éducation artistique en contexte pandémique

La pandémie a occasionné des contraintes sanitaires qui ont affecté le monde de l'éducation, dont l'éducation artistique en milieu scolaire (Calderón-Garrido et Gustems-Car-

nicer, 2021; Li, Li et Han, 2021). Ces contraintes ont eu un impact important sur les façons d'enseigner et de transmettre les savoirs théoriques et pratiques relatifs aux quatre arts prescrits aux programmes québécois (arts visuels, art dramatique, danse et musique), en plus de modifier le lien pédagogique entre l'enseignant-e et ses élèves. Entre mars 2020 et juin 2022, l'enseignement des arts a été affecté par une perte de repères spatio-temporels en raison des directives ministérielles liées au confinement et à l'enseignement alterné entre les modes distanciel et présentiel. S'ajoutèrent les conditions sanitaires comme le port du masque, la désinfection des mains et des surfaces, la distanciation des personnes et la suspension de l'utilisation de locaux spécialisés pour l'éducation artistique. Tant les enseignant-e-s que les élèves ont été bouleversé-e-s dans leur rapport avec la pratique des arts. Le masque, contraignant la respiration et laissant les yeux comme seul mode d'échange avec autrui, est un exemple d'entrave à l'expression de soi et à la communication que favorise la pratique des arts à l'école. Les corps des élèves, à distance de deux mètres, ont été grandement contraints dans leurs interrelations et privés de contacts physiques que les arts vivants peuvent appeler dans l'action, en particulier la danse et le théâtre. Avec l'enseignement en distanciel, les corps apparaissent partiellement à l'écran en 2D dans des situations d'apprentissages synchrones, voire asynchrones. Malgré l'ensemble des contraintes sanitaires et pédagogiques, les corps ont trouvé des manières inédites de s'engager dans l'enseignement et l'apprentissage des arts. C'est au regard de ces enjeux liés à la pandémie que notre étude vise à décrire comment les enseignant-e-s d'art ont composé de manière inclusive avec les contraintes sanitaires imposées à l'éducation artistique. C'est aussi en considérant la relation qu'elles et ils ont entretenue avec leurs élèves dans ce contexte, dans des espaces-temps inhabituels et parfois inadaptés à la pratique des arts, que nous avons conduit cette enquête exploratoire.

1.2. Contexte de l'étude et partenariat de recherche

Notre étude a été réalisée au printemps 2021, à mi-chemin de la pandémie. À titre de chercheur-euse-s de l'UQAM, nous avons établi un partenariat avec le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM), organisation publique intermédiaire entre les établissements scolaires et le ministère de l'Éducation (MEQ). Son mandat est d'organiser les services éducatifs dans les établissements d'enseignement préscolaire et primaire, secondaire, les écoles spécialisées pour les élèves en situation de handicap et en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), les centres de formation professionnelle et

¹ Institut national de santé publique du Québec (INSPQ): <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>

d'éducation des adultes. Le CSSDM, comptant 187 établissements scolaires, est le plus important de la région métropolitaine. La population y est multiculturelle et le taux de défavorisation socio-économique élevé. Les élèves proviennent de 184 pays et parlent 133 langues à la maison². Ce centre de services scolaires couvre un vaste territoire urbain caractérisé par un métissage de cultures « riche d'un bouillonnement de créativité et d'une vitalité culturelle »³ remarquables.

1.3. Structure de l'enseignement des arts au Québec

Le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) est constitué de cinq grands domaines d'apprentissage obligatoires, dont celui des arts. Le domaine des arts regroupe l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Les disciplines artistiques sont choisies par les conseils d'établissement de chaque école du Québec, qui doit offrir minimalement deux arts en continuité au niveau primaire et un art en continuité au niveau secondaire. De plus, la réussite d'une matière artistique est obligatoire pour obtenir un diplôme d'études secondaires. Par exemple, la danse est offerte dans les écoles de niveau secondaire à raison de deux, quatre ou six périodes de 75 minutes sur un cycle de neuf jours, selon la fréquence associée au programme obligatoire, optionnel ou de concentration, choisie par l'élève. Les groupes sont composés d'élèves ayant des motivations hétérogènes face à la danse.

1.4. Objectifs de recherche

Si notre recherche avait pour objectif général de développer de nouveaux savoirs issus des pratiques inclusives en enseignement des quatre arts en contexte de pandémie, nous voulions plus spécifiquement documenter les conséquences de la Covid-19 sur l'enseignement des arts au primaire et au secondaire en : a) identifiant les pratiques pédagogiques dans une perspective inclusive mises en œuvre dans les cours d'art pendant la pandémie à partir des défis/obstacles rencontrés et des opportunités permettant de les contourner; b) analysant des projets artistiques considérés par les enseignant-e-s comme favorisant l'éducation inclusive en temps de pandémie. Notre article traite de ces deux objectifs spécifiques, toutefois, seuls deux projets seront présentés à l'égard du second.

2 Selon des données du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016), chaque année, près de 40 000 immigrants s'installent à Montréal, dont le quart ont moins de 15 ans.

3 <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Politique-arts-culture.pdf>

1.5. Collaboration interprofessionnelle et équipe de recherche multidisciplinaire

Nous avons voulu transposer les principes de l'éducation inclusive dans notre travail collaboratif interprofessionnel. Ouellet, Caya et Tremblay (2011) définissent ce type de travail en recherche « par une meilleure connaissance des expertises de chacun, par l'engagement dans un projet collectif, par le soutien de tous les collègues dans la vision de l'inclusion et par la participation sociale de chaque jeune, peu importe ses limitations » (p. 215).

La complémentarité des expertises disciplinaires des membres de l'équipe de recherche a enrichi le regard porté sur les données. Notre équipe compte cinq chercheur-euse-s provenant du domaine des arts (arts visuels, danse et théâtre), deux collaborateur-trice-s en musique, un en sciences de l'éducation et deux en travail social, l'une d'elles étant spécialiste de l'intervention interculturelle (Rachédi et Taïbi, 2019). Nous avons bénéficié du soutien constant d'une agente et d'une assistante de recherche à toutes les étapes du projet⁴. Enfin, mentionnons la collaboration de conseiller-ère-s pédagogiques du CSSDM qui ont participé à l'élaboration du projet de recherche, assuré les liens avec la direction pédagogique du CSSDM et contribué au recrutement des enseignant-e-s d'arts.

2. Concepts sous-jacents à la recherche

Au cours des dernières années, la diversité des élèves aux niveaux primaire et secondaire s'est accrue et leurs besoins se sont diversifiés (Conseil supérieur de l'éducation, 2017), complexifiant le rapport à l'apprentissage et à l'enseignement. L'arrivée d'élèves provenant d'horizons culturels et ethnoculturels différents de même que l'accroissement des élèves ayant des besoins particuliers ont un impact sur la façon de concevoir l'école d'aujourd'hui en termes d'éducation inclusive. Dans le contexte de notre recherche collaborative et multidisciplinaire, nous émettons le postulat selon lequel les pratiques inclusives d'enseigne-

4 L'équipe de recherche était composée de la chercheuse principale: Mona Trudel, École des arts visuels et médiatiques et des cochercheur-euse-s: Hélène Duval, Département de danse, Caroline Raymond, Département de danse, Anne-Marie-Piché, École de travail social, Jean Horvais, Département d'éducation et formation spécialisées, Ney Wendell, École supérieure de théâtre, Laurence Sylvestre, École des arts visuels et médiatiques; des collaborateur-trice-s: Lilyane Rachédi, École de travail social, Vincent Bouchard-Valentine, Département de musique, Sylvie Ouellet, Département d'adaptation scolaire, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR); de la professionnelle de recherche: Sylvie Trudelle; et de l'assistante de recherche: Sophie Levasseur.

ment des arts en milieu scolaire peuvent contribuer grandement au domaine de l'éducation inclusive, interculturelle critique et antiraciste, ainsi qu'à une prise en compte de la corporéité et de l'intercorporalité en jeu dans l'interaction des enseignant-e-s avec leurs élèves.

2.1. Éducation inclusive

2.1.1. Définitions

Élaborée dans le domaine de l'adaptation scolaire et sociale (Potvin, 2020), l'approche inclusive a d'abord été associée à l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers dans les classes ordinaires. Toutefois, elle inclut aujourd'hui « [...] tous les « marqueurs » de diversité dans une perspective intersectionnelle. » (p. 11). Ainsi, l'éducation inclusive ne s'intéresse pas seulement à la diversité capacitaire des élèves, mais se réfère aujourd'hui à la « diversité sociale et ethnoculturelle, religieuse et linguistique, occupant peu à peu le terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques » (Potvin, 2014, p. 185). Soulignons, que ces dernières perspectives sont fondées sur les notions d'oppression et de domination qui affectent les groupes minorisés (Potvin et Audet-Larochelle, 2016). Elles leur permettent d'exercer leur pouvoir d'agir et de développer leur agentivité, leur autonomie de pensée et leur capacité de délibérer, d'identifier le racisme et les processus qui y conduisent, de dénoncer les injustices, de faire reconnaître et respecter leurs droits et d'être actrices et acteurs d'une transformation sociale.

Les approches en éducation inclusive s'appuient « sur le postulat que la diversité est la norme et que pour assurer l'équité envers toutes et tous, les écoles doivent s'adapter aux réalités et besoins des élèves, et non l'inverse » (Potvin, 2017, p. 102). Ainsi, l'éducation inclusive est définie par le Conseil supérieur de l'éducation (2017) comme étant une approche qui s'adapte aux besoins des élèves, qui conçoit la diversité culturelle, sociale et individuelle comme une richesse, qui rend accessible l'éducation à toutes et tous et qui se soucie d'une société plus juste. L'éducation inclusive implique que l'enseignant-e place tous les apprenant-e-s sur un pied d'égalité dans un esprit de justice et d'équité. Dès lors, tous et toutes voient leurs différences acceptées, voire valorisées (Belleau, 2015). Ainsi, l'éducation inclusive exige de prendre en compte les besoins de tous les enfants en matière d'accessibilité (Ainscow, 2007; Ebersold et Maugin, 2016; Gombert et al., 2017). Elle défend le fait que tous les élèves peuvent apprendre et réussir en fonction de modalités ou d'objets d'apprentissage pouvant être individualisés (Falvey et Givner, 2005; Snell et Janney, 2005). Ce serait

grâce à ces valeurs de l'éducation inclusive que l'école peut devenir le meilleur lieu de scolarisation pour tous les enfants en valorisant la diversité et en permettant à chacun-e d'y trouver sa place (Lavoie et al., 2013). En somme, il ne s'agit plus d'intégrer les élèves ayant des besoins particuliers au système scolaire existant, mais « [...] de repenser et de réorganiser l'éducation pour répondre aux besoins de tous les élèves sans nécessaire appartenance à une catégorie diagnostique » (Thomas, 1997, cité par Fortier et al., 2018, p. 11). Enfin, l'éducation inclusive implique de revoir les structures, cultures, politiques et modes de fonctionnement des écoles pour contrer l'exclusion sociale (UNESCO, 2009). Booth et Ainscow (2002) rappellent enfin que l'éducation inclusive, fondée sur ces postulats et valeurs, est un aspect de l'inclusion dans la société en général, créant des conditions favorables de participation sociale (Heilporn et al., 2023). Gardou (2012) rappelle à ce titre que toute « organisation est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un « chez soi pour tous ». Sans neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers et les résorber dans le tout » (p. 37).

2.1.2. Indicateurs d'éducation inclusive

La littérature met en exergue des indicateurs d'éducation inclusive. Ceux présentés dans le Tableau 1 (à la page suivante) qui suit proviennent principalement de la partie 3 du *Guide de l'éducation inclusive* (Booth et Ainscow, 2002) et du document *Théorie et pratique de la conception universelle de l'apprentissage* (CUA) (Belleau, 2015), reposant sur l'action commune du quoi, du pourquoi et du comment accomplir une tâche (savoir agir). Selon Odier-Guedj et al. (2023) « plusieurs recherches ont démontré la pertinence de créer des environnements éducatifs flexibles pour tenir compte des besoins, des difficultés et des forces de tous les élèves, notamment par le biais de l'usage de la conception universelle de l'apprentissage (Bergeron et Marchand, 2015; Rose et Meyer, 2002) » (p. 97).

Comme tout type d'enseignement, celui des arts en milieu scolaire peut mobiliser ces indicateurs d'éducation inclusive. Nous les avons sélectionnés en vue de rédiger des questions repères destinées à soutenir l'analyse des données de l'enquête de terrain, qui seront présentées dans la prochaine section.

2.2. Corporéité et intercorporalité

En complémentarité avec le concept d'éducation inclusive, et étant donné le regard que nous portons sur les corps contraints, empêchés par les consignes sanitaires, nous retenons les concepts de corporéité et d'intercorporalité

Tableau 1

Indicateurs d'éducation inclusive

Guide de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002)	Théorie et pratique de la conception universelle de l'apprentissage (Belleau, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser tous les élèves et les membres du personnel de façon égale; • Augmenter la participation des élèves dans la culture, les programmes d'étude et la communauté de leur école locale, et réduire l'exclusion; • Réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves et non seulement à ceux ayant des limitations fonctionnelles et identifiés comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux »; • Voir les différences entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que comme des problèmes à surmonter; • Reconnaître que l'inclusion en éducation est un aspect de l'inclusion dans la société en général. 	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir aux élèves diverses possibilités sur le plan des langages; • Tenir compte des différentes préférences, habiletés et capacités des élèves dans leur apprentissage; • Répondre aux besoins de chacun des élèves afin de susciter leur engagement, sans les avantager ou les désavantager; • Susciter l'intérêt, éveiller la motivation; • Encourager l'autorégulation; • Utiliser de façon appropriée l'espace physique; • Recourir à une communauté d'apprentissage inscrite dans une perspective sociale (travail d'équipe); • Intégrer la technologie (ce qui, au contraire de l'interdire, peut contrer les distractions possibles).

pour soutenir notre analyse des projets chorégraphiques. La corporéité s'incarne dans un système de liens, de forces, d'énergie et d'intensité, projetable par la danse (Bernard, 1995, 2002); elle caractérise la singularité de la personne, tandis que l'intercorporalité désigne, selon Delacroix (2013):

[...] un processus de corps à corps dans lequel le physique, l'émotionnel, le relationnel, l'historique, le mental, l'énergétique et le spirituel sont présents en simultanéité et circulent de l'un à l'autre dans un mouvement continu. La corporéité de l'un n'existe pas sans la corporéité de l'autre et les deux corporéités sont mises en mouvement et en interaction par ce principe de circularité, donnant tout son sens à cette phrase: « C'est par mon corps que je comprends autrui, comme c'est par mon corps que je perçois des "choses" ». (p. 169)

Pour répondre à nos questions de recherche sur la prise en compte des visées inclusives en temps de pandémie, ce sont deux concepts qui éclaireront nos résultats.

3. Méthodologie

Cette recherche partenariale et multidisciplinaire menée en contexte pandémique est de type exploratoire et son devis méthodologique est qualitatif. Nous en décrivons le mode de recrutement des participant-e-s et les méthodes de production et d'analyse des données.

3.1. Recrutement des enseignant-e-s participant-e-s

À la suite d'une approbation d'expérimentation au CSS-DM autorisée en mars 2021, et avec le soutien étroit des conseiller-ère-s pédagogiques en arts, éducation et relations interculturelles, nous avons recruté des enseignant-e-s spécialisé-e-s dans les quatre disciplines artistiques afin de participer volontairement à des entretiens individuels et de groupes (Boutin, 2007). Pour ce faire, des affichettes électroniques ont été acheminées dans les écoles primaires et secondaires du CSSDM. Nous avons reçu 29 réponses à l'appel et sélectionné 16 participant-e-s selon les critères suivants: maintenir une certaine représentativité de chacun des niveaux scolaires et disciplines artistiques ce dont fait état le Tableau suivant:

3.2. Méthodes de production des données qualitatives

Pour répondre aux questions de recherche, la production des données s'est déroulée en trois temps, et ce, grâce à trois méthodes. La première méthode, mise en œuvre en avril 2021, a consisté en des entretiens individuels semi-dirigés, d'une durée approximative d'une heure, menés par une assistante de recherche auprès de 16 enseignant-e-s participant-e-s. Compte tenu du contexte de pandémie, ils ont été réalisés par Zoom et enregistrés pour faciliter la transcription intégrale des propos des participant-e-s. Le guide d'entretien comprenait des questions portant sur

Tableau 2

Nombre de participant-e-s à la recherche, par discipline et ordre d'enseignement

Discipline	Nombre	Ordre d'enseignement	Nombre total de participant-es
Art dramatique			4 participant-es
	3	Primaire	
	1	Secondaire	
Arts plastiques			5 participant-es
	4	Primaire	
	1	Secondaire	
Danse			3 participant-es
	1	Primaire	
	2	Secondaire	
Musique			4 participant-es
	2	Primaire	
	2	Secondaire	
Toutes les disciplines			16 participant-es

les représentations que se faisait la personne interviewée de la place de l'éducation artistique à l'école, des moyens utilisés pour favoriser l'inclusion scolaire et de la réussite éducative de tous les élèves en temps de pandémie, les obstacles et facilitateurs rencontrés, ainsi que des besoins actuels et futurs pour soutenir la pratique d'enseignement des arts.

Nous avons ensuite invité les 16 enseignant-e-s à participer à un entretien de groupe (Boutin, 2007) aussi appelé *focus group*, menés par quatre membres de l'équipe de recherche qui a eu lieu par Zoom en mai 2021. Afin que toutes et tous aient un temps de parole équitable, selon cette seconde méthode, nous avons formé deux sous-groupes. Nous avons demandé à chaque sous-groupe d'enseignant-e-s de décrire un projet artistique significatif réalisé pendant la pandémie et qui se voulait inclusif. Dans un troisième temps, une enseignante de danse a été interrogée de manière individuelle en mars 2023 afin d'étayer deux de ses projets présentés au terme de cet article.

3.3. Analyse des données d'entretiens

L'analyse des données s'est déroulée en deux étapes. Dans la première, l'agente et l'assistante de recherche ont procédé au codage des entretiens individuels et de

groupe avec l'aide du logiciel NVivo. Les thèmes dégagés de la première étape d'analyse ont été présentés à l'équipe de chercheur-e-s pour discussion permettant de raffiner l'identification des thèmes dégagés par codage. La deuxième étape a été consacrée à l'analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2006) de six projets estimés inclusifs par les enseignant-e-s participant-e-s interrogé.es dans les groupes de discussion. Elle a également été réalisée par l'agente et l'assistante de recherche et présentée à l'équipe de chercheur-e-s pour poursuivre la thématization. Par projets dits inclusifs réalisés en pandémie selon des durées variables, nous entendons des projets répondant aux indicateurs de l'éducation inclusive présentés précédemment dans le Tableau 1 (Booth et Ainscow, 2002; Belleau, 2015) et offrant des réponses éclairantes à la majorité des questions-repères suivantes :

1. Quel a été l'impact de la pandémie (défis/obstacles et opportunités) sur la réalisation des projets artistiques et sur l'enseignement des arts ?
2. Comment les projets en arts contribuent-ils à engager les élèves dans leurs apprentissages ?
3. Comment les projets en arts contribuent-ils au sentiment de confiance des élèves, tout comme à leur bien-être ?
4. Comment la collaboration se manifeste-t-elle dans la réalisation des projets ?

Deux autres questions permettent d'analyser les projets sous l'angle de l'éducation interculturelle critique, soit l'éducation antiraciste (Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Potvin et al., 2022):

1. En quoi les projets en art contribuent-ils à s'ouvrir à l'autre et à soutenir des relations interculturelles harmonieuses pour un mieux vivre-ensemble ?
2. Comment des projets en art offrent-ils un espace aux jeunes pour dénoncer les relations de pouvoir et le racisme systémique dans la société ?

4. Résultats

4.1. Pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de la pandémie : défis/obstacles et opportunités

Les entretiens individuels et de groupe menés avec les enseignant·e·s d'art ont révélé un ensemble de défis/obstacles auxquels ils et elles n'avaient jamais été confronté·e·s auparavant, notamment au regard d'un accès plus entravé aux différentes conditions et ressources nécessaires à un enseignement des arts de qualité en milieu scolaire. Grâce à une synthèse des propos thématiques des 16 enseignant·e·s participant·e·s, nous verrons que certaines opportunités ont été saisies leur permettant d'enrichir leurs interventions auprès des élèves. Ainsi, nous répondons au premier objectif de recherche en identifiant les pratiques pédagogiques dans une perspective inclusive mises en œuvre dans les cours d'art pendant la pandémie à partir des défis/obstacles rencontrés et des opportunités permettant de les contourner (1^{er} objectif de recherche). Les résultats font état d'enjeux partagés en temps de pandémie et prennent d'abord la forme de défis/obstacles thématiques selon des considérations pédagogiques et aussi en termes d'accès entravés aux ressources logistiques, culturelles et matérielles.

4.1.1. Défis/obstacles partagés par les enseignant·e·s participant·e·s

En termes pédagogiques, les enseignant·e·s d'arts, en particulier au niveau secondaire, ont constaté un haut taux d'absentéisme, d'anxiété et de désengagement chez plusieurs de leurs élèves, notamment en raison de l'alternance entre l'enseignement présentiel et distanciel. Cette alternance des modalités d'apprentissage a contribué à effriter la fréquence et la qualité des interactions entre tous les acteurs scolaires, ce à quoi s'ajoute le ralentissement global du rythme d'apprentissage, ce qui s'est avéré source de démotivation pour certain·e·s élèves manifestant plus d'auto-

nomie et, à l'inverse, plus facilitant pour d'autres ayant des besoins particuliers.

En termes de ressources logistiques, les enseignant·e·s d'art ont dit faire face à des embûches dans la réalisation de projets artistiques d'envergure, en particulier en raison de la modalité des groupes fermés qui a limité les échanges avec les élèves issus d'autres groupes-classes. Le nombre de projets a parfois diminué par rapport aux années pré-pandémiques et leur durée s'est vue écourtée ou au contraire allongée en raison des accès entravés aux ressources mises habituellement à leur disposition pour mener à terme les projets artistiques extraquotidiens. Dans ce même ordre de défis, les collaborations interdisciplinaires ou avec d'autres collègues en arts ont été freinées, diminuant ainsi les possibilités de mettre en œuvre des projets qui sortent des sentiers battus.

En termes de ressources culturelles, les enseignant·e·s d'art ont déclaré avoir eu un accès limité aux artistes inscrit·e·s au répertoire Culture-Éducation (programme *La culture à l'école*) dont la mission est de partager et de faire vivre aux élèves leur démarche de création ou d'interprétation. Ces artistes issu·e·s du milieu culturel sont d'important·e·s allié·e·s pédagogiques des enseignant·e·s d'art en milieu scolaire.

Enfin, en termes de ressources matérielles, les enseignant·e·s ont dû composer avec un accès limité aux instruments et au matériel artistique ainsi qu'aux locaux dédiés à l'enseignement des quatre disciplines artistiques. Ces entraves aux ressources matérielles et aux locaux spécialisés jugés trop exigus pour accueillir leurs groupes d'élèves habituels, en raison d'une distanciation sociale à respecter impérativement, ont impliqué un partage de nouveaux espaces, voire à un nomadisme peu adapté à la pratique des arts.

Si les enseignant·e·s participant·e·s ont identifié ces défis/obstacles ayant affecté au premier chef leur enseignement des arts, elles et ils ont su s'en servir comme leviers pédagogiques inclusifs pour s'adapter à un contexte éducatif inédit.

4.1.2. Opportunités pédagogiques dans une perspective inclusive

Les enseignant·e·s d'arts en milieu scolaire primaire et secondaire interrogé·e·s ont mentionné que la pandémie a également fait apparaître des aspects pédagogiques facilitateurs desquels ont découlé des pratiques pédagogiques

dans une perspective inclusive. Sans ces contraintes de nature sanitaire et les bouleversements sociaux qui y ont été associés, les pratiques d'enseignement des arts n'auraient pas pu se transformer de manière aussi créative et durable, au-delà de la période pandémique. La conjugaison des contraintes de la pandémie a permis d'accélérer le développement de certaines compétences professionnelles, en particulier sur les plans de la communication entre actrices et acteurs scolaires, de la technopédagogie et de l'évaluation des apprentissages artistiques.

Concernant la communication entre actrices et acteurs scolaires, les enseignant-e-s ont révélé avoir utilisé les réseaux sociaux pour augmenter la fréquence de leurs échanges virtuels avec leurs collègues enseignant-e-s d'art et d'autres disciplines, notamment via des groupes sur Facebook et autres plateformes favorisant le partage d'idées, de matériel pédagogique et de diverses ressources.

Sur le plan technopédagogique, le contexte pandémique a encouragé les enseignant-e-s à intégrer à leur enseignement des arts de nouveaux outils et applications technologiques leur permettant de créer des contenus pédagogiques inédits, à l'exemple de capsules vidéo réalisées par deux enseignantes de danse ayant pour objectif d'améliorer le « bien-être » global des élèves éprouvant de l'anxiété liée à la pandémie.

Sur le plan de l'évaluation des apprentissages artistiques, le contexte pandémique a amené les enseignant-e-s à expérimenter de nouvelles modalités d'évaluation des apprentissages pratiques en partageant les responsabilités de captation vidéo (quatre arts) ou audio (musique) des réalisations des élèves avec les élèves eux-mêmes ou encore avec les parents confinés à la maison. Dans l'alternance des modalités d'enseignement des arts, les enseignant-e-s des arts vivants (danse, théâtre et musique) ont aussi valorisé les situations d'apprentissage et d'évaluation liées à la création artistique et à l'appréciation d'œuvres davantage qu'à l'interprétation de séquences dansées, musicales ou d'extraits théâtraux.

Le contexte pandémique, bien que déstabilisant à divers degrés, a engendré une transformation des pratiques d'enseignement des arts découlant de contraintes imposées. À l'instar de l'une des 16 enseignant-e-s interrogé-e-s, qui révèle avoir, dans un entretien individuel, avoir imaginé et conçu des projets artistiques comme « des occasions de se réinventer au cœur de la pandémie ».

4.2. Deux exemples de projets de danse favorisant l'éducation inclusive en temps de pandémie

Les différents types de contraintes mis en évidence dans les résultats et les pratiques inclusives qui en ont découlées ont été perçus par les enseignant-e-s comme des opportunités pour créer autrement. Parmi les projets ayant été décrits lors des entretiens de sous-groupes que nous avons analysés, nous estimons pertinent de présenter deux projets de vidéodanses, réalisées par une même enseignante, visant à favoriser l'éducation inclusive en temps de pandémie (2^e objectif de recherche). Notre analyse montre que les composantes de ces projets chorégraphiques répondent aux questions repères 4-5-6. C'est toutefois au moyen d'un entretien individuel que nous avons pu recueillir plus de détails descriptifs sur ces projets et leur visée inclusive. Ils illustrent comment les corps contraints par les règles sanitaires ont été mobilisés pour rendre la danse accessible à tous dans une perspective interculturelle, antiraciste, et comment, en mobilisant des corporalités plurielles, ils permettent à tous de s'engager au regard d'enjeux sociétaux. En voici la description.

La 1^{re} vidéodanse, *Journée rose*, est née d'une collaboration entre une enseignante de danse et une technicienne en travail social responsable du comité contre la violence de l'école. L'objectif de la *Journée rose* est de faire bouger tous les membres de l'équipe-école et ses groupes de danse lors de la Journée internationale contre le harcèlement, la discrimination, l'homophobie, la transphobie et la transmisogynie à travers le monde. Ce projet est mis en œuvre grâce à des activités préparatoires de sensibilisation à l'inclusion organisées pour tous les membres de l'équipe-école. Pour atteindre l'objectif du projet, les organisatrices suscitent une adhésion de tous au *Jerusalem Challenge (Master KG)*, une vague *trend* des réseaux sociaux née en Afrique du Sud. Une fois la danse mémorisée, chaque personne, peu importe sa fonction dans l'école ou sa corporalité, se vêt de rose et adapte la danse à son environnement dans le respect des normes sanitaires. Ainsi, 350 personnes membres du personnel et élèves dansent pour dire non à l'intimidation et à la discrimination sous toutes ses formes et oui à la bienveillance, à l'empathie et à l'entraide. Cette vidéodanse a été présentée le 14 avril 2021.

La seconde vidéodanse, *Black Lives Matter #BLM-L'unité dans la diversité*, est née du désir de collaboration inter-écoles de deux enseignantes de danse afin de réaliser un projet sur le vivre-ensemble. À l'automne 2020, des

élèves de 4^e secondaire (15-16 ans) écrivent des slams en équipes qu'ils dansent à l'aide de mouvements symboliques. Des thèmes sensibles d'actualité se dégagent par la voix des élèves : droits de la personne, image corporelle, discrimination, *Black Lives Matter*, le meurtre de Georges Floyd et les revendications dans la NFL. À partir de ces slams, un appel est lancé à toutes les écoles secondaires du CSSDM offrant la danse pour s'unir afin de créer une vidéodanse inter-écoles dénonçant les injustices raciales. En janvier 2021, le projet débute en distanciel dans trois écoles secondaires par des activités d'appréciation et visionnements d'extraits de vidéos de danse, de l'écoute musicale et des discussions portant sur les thèmes abordés. Tous les élèves apprennent ensuite une séquence chorégraphique commune à interpréter, extraite du répertoire de la compagnie de danse britannique *Diversity*, sur la musique de DAX. Les jeunes rencontrent aussi l'artiste québécoise Sarahmée qui accepte que l'une de ses chansons (*Le cœur a ses raisons*) soit intégrée à la vidéodanse. Quatre propositions de création sont ensuite offertes aux jeunes, qui sont invités à y travailler en sous-groupes et à y intégrer des gestes symboliques porteurs de sens. S'ajoutent, comme autres moyens de dénonciation et d'affirmation, des mots brodés ou peints sur des masques sanitaires. Divers lieux extérieurs ont été choisis par les équipes pour filmer les créations de la vidéodanse, lancée lors de la Journée internationale de la danse le 29 avril 2021.

Comme nous le constaterons, chaque projet de nature artistique constitue une réponse à des défis pédagogiques particuliers que la pandémie a imposés au milieu scolaire.

5. Discussion

En plus d'avoir repéré dans les deux projets plusieurs indicateurs d'éducation inclusive et d'éducation antiraciste, nous observons l'émergence d'opportunités créatives qui, malgré le masque, a permis aux corps dans l'espace (*in situ*) de déjouer les pertes de repères spatio-temporels liés aux difficultés d'accès aux locaux spécialisés.

5.1. Journée rose : démocratie culturelle, inclusion et corporalité

Le projet *Journée rose* intègre un genre traditionnellement peu abordé du cursus scolaire, soit la culture populaire faisant ainsi écho au modèle de démocratie culturelle qui vise la participation active de tous les citoyens à la vie culturelle en prenant en compte les intérêts et les cultures au sens large des populations visées par le projet, tout en intégrant différentes esthétiques sans les hiérarchiser (La-

fortune, 2013, 2017). Le projet interroge non seulement la démarcation entre les genres artistiques, mais atténue les frontières hiérarchiques entre les différents acteurs du milieu scolaire (direction, personnel enseignant et non enseignant, élèves). En ce sens, il valorise tous les élèves et les membres du personnel de façon égale (Booth et Ainscow, 2002) ainsi que les diverses corporalités en plus de favoriser l'incorporalité (Bernard, 1995, 2002 ; Delacroix, 2013).

Le projet *Journée rose* se veut une occasion de rencontres autour d'un projet collectif rassembleur qui favorise l'inclusion et la démocratie culturelle (Genard, 2011 ; Lafortune, 2013). Il résonne avec le champ social de l'art « en s'appuyant sur une conception inclusive, participative et plurielle de la culture » (Lafortune et Racine, 2012, p. 12). Projet accessible et inclusif, il englobe toutes les formes de corporalité, peu importe l'apparence physique, l'âge ou les limitations fonctionnelles, et répond au plaisir de bouger au rythme de la chanson *Jersualema* sans être un virtuose de la danse, en donnant préséance au corps en interaction avec son environnement.

5.2. #BLM L'unité dans la diversité : intercorporalité, apprentissage interculturel et éducation antiraciste

Le projet pédagogique de création #BLM visant à dénoncer les injustices sociales a provoqué des rencontres entre des corps grâce aux interactions d'une pluralité de corporalités, lesquelles forment les identités qui différencient et singularisent les participant-e-s. Cela permet des relations diverses avec son propre corps, avec celui des autres et avec l'environnement scolaire. Une rencontre intersubjective des corps a eu lieu sous le signe de la notion phénoménologique d'intercorporalité, c'est-à-dire par « ce qui se passe de corps à corps, dans l'invisible d'abord, et qui cherche à se rendre visible à travers différentes manifestations qui affectent dans son corps et dans son état intérieur (Delacroix, 2011, p. 53).

Par ce projet, le partage intersubjectif s'est incarné et permet l'apprentissage interculturel. Comme Anttila (2020) le mentionne :

[...] les pédagogies incarnées cherchent à impliquer les apprenants, stimuler leurs sens, susciter des émotions, encourager les interactions sociales et les interactions avec l'environnement physique. Au travers de ce processus, les mouvements corporels, les expériences incarnées, les émotions [...] s'entremêlent. [...] C'est ainsi que les expériences personnelles et multisensorielles

gènèrent des expressions culturelles pouvant être partagées, [...] dans le contexte de l'apprentissage inter-culturel.⁵

Ce projet #BLM est très signifiant pour les élèves, car il émane d'eux, de leurs préoccupations, d'enjeux sociaux actuels auxquels elles, ils sont confrontés, de leur vécu, de leurs mots et de leurs corps. Les élèves deviennent ainsi agents de changement (Scott et al., 2020) au sein d'un projet qui leur donne un pouvoir d'agir pour contrer les inégalités (Potvin et Audet-Larochelle, 2016). On leur donne la possibilité d'avoir une voix, de dénoncer à travers mouvements et accessoires et ainsi, de faire partie du changement en prenant position. #BLM nous montre comment « l'art a cette capacité à produire des messages qui sont susceptibles d'avoir un impact social et politique » (Shields et al., 2020, p. 125), de contrer le racisme et la discrimination (gouv. du Québec, 2020), de faire une différence dans la vie des adolescent-e-s. Le projet de danse, et il pourrait en être de même dans les autres disciplines artistiques, contribue ainsi à l'éducation civique de ces jeunes qui ne font pas que subir le monde, mais participent à le construire.

Conclusion

Les deux projets artistiques de danse réalisés au secondaire que nous avons analysés et la discussion qui en découle montrent qu'ils ont pu être réalisés en transformant les défis/obstacles liés à la pandémie en occasions de créer, malgré les contraintes sanitaires et corporelles. Toutefois, notre analyse aurait pu être plus fine s'il avait été possible d'observer les enseignant-e-s sur le terrain pendant la réalisation des projets ou de recueillir la parole des jeunes et des membres du personnel qui y ont participé, de même que celle des familles. Néanmoins, l'analyse révèle que ces deux projets conçus en temps de pandémie placent le corps (Duval et al., 2013) et la danse au cœur d'un mouvement de mobilisation et de revendication pour une société plus inclusive en faisant de l'école secondaire un environnement ouvert, souple et équitable (Rousseau et al., 2015), en prônant de manière concrète les valeurs de l'éducation inclusive (Odier-Guedj et al., 2023).

La pandémie, nous l'avons vu, a mis la société et l'enseignement des disciplines artistiques à rude épreuve. Or, les avenues pédagogiques et artistiques explorées par les enseignantes mettent en lumière comment la danse, et plus largement toutes les disciplines artistiques, ont ce pouvoir d'entrecroiser les identités personnelles et collectives dans le cadre de projets rassembleurs et unificateurs (Booth et Aiscow, 2002). Quelles leçons tirer de ces expériences pour l'enseignement des disciplines artistiques dans le milieu scolaire? Ces projets ne sont-ils pas révélateurs de pistes prometteuses permettant aux arts, par leur spécificité, de contribuer au développement de toutes les potentialités des élèves, en remettant la création de sens au cœur de l'enseignement des arts au Québec?

⁵ <https://school-education.ec.europa.eu/mk/discover/viewpoints/embediment-interculturality-and-education>

Références

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Jorsen*, 7(1).
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Belleau, J. (2015). *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*, Québec, CAPRES. Tiré du site du CAPRES: https://archives.quebec.ca/id/eprint/34/1/Dossier_CAPRES_CUA_2015.pdf
- Bernard, M. (1995). *Le Corps*. Éditions du Seuil.
- Bernard, M. (2002). Le pouvoir du sentir. *Enfances & Psy*, 20(4). <https://doi.org/10.3917/ep.020.0042>
- Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2022). E-learning during the covid-19 lockdown: An interview study with primary school music teachers in Italy. *International Journal of Music Education*, 41(2), 256–270.
<https://doi.org/10.1177/02557614221107190>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*. Un centre indépendant CEEI / Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Éditions Nouvelles AMS.
- Calderón-Garrido, D., & Gustems-Carnicer, J. (2021). Adaptations of music education in primary and secondary school due to COVID-19: The experience in Spain. *Music Education Research*, 23(2), 139–150.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1902488>
- Conseil supérieur de l'éducation CSE (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Delacroix, J. (2011). Intercorporalité et aimance du thérapeute. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 28, 39–70.
<https://doi.org/10.3917/cges.028.0039>
- Delacroix, J.-M. (2013). L'intercorporalité, Intercorporality – A definition for the Gestalt dictionary in Brazil. *Revue Gestalt*, 1(43), 164–172.
- Delory-Momberger, C. (2016). *Éprouver le corps : corps appris, corps apprenant*. Érès.
<https://www.cairn.info/eprouver-le-corps--9782749249988.htm>
- Duval, H., Raymond, C. et Odier-Guedj, D. (dir.). (2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre : diversité de perspectives*. PUL.
- Ebersold, S. et Maugin, M. (2016). Droit à l'éducation et accessibilité. Dans G. Pelgrims et J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 21–36). Éditions de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés.
- Falvey, M. A. et Givner, C. C. (2005). Creating an inclusive school. In R. A. Villa et J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 1–26). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fortier, M. P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39.
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2018-v44-n1-rse04136/1054156ar/>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
<https://www.cairn.info/la-societe-inclusive-parlons-en--9782749234250.htm>
- Gombert, A., Bernat, V. et Vernay, F. (2017). Vers une formalisation des pratiques inclusives d'adaptation de l'enseignement : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 43, 11–25.
- Genard, J.-L. (2011). *Démocratisation de la culture et/ou démocratie culturelle : comment repenser aujourd'hui une politique de démocratisation de la culture ? Cinquante ans d'action publique en matière de culture au Québec*, 4 et 5 avril, Université de Montréal (article non publié).
https://www.academia.edu/9281056/Democratisation_de_la_culture_et_ou_democratie

- Gouvernement du Québec (2023). *Soutien au milieu scolaire 2023-2024 : intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Ministère de l'Éducation.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2023-2024.pdf
- Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Bureau, J. S. et Côté, S. (2023). Pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2).
<https://doi.org/10.4000/ripes.4661>
- Joseph, D., & Merrick, B. (2021). Australian music teachers' reflections and concerns during the pandemic: Resetting the use of technologies in 21st century classroom practice. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 18(2), 109–126.
<https://ojs.aut.ac.nz/teachers-work/article/view/325>
- Lafortune, J.-M. et Racine, D. (2012). Sources de la médiation culturelle, dans J.-M. Lafortune (dir.), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques* (p. 9–37). Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, J.-M. (2013). De la démocratisation à la démocratie culturelle : dynamique contemporaine de la médiation culturelle au Québec. Dans L. Martin et P. Poirier (dir.), *Démocratiser la culture. Une histoire comparée des politiques culturelles*, Territoires contemporains, 5.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01395368>
- Lafortune, J.-M. (2017). (Dé)politisation de la culture et transformation des modes d'intervention. Dans N. Casemajor, M. Dubé, J.-M. Lafortune et È. Lamoureux, (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* (p. 31–54). PUL.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter – European Journal of Disability Research, Revue Européenne de recherche sur le handicap*, 7(2).
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Li, Q., Li, Z., & Han, J. (2021). A hybrid learning pedagogy for surmounting the challenges of the covid-19 pandemic in the performing arts education. *Education and Information Technologies: The Official Journal of the Ifip Technical Committee on Education*, 26(6), 7635–7655.
- Odier-Guedj, D., Lefèvre, L. et Boisvert Hamelin, M. (2023). Valeurs et modalités de mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage dans les pays de langue française : une étude de portée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 97, 133–155.
<https://doi.org/10.3917/nresi.097.0133>
- Odier-Guedj, D., Jimenez, C., Duval, H., Raymond, C. et Charbonneau, C. (2022). Tisser des alliances dans la classe de danse pour soutenir la diversité : passer des valeurs aux actes. Dans *Recherches en danse*, 11.
<https://doi.org/10.4000/danse.5424>
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207–226.
- Paillé P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspective. *Éducation et sociétés*, 1(33).
<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>
- Potvin, M. (2017). L'éducation anti-raciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 97–121.
<https://www.erudit.org/fr/revues/ethiqueedufor/2017-n3-ethiqueedufor03377/1042939ar.pdf>
- Potvin, M. (2020). La centralité de l'éducation inclusive. *Bulletin du CREAS*, 7, 9–22.
https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/7/04-CREAS_Bulletin_7_Edito-Potvin.pdf

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

Potvin, M., Doré, E. et Moisan, S. (2022). *Racisme et éducation antiraciste. Mieux comprendre pour mieux enseigner. Guide d'accompagnement du webdocumentaire*. Observatoire sur la formation, la diversité et l'équité.

<https://drive.google.com/file/d/1uk971MZmHG83vTWZA7hT2znLbI0E4Nf/view?usp=sharing>

Rachédi, L. et Taïbi, B. (dir.). (2019). *L'intervention interculturelle* (3^e éd.). Chenelière Éducation.

Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (p. 5–48). Presses de l'Université du Québec.

Shields, S. Scott, Fendler, R., & Henn, D. (2020). A vision of civically engaged art education: Teens as arts-based researchers. *Studies in Art Education*, 61(2), 123–141.

Snell, M. E., & Janney, R. (2005). *Collaborative teaming. Teachers' guide to inclusive practices* (2nd edition). Paul H. Brookes Publishing.