

L'ÉCOLE COMME LIEU D'ANCRAGE DE LA CULTURE

Mariette Théberge
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Ce chapitre fait état d'une recherche sur les motivations des adolescents qui suivent des cours optionnels de musique, de théâtre et de danse dans le cadre du programme scolaire¹. Leurs témoignages permettent de mieux comprendre le sens qu'ils accordent à leurs expériences et d'illustrer le rôle que joue l'école en matière d'éducation artistique et culturelle dans un contexte francophone au Canada. La première partie donne un aperçu historique et éducationnel du contexte où a lieu l'étude. La seconde prend en considération les besoins de découverte et d'affirmation de soi auxquels répond la formation en art. La troisième met en valeur les possibilités de complicité entre pairs, de fierté d'être et d'engagement vis-à-vis de la communauté que suscitent les expériences vécues lors de spectacles de théâtre, de danse et de concerts.

LE CONTEXTE DE L'ONTARIO FRANÇAIS

Province canadienne la plus peuplée, l'Ontario se situe dans le centre du pays. Elle est bordée à l'ouest par le Manitoba, à l'est par le Québec — majoritairement francophone — au nord par la baie d'Hudson et au sud par les États-Unis. Elle a une superficie de 1 076 395 km² (près de deux fois celle de la France). Sa population compte en 2005 plus de 12 000 000 d'habitants et regroupe la plus grande minorité linguistique canadienne, c'est-à-dire près de 550 000 francophones.

Au Canada, l'éducation est une compétence provinciale, ce qui signifie que le programme scolaire peut varier d'une province à l'autre. Dans le passé, le gouvernement de l'Ontario n'a pas toujours donné un appui constant à sa communauté francophone. Par exemple, en 1912, il adopte un règlement qui interdit l'usage du français dans les écoles et qui force les Francophones à revendiquer leur droit à l'éducation de langue française. À la suite de l'abrogation de ce règlement en 1927, ces derniers doivent poursuivre leur lutte jusqu'à l'obtention, tout récemment, de la gestion de conseils scolaires. On en compte actuellement douze, dont certains ont un territoire très étendu d'une superficie presque équivalente à celle de la Belgique.

Pour bien comprendre le contexte de l'Ontario français, il importe de se rappeler que l'école a toujours revêtu un rôle essentiel à la vie et à la survie de la francophonie. Comme

¹ Ce projet de recherche a été réalisé grâce à l'appui financier de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du Ministère de l'éducation de l'Ontario.

le soulignent Cazabon (1993) et Bernard (1996 ; 1997 ; 1998), l'école constitue le point d'ancrage de la francophonie dans la communauté. Elle est au cœur de la possibilité qu'a le jeune de se sensibiliser à la culture francophone et de développer un sentiment d'appartenance à cette culture (Théberge, 2006). Sans ce lien étroit d'appartenance, c'est le sentiment même d'identité de la personne qui peut être confondu (Mucchielli, 1986). L'école joue donc un rôle socioculturel des plus importants auprès de la population francophone minoritaire canadienne, non seulement en ce qui a trait à l'éducation de qualité qu'elle offre, mais également en tant qu'instance institutionnelle qui incite à la reconnaissance et la valorisation linguistique (ACELF, 2004 ; Théâtre Action, 2003).

Par ailleurs, tout comme les francophones du Québec qui ont affirmé progressivement leur identité en tant que Québécois au cours des dernières décennies, les Canadiens-français des autres provinces — à l'exception de ceux de l'Acadie — se définissent de plus en plus par rapport à une appartenance provinciale, d'où l'émergence de qualificatifs tels que franco-ontarien (Ontario), franco-manitobain (Manitoba), franco-albertain (Alberta), fransaskois (Saskatchewan), franco-colombien (Colombie-Britannique) (Gervais, 1996).

En guise d'appui à la communauté franco-ontarienne, la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du Ministère de l'éducation de l'Ontario vient de formuler un énoncé de politique d'aménagement linguistique dans les écoles. Cette politique propose, entre autres, d'accroître la capacité des institutions éducatives « à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves » (Ministère de l'éducation, 2004 : 2). Elle vise également le développement « de projets scolaires-communautaires dans lesquels s'intègre la composante culturelle », ainsi que la mise en œuvre « d'une programmation et de services qui soutiennent le cheminement culturel » (*ibid.* p. 55). Elle rejoint la visée du programme scolaire, qui place l'éducation artistique au cœur d'activités pédagogiques en suscitant l'appropriation du processus de création et une ouverture aux autres cultures du monde.

L'éducation artistique est donc au cœur du mandat de l'activité des écoles franco-ontariennes. Les arts sont une expression de que nous sommes non seulement en tant qu'être humain, mais aussi en tant que membre d'une communauté et d'une culture. L'éducation artistique et l'enseignement de la langue se complètent. (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1998 : 5)

Les manifestations artistiques y sont conçues comme des occasions particulières d'affirmation de soi et de consolidation d'un sens d'appartenance à la collectivité. L'ensemble du milieu éducationnel réagit favorablement à cette politique et y voit la possibilité de favoriser la construction identitaire de jeunes francophones en tenant compte du contexte dominant anglophone où le pluralisme de la population s'intensifie.

La présente étude s'inscrit dans cette lignée. Cinq écoles ont accepté d'y participer. Deux d'entre elles se situent dans une région au nord de la province tandis que les trois autres sont dans l'est ontarien, région où est concentrée une partie de la population franco-ontarienne et qui est à proximité du Québec. Chacune de ces écoles a eu un apport particulier dans la collecte de données. La première se distingue par la présence d'une troupe qui a obtenu de nombreux prix d'excellence pour ses créations théâtrales. La deuxième a mis sur pied un projet d'arts médiatiques qui incitent les jeunes à s'approprier l'usage de médias. La troisième — située en milieu rural — offre une composante d'éducation artistique dans des cours après les heures de classe. Les quatrième et cinquième écoles ont un programme spécialisé en arts : l'une depuis trois décennies et l'autre depuis quelques années.

L'entrevue individuelle semi-dirigée constitue la principale stratégie de collecte de données. Quatre-vingt-quinze élèves âgés entre 14 et 17 ans ainsi que 11 enseignants ont accepté de participer. Soixante-dix-huit de ces élèves étaient inscrits à des cours de musique, théâtre et danse. Dans la présentation des résultats qui suit, les témoignages de ces derniers servent à illustrer quelles sont, selon eux, les motivations à suivre des cours optionnels dans ces disciplines artistiques et comment la formation reçue répond à leurs besoins de découverte et d'affirmation de soi, de complicité avec des pairs, de fierté d'être et d'engagement dans la communauté.

DÉCOUVERTE ET AFFIRMATION DE SOI

Même si les parcours artistiques des participants diffèrent d'un élève à l'autre, la formation qu'ils reçoivent en musique, théâtre et danse offre des occasions de découverte et d'affirmation de soi. En musique, par exemple, le choix de l'instrument est particulièrement significatif, comme l'exprime l'élève suivant :

[...] j'ai vraiment commencé à découvrir la musique quand j'ai choisi mon instrument...
(B0902m, élève de 14 ans en musique)

Dans leur discours, les jeunes musiciens qui ont participé à la recherche affirment l'importance du choix de leur instrument. Même si l'école leur en prête un, plusieurs d'entre eux rêvent de posséder leur propre instrument et en font la demande à leurs parents. C'est parfois le seul cadeau qu'ils désirent recevoir à leur anniversaire ou à Noël. L'instrument est aussi un objet avec lequel ils se comparent eux-mêmes, comme on peut le constater dans ce témoignage :

Au tout début, je voulais jouer du trombone, mais quand j'ai entendu le son du tuba... j'ai vu ça comme un défi. J'ai trouvé que ce serait drôle de voir un p'tit gars comme moi jouer une grosse affaire de même. C'est parce que celui de 7^e année était vraiment immense. Celui-ci, c'est un trois-quarts. C'est pas la pleine grandeur. J'adore cet instrument parce que ça a un grand nombre de possibilités. Ça peut jouer dans toutes sortes d'ensembles et j'aime

vraiment beaucoup le son. Une des affaires qui est moins intéressante... c'est son poids. C'est pas facile à transporter. Pis, la caisse est encore plus grande. Ça c'est un des plus petits. Et pis ça coûte très cher, très cher. J'aimerais ça en acheter un. J'ai pensé proposer à mes parents d'en payer 50/50 ou quelque chose de même. C'est parce que moi, je pense continuer. Tant qu'à en louer un pendant quatre ans, j'aimerais autant en acheter un. (B0902m, élève de 14 ans en musique)

Le choix de l'instrument est fait non seulement en relation avec le timbre, mais également en contrepartie du corps et de la manière dont l'élève se représente lui-même. La possibilité d'exercer ce choix donne l'occasion à l'adolescent de s'affirmer et répond à son besoin d'autonomie (Beauchamp, 1998 ; Claes, 2003 ; Théberge, 2005). Cela permet de donner une signification particulière à l'apprentissage de la musique et donne sens à ce qu'il vit à l'école. L'éducation musicale fournit l'occasion de découvrir une dimension de soi et de réfléchir à l'orientation de carrière. Ce n'est pas tant la « valeur symbolique » de l'instrument qui compte au jour le jour, mais « son existence effective » (Winnicott, 1971 : 35).

Au cours des entrevues, les élèves, qui ont leur instrument avec eux, discutent également des motivations intrinsèques à suivre des cours dans le cadre du programme scolaire. En référence à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985 ; 2002), plus particulièrement à la manière dont Vallerand et ses collègues (1989) précisent la motivation intrinsèque, il est possible de repérer dans ce qu'ils confient la façon dont l'expérience musicale correspond à un désir de connaissance, d'accomplissement ou de sensations.

Ça m'aide vraiment à apprendre... (B0901m, élève de 14 ans en musique)

C'est comme des défis... (B0906m, élève de 14 ans en musique)

[...] quand je joue, c'est comme ma façon d'exprimer ce que je ressens... (B0905m, élève de 14 ans en musique)

La satisfaction de ressentir que ce qui est accompli correspond à des choix personnels et à des intérêts auxquels on tient profondément incite à poursuivre une formation artistique. Lorsque l'apprentissage effectué en contexte scolaire correspond à un ou des rêves de réalisation de soi, cela corrobore l'importance de se donner des buts (Laguardia et Ryan, 2000) et participe au bien-être de l'élève. Il s'agit, en quelque sorte, d'une possibilité d'affirmation de soi dans la société où l'on vit, d'une empreinte que l'on trace consciemment et que l'on espère laisser. L'institution scolaire devient alors ce lieu d'ancrage où prend forme l'expression artistique et où s'exercent des possibilités d'être. Pour les personnes qui ont intégré une pratique artistique depuis leur enfance, la formation reçue permet aussi d'exprimer leur passion pour les arts dans le contexte scolaire.

Le ballet fait partie de ma vie. Je fais ça depuis l'âge de trois ans. J'ai toujours aimé ça. Mon grand rêve, ça a été d'être ballerine pour un long bout de temps, ça fait que je me suis

dit que si j'avais la possibilité de danser pendant le jour, ça serait un plus pour moi. En plus d'avoir mes cours académiques, je pourrais avoir quelque chose que j'adore faire qui est le ballet durant la journée. Si un soir j'ai pas de danse, je sais au moins que tous les jours à l'école, je vais être capable de danser... Je trouve que ça m'apporte beaucoup de joie, de réconfort. Je trouve que c'est quelque chose que je peux faire pour oublier le reste... Pis, ça me permet de bouger, de me laisser aller. (D1208s, élève de 17 ans en danse)

En danse et en théâtre, le fait de bouger et de travailler à partir du corps motive également les élèves. Tout ne se passe pas assis à un pupitre ou à une table. Selon la conception du programme d'éducation artistique, la diversité des activités artistiques proposées donne libre cours à l'imagination. L'adolescent y fait part de ses émotions et participe activement à la conception de réalisations artistiques. Au cours d'expériences, communiquer avec les autres et explorer des émotions deviennent sources de motivations (Eisner, 2004 ; Gallagher et Booth, 2003).

J'adore présenter devant le monde, ça donne plein d'énergie. J'aime ça faire rire le monde, pis quand le monde rit, ça t'encourage à continuer. C'est juste « le fun » quand tu es sur la scène. C'est pas stressant, c'est vraiment amusant. Pis j'aime aussi les cours, les cours d'art dramatique parce que je ne passe pas ma journée assise à un pupitre. Je ne suis pas très bonne à ça. Je suis une personne sociable, pis j'aime parler, pis j'ai pas le droit de le faire. Pis quand j'arrive à un cours d'art dramatique, ben je peux parler, pis je peux être normale... C'est un cours à apprendre à être moi-même. (E1107d, élève de 16 ans en théâtre)

Des motivations extrinsèques peuvent aussi revêtir de l'importance dans les expériences artistiques que vivent les adolescents. Comme le souligne Csikszentmihalyi (2001), bien des décisions sont prises à l'adolescence à partir de ce qu'il est possible d'explorer et de vivre dans l'environnement immédiat. Il ne faut pas tenir pour acquis que l'élève a l'occasion de réaliser l'exploration artistique dans sa famille ou sa communauté. L'école est un lieu tout à fait indiqué pour favoriser la découverte de soi. Dans l'exemple qui suit, le fait de recevoir un prix s'est avéré déterminant dans le choix de poursuivre un apprentissage en théâtre. Cela a permis à l'élève de prendre conscience de son potentiel.

J'ai commencé au soccer et au hockey quand j'avais quatre ans. Alors, le théâtre ça me disait pas beaucoup. En 8^e, j'ai gagné un prix d'excellence en art dram. Je ne m'attendais vraiment pas à ça. Ils m'ont nommé pis je m'ai levé. Mon père rit toujours de moi parce que je suis allé en avant. J'étais gêné. J'étais tout rouge parce que je venais juste de gagner un prix en art dramatique. Ensuite, j'ai décidé de prendre le cours d'art dram. C'est là que j'ai vraiment commencé à l'aimer parce que c'est pas que je le trouvais facile, mais à la fin de la journée j'allais en 4^e période en art dram et c'était ben différent des autres cours. Je trouve que ça m'a vraiment donné de la confiance... Avant ça, je disais l'art dram., c'est pas vraiment pour moi parce que je suis un sportif. (C1002d, élève de 15 ans en théâtre)

Parfois, la reconnaissance amène également les adolescents à revoir leurs manières de se concevoir et à considérer l'apport de la formation artistique. La famille immédiate et l'entourage doivent alors s'adapter.

Mon père au commencement y riait un peu de moi... Maintenant, il sait que ça va vraiment m'aider dans le futur avec les emplois. Il pense que je vais être capable de communiquer avec les gens. Il sait que ne n'est pas juste un cours où j'apprends rien. Pis ma mère, elle est pas mal contente parce que je pense qu'elle a fait partie d'une ou deux des pièces quand elle était au secondaire. (C1002d, élève de 15 ans en théâtre)

D'une part, les participants affirment dans les entrevues qu'ils ont besoin d'autonomie et qu'ils sont en mesure de faire des choix par eux-mêmes. D'autre part, ils reconnaissent l'importance de parler de leurs réalisations artistiques avec leur famille, ce qui les amène à resserrer les liens avec leurs proches. Par exemple, la présence d'une tradition artistique dans la famille leur facilite le choix d'une carrière artistique. Un grand-père, une grand-mère, un oncle, une tante, un cousin, une cousine, un frère, une sœur, la mère ou le père qui ont eu une pratique artistique sont des exemples auxquels ils se réfèrent pour parler d'eux-mêmes et de leurs possibilités d'avenir.

Ma famille a toujours été dans la musique, ma grand-mère jouait de l'orgue dans une église... je ne me souviens pas de n'avoir jamais joué. (B1003m, élève de 15 ans en musique)

Les parents sont par ailleurs loin d'exprimer un consensus entre eux lorsqu'il s'agit de discuter de l'orientation d'une carrière en art. Aux dires des élèves, c'est parfois le père ou la mère qui encourage plus et manifeste son approbation. Lorsqu'il est question d'affirmer un choix de carrière, les situations de familles monoparentales et de familles reconstituées rendent la prise de décision de l'adolescent encore plus complexe. Les participants sont conscients des risques qu'ils prennent en voulant poursuivre dans le domaine des arts. En offrant la possibilité de suivre une formation musicale, théâtrale ou en danse, le contexte scolaire donne la chance à des adolescents de réaliser un de leurs rêves les plus chers. Par ailleurs, ce contexte exerce des contraintes qui les forcent à faire des choix. Parmi ces contraintes, mentionnons les horaires des diverses options qui sont parfois incompatibles. Par exemple, le programme scolaire ne permet pas facilement de cumuler un nombre de crédits optionnels suffisants dans deux domaines distincts — comme les arts et les sciences — et d'avoir la possibilité de poursuivre des études postsecondaires dans l'un ou l'autre de ces domaines.

Je sais que la danse est un domaine risqué. Supposons que je gradue, pis que j'entre dans une compagnie. Si je me blesse... ma carrière est en jeu. Quand je termine une production, je ne sais pas non plus si je vais avoir une « job » après... Je sais qu'il y a beaucoup de carrières qui sont reliées à la danse, mais je ne sais pas si je vais aller en danse ou si j'aimerais aller en médecine. J'ai de la difficulté à choisir entre l'un ou l'autre... Pour continuer de danser, il faudrait que je laisse certains cours de sciences. L'an prochain, mon horaire est vraiment dense. C'est tout en sciences. C'est difficile de continuer à avoir suffisamment de cours optionnels dans les deux. Mes goûts sont à deux extrêmes. (D1107s, élève de 16 ans en danse)

La question d'orientation de carrière est liée à la nécessité de s'affirmer soi-même. Elle est cependant plus problématique en art que dans d'autres domaines et peut aller à l'encontre des motivations à suivre des cours optionnels. Alors que dans les domaines scientifiques, les possibilités de carrières accentuent la motivation intrinsèque d'adolescents, cela peut être le contraire dans les domaines artistiques (Csikszentmihalyi, 2001 ; Csikszentmihalyi et Schneider, 2000, 2001). Lorsqu'ils parlent de leurs rêves de poursuivre une formation et une carrière artistique, les participants pressentent les difficultés auxquelles ils devront faire face. Dans leurs témoignages, ils soulignent l'importance de recevoir un appui qui les aide à réfléchir dans leur prise de décision et qui évite de les mettre en situation de cul-de-sac, c'est-à-dire de sentir que la réalité et leur passion sont incompatibles dans le monde actuel.

COMPLICITÉ, FIERTÉ D'ÊTRE ET SENS D'ENGAGEMENT

Comme il est possible de l'observer dans les témoignages des participants, l'appui des parents joue un rôle essentiel dans les motivations à poursuivre une formation artistique. Quand il est question d'orientation de carrière, la reconnaissance de l'apport des arts à l'école est loin d'être toujours valorisée. Cependant, les témoignages reçus indiquent que les expériences artistiques contribuent non seulement à la découverte et l'affirmation de soi, mais aussi à l'émergence d'une complicité entre pairs, d'une fierté d'être et d'un sens d'engagement vis-à-vis de la communauté francophone.

L'organisation de spectacles et de concerts exige la participation de chacun et encourage un esprit de collaboration. Ce travail d'équipe est apprécié de diverses façons selon les situations où le processus de création est mis en œuvre. Sa valeur première tient au partage d'idées et à la synergie qui peut se produire au cours de la production. C'est ainsi que ce travail devient à la fois indispensable et source d'apprentissage.

J'ai commencé à aimer la musique quand on a joué ensemble, quand tout le monde jouait, toute l'harmonie ensemble. Ça c'est quand j'ai vraiment commencé à aimer ça et c'est quand j'ai fait mon choix de rester... dans l'harmonie. (B0902m, élève de 14 ans en musique)

Tu peux apprendre des choses qui vont t'aider pour le reste de ta vie, comme la coopération, le travail d'équipe, l'écoute. Souvent il faut que tu écoutes les idées des autres, avoir l'esprit ouvert... (C1111d, élève de 16 ans en théâtre)

Il n'est pas toujours facile de comprendre le langage verbal et non verbal de ses partenaires, de respecter ce qui est exprimé, de ressentir que chacun a sa place et de faire des concessions. Tout dépend de la chimie entre les personnes. Si, dans la foulée de la production, il y a des conflits, il faut être en mesure de les régler et de faire face aux contraintes du groupe. Devant la flexibilité que requiert le travail d'équipe, il n'est donc pas étonnant de constater que les opinions des adolescents sont partagées. D'une part, il est

attractant de se donner un but commun. En s'associant avec des pairs, un plus grand nombre d'idées s'expriment, ce qui peut stimuler la créativité. D'autre part, lorsque certains membres de l'équipe travaillent moins bien ou s'investissent peu, il devient difficile de répondre aux exigences de l'activité à réaliser. Cela engendre surtout des frustrations lorsque l'évaluation porte sur le travail de groupe.

Jouer en groupe ou seul, c'est deux différentes affaires. Tout seul, tu vas à ton rythme, pis avec d'autres, il faut aller à leur rythme, pour être ensemble... J'aime les deux. (B0906m, élève de 14 ans en musique)

Des fois, j'aime travailler toute seule, des fois j'aime travailler en équipe. Ça dépend vraiment. Ça dépend, c'est quelle sorte de danse, c'est quoi la tâche, c'est quoi les consignes. Des fois, c'est compliqué de travailler avec quelqu'un, des fois c'est vraiment facile. En même temps, c'est « l'fun » parce que tu peux avoir plus d'idées que toute seule. (D0904s, élève de 14 ans en théâtre)

Dans les cas de différends, il faut faire valoir son point de vue de manière à inciter chacun à participer au maximum. En ce sens, le groupe exige un engagement personnel. Qu'il s'agisse de spectacles de théâtre, de danse ou de concerts, la réalisation artistique ne peut être de même qualité sans cet engagement individuel. C'est pourquoi les élèves prennent rapidement conscience de la dépendance qui existe entre les membres de l'équipe. Ceux qui tiennent à l'excellence de ce qu'ils produisent exercent alors une pression pour que chacun collabore et donne la meilleure performance possible.

Je suis comme un leader. Du monde qui niaient, ça fait pas avancer notre affaire. Le monde me connaît, ils savent que j'ai pas la langue dans ma poche. Si quelqu'un travaille pas, je vais lui dire. Le trois-quarts du temps, on se remet en groupe, pis on travaille. Ils ont pas le choix. Je suis féroce. (E0907d, élève de 14 ans en théâtre)

Apprendre avec les autres et assumer le stress de productions sont des défis constants qui sous-tendent la pratique artistique. Avoir un but commun aide à persévérer. Le fait de ressentir une complicité avec d'autres membres du groupe et d'être fier de ce qui se réalise donne du courage dans les moments difficiles. Lorsque l'élève porte un jugement sur ses possibilités de réussite et accepte de poursuivre une activité malgré le risque d'échec, il fait appel à des stratégies affectives qui touchent « notamment la concentration (élimination des distractions), la gestion du stress et des blocages », — par rapport à soi, en relation avec les contenus d'apprentissage ou ce qui se passe dans le groupe — « le contrôle de l'impulsivité et des attitudes face à l'apprentissage » (Phillion, 2005 : 87).

Je ne savais pas si je serais assez bon. Mais, je me suis lancé quand même. J'ai pris le risque, pis, ça valait la peine... (C1205d, élève de 17 ans en théâtre)

Dans cet apprentissage, il est nécessaire de se donner la permission et l'occasion d'aller au bout et au-delà de ses possibilités pour répondre aux exigences de la pratique artistique où il est essentiel de se questionner afin de renouveler sa façon de voir les choses et d'évoluer.

Le travail d'équipe est également un lieu propice à l'émergence et au développement d'un sens d'appartenance au groupe (Théberge, 2006). Les expériences de productions, souvent vécues avec intensité, consolident les liens et font en sorte que la métaphore de la famille ressort dans le discours des participants.

En tant que groupe, on est tellement proche l'un de l'autre. (C1006d, élève de 15 ans en théâtre)

C'est comme une famille, tu grandis ensemble... t'as la même passion, fait que t'as les mêmes objectifs... (B1002m, élève de 15 ans en musique)

Dans le cadre de leur formation artistique, les élèves discutent chaque jour de sujets qui leur tiennent à cœur. Ils réfléchissent au sens de ce qui est dit, improvisé, interprété. Ils adoptent un même rythme pour jouer en harmonie. Ils coordonnent leurs mouvements lors de chorégraphies. Ils écoutent réciproquement leurs répliques en théâtre. Toutes ces occasions de jeu tissent des liens entre les personnes, ce qui contribue à la qualité artistique des présentations.

La fierté d'être et d'apprendre fait également partie du discours des participants quand ils sont mis en présence d'artistes professionnels.

On avait des professionnels qui sont venus et qui nous ont montré toutes sortes de différentes affaires, des choses qu'on ne connaissait pas. On a arrangé ça pour qu'on ait vraiment beaucoup de plaisir. C'est une fin de semaine que je vais me rappeler pour longtemps. (B0901m, élève de 15 ans en musique)

Le contact avec le public peut également être une occasion d'être fier de soi. Par exemple, lors de présentations à des festivals de musique, de théâtre ou de danse, les élèves font front commun et représentent ensemble leur école et leur communauté. L'énergie qui en découle peut les encourager dans leur démarche et les inciter à vouloir revivre de telles expériences.

L'énergie a tellement monté pendant notre « show ». Ça a juste donné un « boost » à notre jeu. On avait tellement un bon rythme. On n'avait jamais présenté à une grosse foule comme ça. On avait juste présenté devant nos parents. C'était vraiment impressionnant de présenter devant une grosse foule comme ça. (C1006d, élève de 15 ans en théâtre)

L'année passée, on est allé pour des compétitions de MusicFest Canada. On avait gagné la médaille d'or pour MusicFest régional à Ottawa, donc on est allé pour les compétitions à Montréal et on a gagné la médaille d'or pour tout le Canada. C'était une super expérience. (B0901m, élève de 14 ans en musique)

Dans ces situations, le rôle de l'enseignant est d'autant plus important que, connaissant les élèves, il est en mesure d'interagir avec eux pour favoriser avant tout une valorisation du processus mis en jeu dans la réalisation artistique. La valeur du travail de l'élève ne tient pas uniquement au fait de recevoir un prix, surtout dans le domaine des arts où

l'exploration de formes nouvelles amène souvent des périodes de recherche non reconnue *a priori*. Dans le même ordre d'idées, le personnel enseignant est autant amené à venir en aide à ceux qui reçoivent des prix et en ressentent les bénéfices qu'à ceux qui n'en reçoivent pas et peuvent en conclure que leur travail a moins de valeur.

Être en mesure de valoriser son propre travail revêt de l'importance à l'adolescence. « L'autoévaluation que fait l'élève de sa compétence à la suite d'un événement de compétition peut influencer son choix de s'engager dans des situations semblables dans le futur. » (Benoît, 2005 : 19) C'est en relation avec des pairs et avec l'aide de l'enseignant que les adolescents assument la responsabilité de l'expression et de l'apprentissage artistique, ainsi que celle d'un engagement vis-à-vis de la communauté où ils évoluent. Comme l'exprime le témoignage suivant, le personnel enseignant se doit d'être lui-même engagé dans une réflexion qui favorise la créativité de l'élève et la qualité artistique de ce qui est produit à l'école.

Nous avons des responsabilités envers les élèves et les parents de ces élèves-là qui font le choix de s'inscrire dans des cours optionnels ou un programme spécialisé. Parce que le jeune qui va choisir de suivre deux cours d'art dans l'année plutôt que de suivre tel autre cours puis telle autre option qui pourrait l'amener vers autre chose à l'université plus tard, bien c'est un choix qu'il a fait, c'est un choix réfléchi, je pense. Puis on lui doit de la qualité à ce jeune-là. On lui doit ce à quoi il est en mesure de s'attendre. Et puis toutes les décisions dans l'école doivent être prises en fonction de ça. (Membre du personnel enseignant)

Les élèves sont également conscients que plus ils évoluent dans leur formation, plus les défis sont nombreux. Même si l'effort et la persévérance sont de mise, il en résulte un sentiment de satisfaction qui les incite à poursuivre leur formation.

Ce sont des expériences de vie qui sont tellement inoubliables. T'apprends tellement de choses. Tu fais plein d'activités. T'apprends de nouvelles affaires à chaque jour. C'est vraiment quelque chose de spécial. (B0903m, élève de 14 ans en musique)

On travaille très fort. C'est comme un emploi à plein temps. On est obligé de venir les dimanches, les soirs. J'adore ça. Tout le monde aime ça parce que, c'est cliché un peu, mais on est comme rendu une grande famille. C'est notre vie sociale. J'aime tellement ça être avec ce groupe de gens-là, pis travailler sur une pièce. (C1209d, élève de 17 ans en théâtre)

Dans un contexte de réalisation artistique, travailler avec d'autres est un apprentissage sur soi et une confrontation à la vision des autres. C'est dans ce rapport de soi à l'autre que se formulent des idées, des images et des sons pour que des productions prennent forme. Ces productions – ou projets réalisés – sont également des occasions de relever de nombreux défis. Elles permettent à l'adolescent d'affirmer sa singularité, tout en étant fier de réaliser des buts communs.

CONCLUSION

Tout au long de la recherche, tant les élèves que les enseignants ont témoigné du fait que la formation artistique contribue à la découverte et à l'affirmation de soi, à la complicité avec des pairs, à la fierté d'être et à l'engagement vis-à-vis de la communauté. Le travail d'équipe retient particulièrement l'attention des participants. Lorsque certains membres du groupe travaillent moins bien, cela risque de se répercuter sur l'ensemble des résultats et inquiètent les élèves qui tiennent à faire de leur mieux. Lors des entrevues, les adolescents ont fait preuve d'une discrétion exemplaire en ne reportant pas sur le personnel enseignant l'entière responsabilité d'établir des limites. Au contraire, ils ont insisté sur l'importance d'en arriver à une autodiscipline. Ils tiennent à trouver eux-mêmes des moyens de gérer les conflits. Lorsque le processus de création est mis en jeu dans une réalisation artistique, il n'est pas si évident qu'on pourrait le croire de faire la part des choses et d'en arriver à effectuer un travail qui représente à la fois chacune des personnes et le groupe dans son ensemble. Sur ce point, il apparaît nécessaire d'effectuer encore plus de recherches en éducation artistique pour arriver à mieux saisir la façon dont le travail d'équipe se réalise en musique, théâtre et danse, et comment est mis en œuvre le processus de création au cours de réalisations artistiques.

Les témoignages soulignent également l'importance de recevoir l'appui des parents dans le choix d'une carrière en art. Même s'il n'est pas facile de distinguer dans les entrevues si les participants rendent justice à leurs parents, les préoccupations dont ils font part démontrent leurs difficultés à affirmer un choix de carrière qui ne correspond pas aux aspirations des parents. Ceux qui sont passionnés par les arts et qui en font tous les jours ne peuvent aisément accepter de faire le deuil de leur rêve de poursuivre une formation postsecondaire dans un domaine artistique.

De plus, dans le contexte francophone minoritaire du Canada, il n'est pas toujours évident d'envisager faire carrière en art dans sa langue et sa culture. Cette difficulté ne relève pas uniquement de l'école ou du parent, mais concerne la communauté dans son ensemble. Pour que cette dernière soit en mesure de participer à la vie et à la survie artistique professionnelle, des politiques culturelles sont essentielles, et il y a encore beaucoup de travail à faire pour y arriver dans ce contexte (Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004). Cette réalité soulève également la question de la place qu'occupe la culture dans la société et celle qu'occupe l'éducation artistique à l'école (Dumont, 1987 ; Gohier, 2002 ; Saint-Jacques et Chené, 2006 ; Simard, 2004). Les interrogations relatives au sens de l'engagement dans des manifestations artistiques rejoignent ce questionnement. Les liens entre la formation offerte dans le contexte scolaire et la communauté ne sauraient se consolider sans que la relève artistique issue des écoles secondaires ne sente et pressente qu'elle a un avenir et que cette communauté la soutient. C'est pourquoi culture, art et éducation sont étroitement liés et qu'il y a intérêt à se demander — et à documenter — jusqu'à quel point les diverses manifestations culturelles des communautés reçoivent un

financement qui s'inscrit dans une continuité et une volonté de faire évoluer l'expression artistique.

Références bibliographiques

- Beauchamp, H. (1998). *Le théâtre adolescent*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Benoît, J. (2005). « La motivation d'élèves de 9^e et 10^e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école de langue française de l'Ontario ». Thèse de maîtrise. Ottawa : Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.
- Bernard, R. (1996). « Portrait démolinguistique de l'Ontario français ». *Revue du Nouvel Ontario*, 20 : 15-40.
- Bernard, R. (1997). « Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (3) : 509-526.
- Bernard, R. (1998). « Le rôle culturel des institutions minoritaires ». *Le Canada français : entre mythe et utopie*, p. 181-194. Hearst : Éditions du Nordir.
- Cazabon, B. (1993). « De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle ». *Études ethniques au Canada*, 25 (2) : 52-64.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. et Schneider, B. (2000). *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*. New York : Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. et Schneider, B. (2001). *Conditions for Optimal Development in Adolescence: An Experimental Approach*. Lawrence Erlbaum Assoc.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester : The University of Rochester Press.
- Dumont, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal : L'Hexagone.

- Eisner, E. W. (2004). « What can Education Learn from the Arts about the Practice of Education ? ». *International Journal of Education & the Arts*, 5 (4): 1-11.
- Gallagher, K. et Booth, D. [dir.] (2003). *How Theatre Educates. Convergences & Counterpoints*. Toronto : University of Toronto Press.
- Gervais, G. (1996). « Aux origines de l'identité franco-ontarienne ». *Les cahiers de Charlevoix*, vol. I, p. 127-168. Sudbury : Éditions Prise de Parole.
- Gohier, C. (2002). « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (1) : 215-236.
- Haentjens, M. et Chagnon-Lampron, G. (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération culturelle canadienne française.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Laguardia, J. G. et Ryan, R. (2000). « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications ». *Revue québécoise de psychologie*, 21 (2) : 281-304.
- Ministère de l'éducation l'Ontario. (1998). *Éducation artistique. Le curriculum de l'Ontario 1^{ère} à la 8^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario
- Ministère de l'éducation l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Collection *Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Philion, R. (2005). « Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en formation ». Thèse de doctorat. Ottawa : Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.
- Saint-Jacques, D. et Chené, A. (2006). « La fonction de la culture dans le curriculum ». *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, édité par Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard, p. 43-62. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Théâtre Action. (2003). *Étude de l'impact socio-économique et culturel de l'activité théâtrale en Ontario français. Secteur scolaire. La force du théâtre*. Ottawa : Théâtre Action.
- Théberge, M. (2005). *Construction identitaire et éducation artistique. L'enseignante et l'enseignant comme passeur culturel*. Conférence internationale en éducation en milieu minoritaire. Université d'Ottawa.
- Théberge, M. (2006). « Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien ». *Éducation et francophonie*, XXXIV (1). En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>
- Vallerand, R.J., Blais, M. R., Brière, N.M. et Pelletier, L.G. (1989). « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) ». *Revue canadienne des sciences du comportement / Canadian Journal of Behavioral Science*, 21 (3) : 323-349.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.