

++++

Annie-Claude Piché
Sivane Hirsch



L'APPROPRIATION CULTURELLE





Recherche et rédaction

Annie-Claude Piché
Sivane Hirsch

Université du Québec à Trois-Rivières

Comité organisateur

Justine Gosselin-Gagné

Chargée de projet universitaire
Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD)
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie-Claude Bourgault

Conseillère pédagogique 4 arts |
Service des ressources éducatives
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Julien Lamontagne

Conseiller pédagogique | Éducation à la sexualité, santé et bien-être |
Service des ressources éducatives
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Graphisme

WILD WILLI Design - Fabian Will

Centre
de services scolaire
Marguerite-Bourgeoys
Québec 


CENTRE D'INTERVENTION
PÉDAGOGIQUE
EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ
10 ANS


LEDiR
Laboratoire
Éducation Diversité en Région

UQTR

Université du Québec
à Trois-Rivières

PRÉAMBULE :**POURQUOI ABORDER
L'APPROPRIATION CULTURELLE
EN CLASSE?**

La question de l'appropriation culturelle est intimement liée à la prise en compte de la diversité des cultures à l'école et, plus particulièrement, dans le domaine des arts. En effet, l'appropriation— certain.e.s préfèrent parler d'inspiration — est au cœur de l'action artistique et à ce titre, elle ne peut être réellement évitée. Elle peut par contre être comprise, analysée et contextualisée. En abordant clairement la question de l'appropriation culturelle en classe, le personnel enseignant peut prendre le rôle d'allié et défendre les membres d'un groupe social marginalisé, tout en permettant aux élèves de se munir de certains outils.

Depuis quelques années, l'appropriation culturelle est devenue un thème sensible en classe, mais aussi dans la société plus largement. Les thèmes sensibles sont définis « comme des objets difficiles de savoir, mobilisant des valeurs et des représentations sociales qui sont complexes et multifacettes, parce qu'ils concernent les manières de vivre en société dans un contexte scolaire pluriel où il n'est pas toujours possible de jouir d'un consensus. » (Hirsch et Moisan, à paraître). En classe, ces thèmes s'imposent souvent au personnel enseignant comme aux élèves et, « souvent de manière inopinée, ils peuvent remettre en question le *statu quo* par leur fort potentiel subversif » (*ibid*).

Le caractère sensible (ou délicat) de l'enseignement de certains thèmes s'explique par quatre dimensions : la dimension éthique, la dimension sociale, la dimension politique et la dimension pédagogique. Une analyse de l'appropriation culturelle à travers ces quatre dimensions permettra de comprendre pourquoi c'est un thème sensible en classe.

- > La dimension éthique : l'appropriation culturelle touche les valeurs du personnel enseignant et des élèves (ex. : la liberté d'expression, l'ouverture à d'autres cultures, le respect, la reconnaissance). Les émotions font souvent surface dans ces contextes lorsque les élèves (comme leurs enseignant.e.s) sont confronté.e.s dans leurs valeurs;
- > La dimension sociale : l'appropriation culturelle rappelle les défis de la vie en société plurielle et démocratique, où les cultures se rencontrent, mais doivent aussi se faire une place d'expression distincte;
- > La dimension politique : l'appropriation culturelle, par définition (comme on le verra plus loin), aborde les enjeux de rapports de pouvoir au sein de la société et, par conséquent, la manière dont chaque personne se voit dans ces rapports;
- > La dimension pédagogique : la complexité de cet objet d'étude sera présentée tout au long de notre réflexion. Elle nous confronte à d'autres disciplines que les nôtres, à des cadres d'analyse complexes et complémentaires.

Malgré les défis évidents qu'imposent les thèmes sensibles en classe — gérer les débordements et les réactions fortes (et parfois très émotives), maîtriser le contenu complexe — aborder de tels thèmes permet aussi aux élèves de mieux se connaître en tant que personnes, de comprendre davantage le monde qui les entoure et de développer leur pensée critique (Vandepitterie, 2012). C'est aussi l'occasion de discuter avec les élèves des enjeux qui touchent leur vie en société et de développer des attitudes (réfléchir, débattre, discuter, s'exprimer, écouter) qui favorisent le vivre-ensemble dans un monde pluraliste.

QU'EST-CE QUE L'APPROPRIATION CULTURELLE?

1.1. LA DÉFINITION DU CONCEPT

L'appropriation culturelle est l'emprunt, par un groupe majoritaire, d'un élément culturel d'un groupe minoritaire, sans reconnaître l'emprunt ou en manifestant un manque de connaissance ou une appropriation erronée. La définition des groupes majoritaires et minoritaires n'est pas uniquement fondée sur un rapport numérique, mais également sur le rôle qu'ils jouent du point de vue culturel, économique, politique et social. Ainsi, le concept ne peut pas être compris sans s'attarder aux tensions soulevées par les rapports de force entre des groupes sociaux majoritaires et minoritaires « en termes de pouvoir et d'agentivité » (Lefrançois et Éthier, 2019, p. 12).

L'usage, par un groupe majoritaire, du symbole ou d'un objet qui trouve ses sources dans la culture d'un groupe minoritaire n'est pas toujours considéré comme une appropriation culturelle. Ainsi, selon l'attitude ou l'intention manifestée par la personne qui l'utilise, une référence, dans une œuvre, à un élément traditionnel peut être considérée comme une inspiration ou comme une appropriation. C'est en ce sens qu'il est essentiel d'y réfléchir avec le groupe minoritaire concerné, en adoptant une approche réflexive sur ses pratiques.

Par exemple, un.e enseignant.e propose à ses élèves de fabriquer des masques calavera dans un cours d'arts plastiques. L'activité proposée est très populaire à l'Halloween. Cependant, ces masques n'ont pas de lien avec cette fête commerciale où friandises et déguisements sont à l'honneur. Les masques *calavera* proviennent plutôt du *Día de Muertos* (le jour des morts) : une fête qui honore la mémoire de proches qui sont décédés.



DÍA DE MUERTOS

¹ Une telle démarche peut cependant amener une sursollicitation de personnes appartenant à des groupes minoritaires. La vigilance est donc de mise à ce sujet.

En évacuant la signification spirituelle attribuée à cet objet dans le travail scolaire, l'enseignant.e ne permet pas aux élèves de comprendre la valeur symbolique de ces objets dans leur culture d'origine ainsi que leurs conditions de fabrication. Plus encore, l'activité perpétue ainsi des stéréotypes sur la culture mexicaine, qui est alors folklorisée plutôt que célébrée. Pour éviter une telle situation, l'enseignant.e pourrait inviter des personnes qui connaissent bien cet art à participer à l'activité pour expliquer aux élèves les éléments culturels liés à la création du masque. Par exemple, un.e artiste ou un.e membre de la communauté mexicaine pourrait venir parler de la valeur spirituelle que représente cet objet pour la communauté. Les élèves auraient alors l'occasion d'en apprendre davantage sur une communauté, sa culture, son histoire et sa tradition spirituelle, tout en découvrant des œuvres d'art.¹

En somme, l'emprunt culturel dénoncé est celui qui sous-estime la complexité de la culture d'un groupe minoritaire et des connaissances nécessaires pour en parler, ce qui résulte d'une appropriation erronée ou non reconnue comme telle. Toutefois, cela ne signifie pas automatiquement que la personne (ou le groupe) qui fait de l'appropriation culturelle est mal intentionné.e.

1.2. LES DEUX CADRES D'ANALYSE

Deux cadres d'analyse complémentaires permettent de mieux comprendre l'enjeu de l'appropriation culturelle et les défis pédagogiques qu'il peut poser. Le premier s'intéresse aux rapports de pouvoir entre groupes et le deuxième, aux différentes formes que l'appropriation culturelle peut prendre.



1.2.1. L'analyse des rapports de pouvoir

Les quatre catégories proposées dans ce cadre décrivent les rapports de pouvoir qui s'établissent entre les groupes dans différentes situations (Rogers, 2006).

a. **L'échange culturel** implique un rapport d'égalité entre les deux parties (minoritaire et majoritaire) qui bénéficient alors toutes deux de l'échange.

Par exemple, deux troupes de danse se rencontrent pour partager des mouvements de danse en prenant le temps d'apprendre et de comprendre la signification de ces mouvements pour les personnes qui se réclament de cette culture. Elles ont donc échangé, ensemble et réciproquement, pour mieux s'inspirer.

b. **La domination culturelle** désigne une situation où le groupe majoritaire tente d'assujettir le groupe minoritaire et d'imposer l'usage de certains éléments culturels sur un groupe culturel plus faible dans un contexte de conflit culturel ou physique entre les groupes.

Prenons, par exemple, des enfants autochtones qui étaient forcés de quitter leur famille pour aller vivre dans les pensionnats. Afin de les évangéliser et de les assimiler à la culture religieuse dominante, on leur coupait les cheveux, on les forçait à abandonner leurs vêtements traditionnels et on leur imposait un nouveau prénom « européen » au détriment de celui que leurs parents avaient choisi.

c. **L'exploitation culturelle économique** survient lorsqu'un groupe majoritaire profite culturellement et économiquement de l'usage des éléments culturels d'un groupe minoritaire, sans que ce dernier en bénéficie.

Par exemple, la fabrication d'un objet — tapis, vaisselle, rideaux, etc. — sur lequel on présente un tipi et un totem sans que l'entreprise partage ses profits avec les peuples autochtones concernés (Cultural Heritage Project, 2015). De plus, cet exemple montre une incompréhension de la culture autochtone : les tipis sont généralement construits et habités par les Autochtones des plaines alors que les totems sont majoritairement créés dans le Nord-Ouest. L'objet vendu contribue donc à perpétuer des stéréotypes, tout en permettant aux membres du groupe majoritaire de s'enrichir.

d. **La transculturation** décrit la situation dans laquelle, après plusieurs échanges entre communautés, d'appropriation et de réappropriation, il devient difficile de retracer les origines de l'objet.

La culture hip-hop est un bon exemple de transculturation². Elle a été adoptée par de jeunes autochtones vivant dans des communautés rurales. Elle a été revisitée et réinterprétée à un point tel que ses liens avec la culture urbaine afro-américaine des grandes métropoles desquelles elle découle sont devenus flous.

²

Ickstadt, Heinz. (1999). "Appropriating Difference: Turkish-German Rap." *American Studies*, 44(4), 571-78. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/41157976>

Ces catégories montrent bien que les rapports de pouvoir dans l'appropriation culturelle ne sont pas statiques et qu'ils peuvent toujours évoluer. Ainsi, une situation peut débuter comme étant un échange culturel et, avec le temps, se transformer afin de devenir une exploitation culturelle économique et vice-versa. Pour bien définir la situation, il faut donc se poser des questions sur la nature des rapports de pouvoir et sur les dynamiques entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires, comme : Quels sont les avantages de cet échange pour le groupe minoritaire? Quels sont les avantages que tire le groupe majoritaire de cet échange? Les origines de l'objet sont-elles reconnues ou occultées?

1.2.2. L'analyse des types d'appropriations culturelles dans les arts

L'appropriation culturelle peut aussi être analysée selon la manière dont une œuvre d'art se met en dialogue avec la culture de laquelle elle s'inspire, que ce soit de l'intérieur, par les membres d'une culture, ou par des personnes de l'extérieur (*outsiders*) qui prennent pour leur propre usage un élément produit par un membre ou des membres d'une autre culture (*insiders*). Young (2010) propose de distinguer cinq types d'appropriations culturelles dans l'art :



- a.** **L'appropriation d'objets**, par exemple, transférer une œuvre dont les membres du groupe majoritaire se sont appropriés pour qu'elle soit présentée dans un musée.
- b.** **L'appropriation d'un contenu**, par exemple, réutiliser une idée exprimée dans le travail d'une artiste d'une autre culture sans y référer clairement.
- c.** **L'appropriation stylistique**, par exemple, composer des pièces de jazz, une musique née de la culture afro-américaine, sans appartenir à cette culture.
- d.** **L'appropriation du motif**, par exemple, Picasso s'est approprié l'idée des sculptures africaines dans son œuvre *Demoiselles d'Avignon* malgré ses origines européennes.
- e.** **L'appropriation du sujet**, par exemple, évoquer l'expérience d'un autre groupe comme étant sienne.

Toutes ces formes d'appropriation amènent des personnes considérées comme des *outsiders*, c'est-à-dire qu'elles ne font pas partie d'une culture, à s'approprier la voix d'*insiders*, c'est-à-dire celles qui font partie d'une culture, pour parler de leurs expériences, de leurs réalités et même, de leurs joies et leurs souffrances.

De tout temps, l'appropriation culturelle a fait partie du travail des artistes, qui empruntent des idées et des techniques chez d'autres artistes régulièrement. Ces emprunts doivent néanmoins être respectueux et ne pas nuire aux membres d'une autre culture, en les offensant, en les mettant en danger, en les réduisant... Par exemple, lorsqu'un musée emprunte des œuvres d'une culture minoritaire pour la célébrer, il doit le reconnaître pleinement. Dans le même ordre d'idées, depuis quelques années, des musées européens ont été invités à restituer des pièces qui avaient été prises sans permission par les colonisateurs en Afrique ou en Orient. Dans certains cas, la demande de restitution a été acceptée (comme dans le cas des œuvres des trésors royaux d'Abomey), mais dans d'autres, cette demande fait encore l'objet d'une controverse politique et sociale (comme pour le patrimoine maghrébin exposé au Louvre ou pour le Panthéon en marbre du British Museum). À l'opposé, l'utilisation de différentes influences musicales, comme le jazz, dans des compositions musicales partout dans le monde, est tout à fait en accord avec la nature même de cette musique : elle inspire d'autres à l'utiliser, puis à la transformer. En effet, une appropriation peut aussi se faire dans le cadre de la transculturation. Autrement dit, l'un n'empêche pas l'autre: ce ne sont pas toutes les appropriations qui devraient être bannies.

Ainsi, les catégories de Young (2010) permettent de voir autant les formes positives que les formes négatives de l'appropriation culturelle et de comprendre que celle-ci est partout autour de nous. L'appropriation culturelle inspire notre monde d'idées nouvelles et maintient les anciennes pratiques en vie.

En somme, les deux cadres d'analyse s'articulent bien pour permettre une meilleure compréhension de l'appropriation culturelle. En effet, les cinq formes d'appropriations culturelles présentées par Young (2010) peuvent s'inscrire dans chacun de rapports de pouvoir présentés par Rogers (2006). Par exemple, une appropriation du motif peut se faire autant dans le contexte d'échange culturel que d'exploitation culturelle ou économique, et tous les types d'appropriations peuvent exister dans un contexte de domination culturelle. Il importe donc de poser ces deux séries de questions en parallèle pour juger de quel type d'appropriation culturelle il est question.



COMMENT ÉVITER DE FAIRE DE L'APPROPRIATION CULTURELLE OU DE LA REPRODUIRE EN CLASSE ?

Comprendre le phénomène de l'appropriation culturelle et avoir conscience de la manière dont elle peut se manifester dans la classe, ainsi que des enjeux qu'elle soulève, est la première étape pour éviter d'en faire ou de la reproduire.

La deuxième étape est d'adopter une posture de personne alliée et une démarche critique et sensible envers les groupes sociaux marginalisés qui sont, par définition et comme nous l'avons montré plus haut, les victimes éventuelles d'une appropriation culturelle.

La notion de personne alliée

On parle de personne alliée pour désigner une « personne se portant à la défense des membres d'un groupe social marginalisé autre que le leur. Personne qui tend la main vers les autres dans le but d'atteindre un objectif commun. » (Centre Ontarien de Prévention des Agressions, p. 2) Être une personne alliée signifie donc, au-delà du fait d'éprouver de l'empathie pour ceux et celles qui vivent de l'oppression, de croire à l'équité et de poser des gestes concrets dans ce sens. Cette posture contribue à briser l'isolement des communautés marginalisées, à favoriser le vivre-ensemble, à prévenir la violence et le racisme et à créer un environnement positif, sécuritaire et inclusif. Cependant, pour devenir une personne alliée, il faut aussi apprendre à se connaître et à (re)connaître les limites de cette posture et des actions que l'on peut poser (Steele, 2020). En effet, une personne alliée ne pourrait jamais comprendre complètement l'expérience des personnes appartenant à des groupes minoritaires. Malgré toute l'importance de ce rôle, une personne alliée ne peut pas être autre chose qu'une personne alliée. C'est pourquoi le fait de se poser les bonnes questions en tant que personne alliée permet de mieux analyser les rapports de pouvoir et les types d'appropriations culturelles possibles dans l'art.

Les pratiques à privilégier

Evans et Wall (1991) proposent des actions spécifiques à mettre en œuvre en milieu scolaire pour être une personne alliée active de la communauté LGBTQ+, par exemple :

- > Prendre conscience de son rôle de soutien. Pour ce faire, l'éducateur.rice qui veut jouer le rôle de la personne alliée doit être en mesure de faire de l'introspection et de poser un regard critique sur lui.elle-même et sur son environnement;
- > S'éduquer et actualiser ses connaissances en s'informant sur...;
- > Développer ses compétences communicationnelles, accroître son empathie, mettre en pratique ses interventions;
- > Poser des gestes concrets si elle est témoin d'une injustice afin de créer un environnement inclusif.

Pour y arriver, la série de questions suivantes proposées aux artistes afin d'amorcer une réflexion sur leurs motivations dans la création de leur œuvre et l'usage de différents objets et motifs peut aussi guider la pratique enseignante. En effet, cette démarche permet d'abord aux enseignant.e.s de préparer une activité ou d'aborder des œuvres touchant la réalité de minorités culturelles et sociales. Ensuite, cette série de questions peut également les aider à amener les élèves à mieux comprendre certains enjeux et à réfléchir à leurs propres créations, mais aussi à adopter un regard critique sur les travaux des artistes présentés et découverts en classe.

Questions à privilégier pour guider sa réflexion critique (adaptées de Hanorah, 2018)



A. Concernant les motivations de la création :

1. De quel point de vue est-ce que je raconte l'histoire?
2. Pour qui suis-je en train de la raconter? Si la réponse à cette question n'est ni « moi » ni « des personnes comme moi », alors pourquoi voulez-vous en parler?
3. Est-ce que l'œuvre permettra de faire avancer la conversation d'une manière respectueuse?
4. Ce projet serait-il meilleur si j'engageais une personne qui est plus expérimentée que moi ou plus appropriée dans la situation ?
5. Est-ce que j'exclus les gens parce que je veux être l'artiste/le héros ou l'héroïne?

B. Concernant la préparation nécessaire pour la création :

1. Ai-je fait des recherches? Quelles sont mes sources?
2. Est-ce que je regarde seulement le travail qui confirme ce que je veux entendre ou le côté de l'histoire que je veux explorer (par exemple, l'histoire coloniale)?

C. Concernant la réception éventuelle de l'œuvre :

1. En portant attention au climat social dans lequel je me trouve en ce moment, comment mon projet peut-il être perçu, selon le public?
2. Si je résiste à me poser des questions (c'est-à-dire à faire de l'introspection sur mes motivations), suis-je là pour les bonnes raisons ou suis-je seulement motivé.e par mes intérêts personnels?

COMMENT ABORDER

L'APPROPRIATION CULTURELLE

EN CLASSE?

Différentes approches pédagogiques peuvent être utilisées pour aborder des thèmes sensibles en général et les appropriations culturelles en particulier. Parmi celles-ci figure le magistral interactif (Burelle et Hirsch, 2020) qui propose une manière efficace de présenter un thème comme celui-ci. En effet, cette approche s'adapte à toutes les disciplines et permet à l'enseignant.e de prendre le rôle de facilitateur.rice : planifier les séquences de la rencontre, organiser l'information et faciliter l'attention sélective, tout en laissant place à la réflexion.

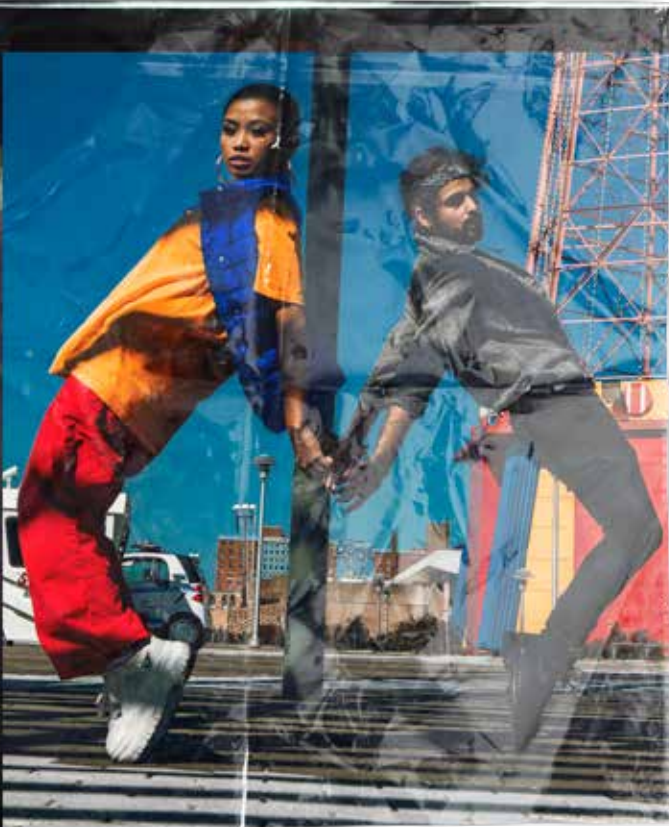
L'enseignant.e est alors un guide qui accompagne les réflexions et les apprentissages des élèves en fournissant des textes ou des vidéos qui abordent différentes perspectives. Il ou elle adopte également le rôle d'animateur.rice afin d'encourager la discussion, de poser des questions pour faire avancer le dialogue tout en conduisant les jeunes à découvrir ce qui est sous-entendu dans ce qu'ils ou elles disent.

Il reste que les différentes disciplines font face à plusieurs difficultés liées, notamment, aux compétences que l'enseignant.e veut développer et aux objets qu'il ou elle veut explorer selon les thématiques du cours. C'est pourquoi cette section proposera quelques activités pouvant aider l'enseignant.e. du domaine des arts ou du programme *Culture et citoyenneté québécoise* à ouvrir le dialogue sur l'appropriation culturelle dans sa classe. Il est à noter que ces pratiques comportent certains obstacles qui seront présentés également pour soutenir sa démarche.

3.1. LES PRATIQUES À PRIVILÉGIER

3.1.1. La danse

Lorsqu'on présente une danse appartenant à une culture en particulier, il est recommandé d'inclure des artistes provenant de ce groupe dans notre démarche. Ainsi, on peut inviter en classe un.e artiste afrodescendant.e spécialisé.e dans la danse carrée, le bop ou le whip, non seulement afin de promouvoir l'art, mais aussi pour permettre aux jeunes d'en avoir une présentation fiable (Murray, 2020). En effet, la danse est un langage et la danse sociale est l'expression d'une communauté. Chaque danse a des pas que tout le monde accepte. Toutefois, la danse porte sur l'individualisation de ces mouvements, de la créativité et de l'expression de chaque personne. À cause de cela, la danse sociale évolue dans le temps (Brown, 2016).





3.1.2 L'art dramatique

Tant les jeunes que les adultes aiment se déguiser; cela stimule la créativité et l'imaginaire. Si se costumer demeure généralement une activité drôle et ludique, elle peut aussi soulever des questionnements. Voilà pourquoi il est intéressant d'aborder, avec les élèves, les enjeux liés aux costumes. On peut d'ailleurs élargir la réflexion et inclure, avec d'autres membres de l'équipe enseignante, la question épineuse de costumes d'Halloween. Ainsi, le fait de porter des vêtements pour se déguiser en personne d'origine autochtone, chinoise ou issue de la communauté noire, par exemple, peut être considéré comme de l'appropriation culturelle. En effet, ces déguisements utilisent trop souvent des clichés et même des stéréotypes qui reposent sur un « imaginaire colonial » qui simplifient la culture en question (Gillet, 2019, p. 4). Certains membres de ces communautés pourraient en être attristés, voire offensés. Cependant, le fait de se déguiser en une personne en particulier, qu'elle soit autochtone, noire ou chinoise peut, dans d'autres situations, démontrer une admiration qui dépasse les clichés. C'est pourquoi il est important d'en parler afin d'aborder la question d'appropriation culturelle dans toute sa complexité.



Une autre porte d'entrée intéressante serait de discuter des débats autour des pièces de théâtre qui, dans les dernières années, ont été au cœur de la controverse à propos de l'appropriation culturelle, comme les pièces québécoises *Kanata* et *SLĀV*. Aborder l'actualité et les enjeux dans ce domaine des arts peut inviter à la discussion et à la réflexion sur ce sujet. Par la suite, l'enseignant.e, s'il ou elle se sent assez outillé.e, peut inviter les jeunes à créer une scène qui fait place à la diversité dans toutes ses formes, tout en évitant une appropriation culturelle en ce qui a trait aux personnages. Dans le domaine des arts, les élèves sont amené.e.s à apprécier, à interpréter et à créer de l'art dramatique. Par conséquent, le fait d'être sensibilisé.e à l'appropriation culturelle dans le domaine de l'art dramatique permet l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-agir dans le cadre du processus créatif et réflexif de ce domaine.

3.1.3. Les arts plastiques

Dans les cours d'arts plastiques, il pourrait être intéressant d'inviter les élèves à intégrer de la recherche dans leurs travaux ce qui les amènerait à s'informer sur l'histoire de l'art. Ils ou elles pourraient également réaliser une recherche bibliographique sur les artistes en lien avec leur projet, afin d'aller au-delà de la réplique d'une œuvre et de mieux expliquer leurs choix artistiques. Par exemple, en travaillant avec les élèves sur la création d'un mandala, il est pertinent d'expliquer aussi la signification des palettes de couleurs et des symboles afin de raconter leur propre histoire en tissant des liens avec leur recherche. Pour ce faire, les enseignant.e.s peuvent inviter une personne qui s'y connaît ou présenter des documentaires sur cet art sur Internet, par exemple. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant.e qui veut parler de l'art du perlage peut inviter des personnes qui fabriquent, par exemple, des wampum, avant de réaliser avec les élèves une activité de création avec des perles qui prend en compte l'histoire entourant cet art, la signification derrière la création, les différents matériaux, etc.

3.1.4. La musique

Dans un cours de musique, l'enseignant.e peut faire découvrir une chanson aux jeunes et approfondir l'aspect historique de la chanson afin d'aiguiser leur esprit critique. À titre d'exemple, la chanson *Hound Dog* d'Elvis Presley est très connue, mais peu de personnes savent que la version originale a été composée et chantée par Big Mama Thornton, version qui a été éclipsée par sa reprise à grand succès.

À l'aide d'un dialogue respectueux, l'enseignant.e peut proposer d'autres exemples de styles de musique, par exemple, le hip-hop, le blues, le rap, la techno et même le rock'n'roll, qui existent grâce à des communautés minoritaires et marginalisées comme les Afro-américains. Certains parlent de *whitewashing* pour dire que ces musiques ont été « blanchies », c'est à dire adaptées à un public blanc. Par conséquent, la musique réalisée par la personne issue d'un groupe minoritaire comme les Noirs ne sera pas aussi vendue et célébrée que celle de la personne blanche qui la reprendra. Pour conclure, l'enseignant.e peut faire jouer cette chanson aux élèves, mais doit demeurer conscient.e de toute l'histoire qui se trouve derrière cette chanson.



3.1.5. Le programme Culture et citoyenneté québécoise

La thématique « culture et productions symboliques » du programme offre une occasion parfaite pour aborder l'enjeu de l'appropriation culturelle. Les deux compétences, étudier une réalité culturelle et réfléchir sur une question éthique, pourraient alors être mises à contribution.

L'acquisition de la première compétence permet aux élèves d'analyser le concept et les différentes formes de relations entre les groupes, dans le temps et l'espace, qu'il décrit. Les élèves peuvent observer, dans la société québécoise et ailleurs, diverses occasions par lesquelles ces situations se manifestent, qui sont les acteur.rice.s qui prennent la parole et quels sont les divers arguments mis de l'avant dans le débat social.

La deuxième compétence, quant à elle, permet aux élèves d'analyser des concepts comme la liberté d'expression, le respect des autres et de leur culture, la bienveillance, etc.

Les enseignant.e.s peuvent utiliser comme amorce de nombreux exemples parus dans les nouvelles tels que les pièces de théâtre mentionnées plus haut (*Kanata* ou *SLÁV*) ou l'usage de *black face* comme déguisement. Ils ou elles peuvent également amener leurs élèves à réfléchir à propos de leurs propres déguisements d'Halloween.

Cette thématique se prête bien à une discussion selon l'approche de la *Philosophie pour les Enfants* développée par Matthew Lipman (ajouter aux références?), une démarche qui propose de s'appuyer sur des histoires philosophiques écrites pour les enfants. Elles visent à initier les enfants à réfléchir en groupe et ce, sans être en quête d'une vérité ultime. Ainsi, la classe forme une communauté de recherche qui réfléchit ensemble (Lajoie, 2018) dans le but de faire avancer la réflexion au lieu de tenter de se convaincre les un.e.s et les autres. Les apprenant.e.s sont au centre de leur apprentissage et ce, tant cognitivement qu'affectivement. Cette méthode est utilisée pour discuter de sujets sensibles comme la guerre, l'amour et le racisme (*ibid.*).

3.2. LES OBSTACLES

Tous les exemples cités plus haut bénéficieront de la présence des personnes issues de la culture dont l'œuvre fait partie pour bien la présenter (Murray, 2020). Cependant, cette pratique n'est pas sans défis. Premièrement, inviter des personnes-ressources pour enseigner et offrir des performances peut être dispendieux. Il peut alors être intéressant de faire appel aux nombreux contenus médiatiques disponibles sur le Web et qui ont été créés par des personnes issues des cultures concernées par la forme d'art présentée. Par exemple, Wapikoni³ est un organisme qui crée des courts métrages avec des personnes autochtones sur divers sujets concernant leur communauté.

Ainsi, une personne enseignante qui souhaite donner la voix aux Premières Nations peut le faire sans nécessairement faire venir en classe un.e intervenant.e d'origine autochtone. Il peut alors être intéressant d'impliquer les élèves pour chercher du contenu afin d'enrichir leur travail : ils ou elles peuvent, en équipe ou individuellement, documenter leur recherche afin d'appuyer leurs constats.

Quand des personnes de l'extérieur de l'école sont invitées pour animer des ateliers, il faut s'assurer d'une bonne communication entre ces personnes et l'équipe-école pour s'assurer de la mise en place des conditions nécessaires au bon déroulement de l'activités (ex. : en réservant un lieu adéquat). C'est pour cette même raison qu'il est essentiel de bien préparer les élèves à l'arrivée des personnes invitées, pour leur permettre de faire des liens avec les apprentissages recherchés (Murray, 2020).

³ <https://evenementwapikoni.ca/>



- Brown, C. (2016, 27 septembre). *L'histoire de la danse sociale afro-américaine* [vidéo]. Conférences TED.
<https://www.youtube.com/watch?v=dpCBMwAweDI>
- Burelle, M. et Hirsch, S. (2020). *Comment aborder des sujets sensibles en classe?* En ligne.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4394/00000787230_Themes_sensibles_M.Burelle.pdf
- Centre Ontarien de Prévention des Agressions (s.d.). *Glossaire Équité et Éducation inclusive : principaux termes pour la défense de nos propres droits, la compréhension de nos liens avec les autres et le principe de l'alliée.e.*
https://www.bienetrealecole.ca/sites/default/files/glossaire_final_nov2016.pdf
- Cultural Heritage Project (2015). *Think Before You Appropriate. Things to know and questions to ask in order to avoid misappropriating Indigenous cultural heritage.* Simon Fraser University.
https://www.sfu.ca/ipinch/sites/default/files/resources/teaching_resources/think_before_you_appropriate_jan_2016.pdf
- Evans, N. J. et Wall, V. A. (1991). *Beyond tolerance: Gays, lesbians, and bisexuals on campus.* American College Student Personnel Association.
- Gillet, J. (2019). *Ma culture n'est pas un déguisement.*
<https://www.femmesprevoyantes.be/wp-content/uploads/2019/12/Analyse2019-ma-culture-nest-pas-un-deguisement.pdf>
- Hanorah. (2018, 4 juillet). *10 or so questions to ask yourself before making art about a group you don't belong to.* CBC.
<https://www.cbc.ca/arts/10-or-so-questions-to-ask-yourself-before-making-art-about-a-group-you-don-t-belong-to-1.4732386?fbclid=IwAR2SPNjwYn7lXkPEbaYAF5sjyhibpCsT-02lmgTvhwbj0FSrw6HP-YoG5E>
- Hirsch, S., & Moisan, S. (à paraître). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. In S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier, & D. Lefrançois (Eds.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales.* Montréal: FIDES.
- Lajoie, F. (2018). *La « philo pour enfants » : des principes de base au service de la relation pédagogique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2019). SLĀV : une analyse de contenu médiatique centrée sur le concept d'appropriation culturelle. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 9.
<https://doi.org/10.7202/1062035ar>
- Murray, C. (2020). *Educating from Difference: Black Cultural Art Educators' Perspectives with Culturally Responsive Teaching.* URI Collections: Faculty of Education Major Research Papers
<http://hdl.handle.net/10315/38013>
- Rogers, R. A. (2006). *From Cultural Exchange to Transculturation: A Review and Reconceptualization of Cultural Appropriation.* *Communication Theory*, p. 474–503. Steele, S. (2020). *Building Bonds: A Solidarity Across Movements* [communication orale]. The Platform, en ligne.
- Vandepittrie, J. (2012). Un sujet sensible dans la littérature de jeunesse : la violence.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00782582/document>.
- Young, J. O. (2010). *Cultural appropriation and the arts.* John Wiley & Sons.





++++

Centre
de services scolaire
Marguerite-Bourgeoys
Québec 


CENTRE D'INTERVENTION
PÉDAGOGIQUE
EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ
10 ANS

 **LEDiR**
Laboratoire
Éducation Diversité en Région

UQTR
 Université du Québec
à Trois-Rivières