

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CULTURE POPULAIRE COMME CATALYSEUR
DU RAPPORT DIALOGIQUE ENTRE L'ŒUVRE ET L'ÉLÈVE :
ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATION D'UN
ATELIER D'APPRÉCIATION VISUELLE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR
MARTINE QUÉVILLON

DÉCEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon amoureux qui a su faire preuve de compassion et de patience durant ce long processus qui, tranquillement, mais sûrement, m'a permis de réaliser ce projet.

Je remercie également ma directrice de recherche, Mona Trudel, qui par son expertise et sa rigueur m'a amené à organiser et préciser le fil de mes pensées. Je souligne aussi une grande générosité à travers sa capacité d'écoute et la réceptivité dont elle fait preuve.

Merci à ma belle-mère, Claire Beauchemin, qui avec toute son énergie et sa détermination, m'a aidé à synthétiser et à éclaircir le contenu de ce mémoire.

Merci aux élèves des deux groupes de secondaires 5 du programme sports-études de l'école Saint-Gabriel qui ont participé à l'atelier d'appréciation qui a été expérimenté dans le cadre de la présente recherche. Merci d'être restés égaux à vous-mêmes, naturels, authentiques et turbulents à l'occasion même si vous saviez que vous étiez filmé. Je remercie également la direction qui m'a pleinement appuyé et fait confiance dans la réalisation de ce projet.

Je tiens finalement à remercier mes trois fils qui tout aussi vigoureux, intenses et débordants de vie qu'ils le sont, m'ont permis sans trop de culpabilité de passer de nombreux dimanches à la bibliothèque.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'origine du projet.....	3
1.1.1 Le contexte de recherche	5
1.1.2 Le programme de formation de l'école québécoise.....	7
1.2 L'énoncé de la problématique.....	10
1.2.1 Le manque de valorisation des arts à l'école	11
1.2.2 Une difficulté à mettre en pratique le développement de la troisième compétence : Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques.....	13
1.2.3 Un ancrage de ma propre pratique dans un modèle formaliste.....	16
1.3 Questions et objectifs de recherche	17
1.4 La recension des écrits.....	18
1.5 Conclusion du chapitre I.....	22
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	24
2.1 Le concept d'appréciation esthétique	24

2.1.1 L'expérience esthétique de John Dewey.....	27
2.1.2 L'appréciation esthétique en pédagogie artistique « présentation de différents modèles »	28
2.1.2.1 Le modèle formaliste	28
2.1.2.2 Le modèle contextualiste	30
2.1.2.3 Un modèle qui s'inspire de la pensée d'Umberto Eco.....	31
2.1.2.4 Le modèle intuitif et réflexif.....	33
2.2 L'art actuel et culture populaire en enseignement des arts.....	34
2.2.1 L'art contemporain.....	35
2.2.2 La culture populaire	39
2.2.3 Une approche dialogique au cœur de la démarche d'appréciation	42
2.3 Conclusion du chapitre II.....	49

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	50
3.1 L'approche qualitative	50
3.2 La recherche action.....	51
3.3 Description de l'échantillon.....	54
3.4 Outils de collecte de données	53
3.4.1 Le journal de bord.....	54
3.4.2 L'observation participante	55
3.4.3 Les questionnaires.....	56
3.4.4 L'analyse de documents audiovisuels.....	57
3.5 Traitements et analyse des données.....	58
3.5.1 La position de l'analyste	58
3.5.2 L'analyse thématique	59
3.5.2.1 Les étapes de l'analyse thématique.....	61
3.5.3 Rigueur et pertinence des données de recherche	63
3.5.4 La synthèse du corpus par la construction de l'arbre thématique	64
3.5.5 Procédures déontologiques	66
3.6 Conclusion du chapitre III	66

ANNEXE1	115
ANNEXE 2	116
ANNEXE 3	118
ANNEXE 4	118
BIBLIOGRAPHIE	120

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure	Page
1.1. Photographie de l'œuvre de Banksy, <i>Cinderella</i> , 2015, Installation immersive, Médioms mixtes, Weston-super-Mare, Grande-Bretagne.....	72
1.2. Photographie de l'œuvre de Banksy, <i>Cinderella</i> , 2015, Installation immersive, Médioms mixtes, Weston-super-Mare, Grande-Bretagne.....	72
Tableau	
3.5.4 Résumé des principaux thèmes et sous thèmes proposés pour le travail d'analyse.....	65
4.1.3 Modèle d'appréciation visuelle orienté sur le rapport dialogique entre l'œuvre et le regardeur.....	78

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec

PEI : Programme d'éducation internationale

C1 : Compétence *créer des images personnelles*.

C2 : Compétence *créer des images médiatiques*.

C3 : Compétence *apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques*.

AEN: National Endowment for the Arts

AGAVF: Association des groupes en arts visuels francophones

RÉSUMÉ

L'origine de la présente recherche action repose sur mon désir d'améliorer mes méthodes et approches en lien avec des problèmes auxquels je suis confrontée dans ma pratique d'enseignante en arts plastiques au niveau secondaire. Il m'apparaissait nécessaire de trouver des pistes de solution particulièrement en ce qui a trait à la réceptivité de mes élèves lorsqu'il est question d'apprécier une oeuvre.

La réalisation de cette recherche m'a permis de revoir mes méthodes pédagogiques et de développer une démarche d'appréciation qui, par la manière de guider mes élèves lors des discussions, serait susceptible de susciter davantage leur intérêt. L'objectif général de cette recherche est de rendre l'expérience esthétique signifiante et engageante pour mes élèves lors d'atelier d'appréciation visuelle. Plus spécifiquement, j'ai voulu identifier les aspects qui se sont avérés positifs et motivants lors du déroulement d'une exploration d'une oeuvre en atelier puis inversement, ceux qui ont représenté des obstacles à son bon fonctionnement.

L'oeuvre ayant fait l'objet d'une appréciation lors de l'expérimentation de l'atelier, s'inscrit dans la mouvance de l'art actuel et fait référence à de nombreux éléments issus de la culture populaire. Puisque j'ai pu filmer le déroulement des séances avec deux de mes groupes de cinquième secondaire, les captations vidéo, les témoignages et les commentaires que j'ai recueillis à l'aide des questionnaires que les élèves ont remplis lors de l'atelier m'ont permis d'observer leur niveau d'intérêt par rapport à l'oeuvre présentée puis d'analyser leurs réactions sur les méthodes expérimentées.

J'ai pu constater que l'effet de groupe ainsi que le contexte de classe représentent des obstacles majeurs afin de permettre un réel engagement lors d'un atelier d'appréciation esthétique. En revanche, j'ai remarqué que le partage d'impressions en plus petits groupes crée un climat de confiance et semble encourager les jeunes dans leur envie de démystifier ensemble le sens de l'oeuvre. Les élèves ont également reconnu à travers le déroulement de l'atelier et le choix de l'oeuvre présentée, une manière différente et nouvelle de les interpeller. Plusieurs ont dit s'être senti considéré dans leur capacité à s'exprimer sur le sens d'une oeuvre contemporaine où la présence d'éléments issus de la culture populaire leur a permis de révéler par eux-mêmes les repères culturels auxquels ils peuvent s'identifier.

Mots-clés : appréciation visuelle, art actuel, culture populaire, rapport dialogique enseignement des arts plastiques

INTRODUCTION

J'exerce la profession d'enseignante en arts plastiques depuis plusieurs années et je désire réussir à sensibiliser mes élèves à l'importance du développement d'un esprit créatif et critique et les amener à maîtriser les compétences qu'ils devraient acquérir en suivant le programme d'étude de cette discipline. Mon parcours dans l'enseignement s'est réalisé année après année en changeant de milieu scolaire et en intervenant auprès de groupes de jeunes forts différents les uns des autres. Si ces aspects de ma pratique ont été stimulants, je constate aujourd'hui que l'instabilité à laquelle j'ai dû faire face a fait en sorte que j'ai de la difficulté à atteindre les objectifs pédagogiques énoncés ci-dessus. C'est dans le but d'améliorer ma pratique que j'ai décidé de réaliser la présente recherche. En la menant à bien, je désire me familiariser avec de nouvelles approches et méthodes pédagogiques susceptibles d'enrichir ma façon de composer avec la compétence 3 *Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques* en classe d'arts plastiques.

Dans le chapitre I, je décrirai de façon exhaustive l'origine et le contexte de ce projet de recherche et m'attarderai à la problématique reliée aux problèmes rencontrés dans ma pratique d'enseignement et aux questions auxquelles je souhaite trouver des réponses. J'exposerai ensuite au chapitre II les recherches qui ont nourri ma réflexion dans le domaine de l'appréciation esthétique et de la pédagogie artistique. Le chapitre III qui y fera suite traitera de la méthodologie retenue pour orienter, structurer et faire état de l'évolution de ma recherche. Enfin, le chapitre IV portera sur l'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation de l'atelier d'appréciation visuelle dans deux classes de 5^e secondaire.

L'œuvre sur laquelle mes élèves se pencheront lors de l'exercice d'appréciation visuelle développé dans le cadre de la présente recherche a pour titre *Cinderella* (Banksy, 2015). Cette œuvre fait partie d'une exposition interactive orchestrée par Banksy regroupant de nombreux artistes multidisciplinaires qui ont pris l'initiative de se réapproprier un parc d'attraction abandonné en Grande-Bretagne.

La manière d'aborder l'appréciation esthétique avec mes élèves sera dirigée selon un modèle d'appréciation mixte comprenant divers modèles d'appréciation visuelle qui seront ultérieurement présentés dans le cadre de ce mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre porte sur l'origine de ce projet afin de mieux comprendre les motifs qui m'ont amenée à le réaliser. Le contexte de la recherche est ensuite présenté de manière à dépeindre le milieu spécifique dans lequel celle-ci s'est effectuée. De ce contexte émerge l'énonciation de la problématique sur laquelle s'appuie la présente recherche ainsi que les questions et les objectifs qui en découlent. Enfin, y est exposée la recension des écrits répertoriés en lien avec mon sujet de recherche.

1.1 L'origine du projet

Je réalise cette recherche après onze années passées dans le milieu de l'enseignement. Durant ces années, je me suis absentée à trois reprises en raison de congés de maternité. Pendant les huit années passées dans presque autant d'écoles, j'ai été en contact avec des réalités d'enseignement très diversifiées. Passant de milieux socioéconomiques plus favorisés à d'autres, beaucoup plus modestes, j'ai côtoyé des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage, d'autres ayant des difficultés comportementales, des jeunes atteints de troubles liés au spectre de l'autisme, mais aussi des jeunes plus motivés dans leurs études faisant partie de programmes à vocation dont le programme d'éducation internationale (PEI) et le programme de

concentration en sports-études. D'année en année, j'ai dû m'adapter à ces divers groupes de jeunes et rechercher des approches et des méthodes afin de répondre le plus adéquatement possible à leurs besoins.

Je me suis souvent imaginée des classes idéales, où les échanges et les discussions avec mes élèves se réalisaient dans un climat de respect et d'écoute, mais j'ai constaté à travers ces années d'enseignement que des réalités que j'ai considérées un jour comme étant simples et évidentes se sont avérées par la suite bien plus complexes que je ne l'avais cru. Lorsque je me replonge comme élève dans mes ateliers d'arts plastiques à l'école secondaire, je me remémore le manque d'implication et de motivation que je ressentais dans les projets dont les consignes me paraissaient dirigées de manière trop rigide. J'avais pourtant choisi de mon plein gré de m'inscrire au programme de concentration en arts plastiques! Je réalise aujourd'hui que les enseignantes qui m'ont accompagnée dans mon parcours artistique dans les années 1990 avaient de manière générale une conception de la pédagogie valorisant le produit fini plutôt que le processus créatif lui-même et l'exploration des multiples possibilités qui peuvent en émerger. Je prends conscience aujourd'hui que mon intérêt pour l'enseignement des arts plastiques s'est développé autour du désir de revoir ces façons de faire dans ma discipline et de me dissocier de l'approche formaliste que je considère contraignante.

Issue du renouveau pédagogique, ma formation au baccalauréat en enseignement des arts plastiques à l'UQÀM achevée en 2007, m'a d'ailleurs amenée à valoriser davantage le cheminement parcouru par l'élève lors du processus de création plutôt que le résultat à viser lors de la réalisation d'un projet artistique. En effet, le modèle de la dynamique de création (Gosselin, 1998) élaboré par mon professeur de didactique de l'enseignement des arts plastiques au secondaire incitait les enseignants

à guider les élèves dans leur processus de création, démarche qui se développait en trois phases. Tout d'abord, la phase d'ouverture (inspiration) ensuite la phase d'action productive (élaboration du projet de création) enfin, la phase de séparation (distanciation avec le produit créé). Cette manière d'aborder le processus de création a grandement influencé mon approche de la pédagogie en arts plastiques. Je constate que j'ai souvent intégré, à la phase d'ouverture, la présentation du travail d'un artiste ou d'un courant artistique lié au thème exploré dans la réalisation d'un projet afin d'inspirer et de motiver mes élèves.

Pour susciter leur intérêt, j'ai également révisé le contenu de mes présentations visuelles dans le but de les stimuler et de mieux les inspirer lors du déclenchement du processus de création. Pour ce faire, je me suis attardée à des œuvres d'art actuel plutôt qu'à des œuvres plus classiques de l'histoire de l'art en pensant que celles-ci pourraient davantage les déstabiliser et piquer leur curiosité. Succès mitigé. En effet, c'est une minorité d'élèves plutôt silencieux qui semblaient intéressés par les créations artistiques actuelles. La majorité des élèves, plus bavards, partageaient encore une fois leur insatisfaction en affirmant : « Ce n'est pas de l'art ça ! » ou « C'est du n'importe quoi ! », « Ça n'a aucun sens ! », « Ce n'est pas beau » ! De tels préjugés de leur part me dépassaient et je ne savais plus trop comment m'y prendre. De cette insatisfaction est né mon désir d'entamer la présente recherche-action dans le but de trouver des approches et des méthodes grâce auxquelles mes élèves vivraient de manière générale une rencontre plus significative pour eux avec des œuvres d'art.

1.1.1 Le contexte de recherche

J'ai réalisé l'actuel projet de recherche à l'école Saint-Gabriel située à Sainte-Thérèse en banlieue nord de Laval, dans un milieu socioéconomique de classe moyenne à plus

aisée. Cette école a comme particularité d'offrir un programme d'études internationales à des élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire ainsi qu'un programme de sports-études pour les élèves de la 1^{ère} à la 5^e secondaire. Signalons que l'école Saint-Gabriel accueille une population scolaire d'une grande diversité culturelle, puisque les jeunes qui la fréquentent viennent parfois de loin pour faire partie de l'un ou l'autre des programmes offerts.

Le programme intensif de sports-études vise à encourager les élèves athlètes dans la pratique de leur sport tout en menant avec succès leurs études secondaires. En s'inscrivant dans un tel programme, les élèves doivent faire preuve d'autonomie et s'attendre à ce que le rythme exigé pour les apprentissages soit plus élevé que dans les programmes réguliers. Le temps consacré aux périodes académiques est moindre (70%). Les jeunes qui font partie d'un tel programme assistent en avant-midi à trois périodes reliées à leur parcours académique et quittent l'après-midi pour leur période d'entraînement. Plusieurs disciplines sportives sont pratiquées : soccer, baseball, basketball, golf, judo, cheerleading, ringuette, hockey, plongeon, etc.

Ma tâche d'enseignement en arts plastiques était comblée par deux groupes différents, le premier étant une classe de PEI, le deuxième étant constitué de quatre groupes de cinquième secondaire au profil sports-études. J'ai décidé de cibler les cohortes de sports-études parce que je considère que, malgré la particularité de leur programme, ces jeunes vivent une réalité semblable à celle des jeunes qui fréquentent le programme au secteur régulier. La fréquence à laquelle ces élèves ont des périodes d'arts plastiques représente en effet deux périodes par cycle de neuf jours dans chacun de ces deux secteurs. En faisant ce choix, il serait possible d'élargir la portée des résultats de ma recherche qualitative.

1.1.2 Le programme de formation de l'école québécoise

Suite aux États généraux sur l'éducation (1995-1996), la ministre de l'éducation du Québec a présenté une nouvelle politique éducative *L'école, tout un programme* (1997) qui servira par la suite aux fondements à la réforme des programmes scolaires (Royer, 2009). Le renouveau pédagogique implanté dans l'enseignement secondaire en 2006 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec a été fondé selon une approche par compétences et socioconstructiviste où l'élève est amené à construire et à développer des processus de raisonnement qui lui permettent de mieux structurer sa pensée. Dans ce cadre, l'élève se retrouve au cœur du développement de ses connaissances et doit tenter de résoudre un problème ou de répondre à une question en mobilisant et en organisant celles-ci. De son côté, l'enseignant agit comme guide afin d'amener l'élève à améliorer ses aptitudes et à développer ses compétences. Parmi celles-ci, il y a des compétences dites transversales, ayant comme spécificité de se déployer à travers les divers domaines d'apprentissage et comme objectif de permettre à l'élève de développer un ensemble d'aptitudes afin de répondre adéquatement à des enjeux et à des situations complexes qu'il rencontrera dans sa vie en société.

Le programme de formation de l'école québécoise se donne tout d'abord comme mandat d'instruire les jeunes dans un monde de savoirs jugés comme étant essentiels, mais également de développer un rapport responsable et critique face à divers types d'informations disponibles et véhiculées dans une société où la communication numérique est omniprésente. L'école québécoise est également consciente du rôle fondamental qu'elle joue afin de socialiser les jeunes dans un monde pluraliste en valorisant le développement socioaffectif ainsi que le sentiment d'appartenance à la collectivité de jeunes individus qui devront éventuellement agir comme des citoyens responsables. Enfin, l'école secondaire doit qualifier les jeunes dans un monde en

changement. C'est pourquoi l'école doit prendre en considération les compétences acquises par chacun ainsi que le potentiel et les aspirations de chaque jeune. Voici les cinq domaines généraux de formation retenus, avec les enjeux à leur source. Il s'agit tout d'abord de la *santé et du bien-être* des jeunes, de *l'environnement et de la consommation* dans nos vies, du concept du *vivre-ensemble et de la citoyenneté*, du monde *des médias* et finalement, *de l'orientation et de l'entrepreneuriat*. En ce qui concerne les disciplines artistiques, il est souligné que celles-ci :

[...] permettent d'appréhender la réalité, de la comprendre, de l'interpréter et de la transposer dans un langage artistique ; elles permettent aussi d'amener l'élève à élargir ses horizons culturels et à contribuer à la vie artistique de l'école. On y mentionne que, dans un contexte de mondialisation où sévit une certaine homogénéisation des cultures, les arts jouent un rôle de premier plan dans l'expression et la préservation de l'identité culturelle (Richard, p.37, 2006).

Quant au domaine des arts plastiques, il a pour mission particulière de faire acquérir les trois compétences suivantes : la première compétence consiste à *savoir créer des images personnelles* (C1); la seconde compétence consiste à *savoir créer des images médiatiques* (C2); la troisième compétence consiste à *savoir apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques* (C3). C'est sur l'acquisition de cette troisième compétence par l'élève que porte la présente recherche-action.

Il est important de souligner que le domaine des arts a la particularité d'ouvrir la possibilité de traiter de nombreux sujets qui peuvent être reliés à chacun des domaines généraux de formations précédemment nommées :

La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, l'appréciation de productions plastiques, le travail en équipe, l'exercice du jugement critique ainsi que l'expression de points de vue sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun des domaines généraux de formation et de les exploiter. Dans cette optique, tous les domaines sont susceptibles d'être touchés (Programme de formation de l'école québécoise, 2005, p.372).

L'enseignant d'arts plastiques devient en quelque sorte un passeur culturel en permettant aux jeunes de vivre des expériences artistiques et d'avoir un contact avec le monde de l'art.

La formation en arts plastiques vise le développement global de la personne et le rehaussement de sa culture. Elle alphabétise l'élève sur le plan visuel, elle l'aide à décoder les images et à voir de façon sensible et elle l'amène à exercer son esprit critique et son sens esthétique. (Programme de formation de l'école québécoise, 2005, p.399)

Il est d'ailleurs très pertinent de mentionner que dans ce programme « [...] aucune mention n'est faite de la culture de consommation, de la culture populaire ou de la culture des jeunes comme formes de savoir. » (Richard, 2006, p.37) Cette constatation est d'ailleurs à la source de l'objectif que poursuit cette recherche qui rappelle l'importance de considérer la culture populaire comme catalyseur du rapport dialogique entre l'art actuel et l'élève.

Comme nous l'avons affirmé précédemment, le lien que nous tentons de créer entre l'élève et diverses créations artistiques est directement relié au développement de la troisième compétence. Or, la compétence (C3) se développe selon une démarche qui comprend trois composantes : 1- la capacité d'*analyser une œuvre ou une réalisation*, 2- la capacité d'*interpréter le sens d'une œuvre ou d'une réalisation*, 3- la capacité de

porter un jugement d'ordre critique et esthétique ou à rendre compte de son expérience d'appréciation.

Au moment où il aborde une œuvre, une image ou un objet du patrimoine artistique pour en faire une analyse, l'élève est invité à s'en imprégner et à porter une attention à ses réactions émotives et esthétiques. Il en repère les éléments constitutifs et en dégage la structure en tenant compte du contexte historique. Il relève certains éléments expressifs ou symboliques qui lui paraissent signifiants et les met en relation avec l'effet que l'œuvre a produit sur lui (Programme de formation de l'école québécoise, 2005, p.408).

Lorsque l'enseignant est amené à concevoir un atelier d'appréciation d'une œuvre d'art, il doit cibler une ou plusieurs des composantes mentionnées ci-dessus de façon à permettre le développement de la troisième compétence.

1.2 L'énoncé de la problématique

Comme nous l'avons vu, les enseignants spécialisés en arts plastiques du Québec sont appelés, dans leur pratique, à développer la compétence Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques. Toutefois, mon expérience d'enseignante m'a amenée à constater les contraintes suivantes qui complexifient le développement de cette compétence sur le terrain : a) Le manque de valorisation des arts à l'école ; b) Des réactions négatives et à un désintérêt de la part de mes élèves, et ce, avant même d'avoir commencé une activité liée à l'appréciation visuelle ; c) Un ancrage de ma propre pratique dans un modèle formaliste.

Le point central de mes interrogations découle de la difficulté à créer une ambiance propice aux discussions et aux échanges dans le cadre des ateliers d'appréciation visuelle que j'entreprends avec mes élèves.

Dans le même ordre d'idées, de nombreuses discussions à ce sujet avec mes collègues m'ont démontré que les difficultés que je rencontre en classe lors du déroulement des ateliers liés à l'appréciation esthétique ne représentent pas un cas isolé. Au contraire, plusieurs enseignants m'ont confié éprouver le même genre de résistance de la part de leurs élèves lors de ce type d'activité.

1.2.1 Le manque de valorisation des arts à l'école

Mon expérience d'enseignante m'a également permis de constater le manque de valorisation dont souffre le domaine des arts, y compris les arts plastiques, tant dans la société en général que dans les programmes d'études au Québec. Cette dernière situation malheureuse est d'ailleurs présente dès la petite enfance : « Nous notons également que l'enseignement des arts au primaire, selon les ressources éducatives disponibles dans les écoles, peut être dispensé par des enseignants généralistes, ou bien, par des enseignants spécialisés dans ce domaine. » (Sylvestre, 2008, p.4) Le fait que les arts plastiques ne soient pas systématiquement enseignés à l'école primaire par des spécialistes formés dans cette discipline peut avoir pour effet qu'ils soient perçus comme une période récréative où les enfants font du bricolage. Est-ce ce qui explique le fait qu'un bon nombre de mes élèves arrivant de l'école primaire voient les activités d'arts plastiques comme étant des activités « très dirigées », souvent axées sur l'exécution technique plutôt que sur une démarche de création ? L'école publique secondaire québécoise ne valorise pas davantage notre discipline selon moi, puisqu'elle réserve uniquement deux périodes d'arts plastiques par cycle de neuf jours tant au programme régulier qu'au secteur sport études.

Par ailleurs, lorsque je compare les objectifs visés dans les divers programmes scolaires de niveau secondaire, je remarque que les méthodes pédagogiques utilisées pour le développement des compétences liées au domaine des arts sont très différentes de celles priorisées par les autres domaines d'apprentissage. Ainsi, je constate que dans le domaine de l'univers social, des mathématiques, de la science et de la technologie ainsi que des langues, les enseignants sont amenés à élaborer du matériel pédagogique axé sur l'acquisition par l'élève de notions précises découpées par cycle, cela afin d'assurer une continuité des apprentissages d'une année à l'autre. En art, j'ai remarqué que la manière d'intégrer les notions ciblées pour chacun des cycles diffère grandement d'un enseignant à l'autre. Malgré que je me considère privilégiée de pouvoir créer de façon très libre et personnelle mon matériel pédagogique, je constate que les notions à acquérir afin de permettre le développement des compétences ciblées demeurent trop vagues dans le programme comme c'était le cas dans les programmes antérieurs. En ce qui concerne plus particulièrement le répertoire visuel pouvant faire l'objet d'une appréciation, les œuvres d'art et/ou les objets culturels du patrimoine artistique :

[...] proviennent des périodes suivantes : préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, baroque, classicisme, romantisme et périodes contemporaines (mouvements modernistes et postmodernistes). Il peut s'agir également d'images médiatiques sélectionnées parmi des productions imprimées (affiches, photographies, pochette de disque compact, de vidéocassettes ou de vidéodisques), de productions télévisuelles (publicités, séquences d'émission, etc.). Les élèves doivent aussi se référer au contenu d'expositions qu'ils ont visitées ou aux œuvres d'un artiste à l'école (Programme de formation de l'école québécoise, 2005, p.414).

Cet énoncé laisse place à une multitude de possibilités sur les références visuelles auxquelles l'élève peut s'attarder lors d'une activité d'appréciation visuelle, ce qui pose problème. En effet, j'ai constaté que le manque de repères et de connaissances

en histoire de l'art d'une grande majorité de mes élèves crée de prime abord un sentiment d'incompétence c'est-à-dire d'incapacité à comprendre et à apprécier une œuvre d'art. Dans un même groupe, le bagage de connaissances en histoire de l'art et le niveau des apprentissages sont très inégaux d'un élève à l'autre. Plusieurs sont limités par un manque de vocabulaire et de notions techniques, et ce, surtout lorsqu'il est question de discuter du travail d'un artiste. J'ai su m'adapter tant bien que mal face à ces carences au fil des ans, mais je crois fermement que si nous avons un guide pédagogique chronologique, pratique et clair des notions qui devraient obligatoirement être vues à chacun des cycles, nous pourrions offrir un enseignement plus cohérent et plus significatif dans le développement de la compétence C3 chez nos élèves. En effet, le programme pédagogique en arts plastiques devrait se référer davantage à l'histoire de l'art afin de pousser les enseignants à développer des outils permettant à leurs élèves de développer leurs connaissances en lien avec le monde de l'art et ultimement un regard plus critique face à celui-ci.

1.2.2 Une difficulté à mettre en pratique le développement de la troisième compétence : Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques

Mon désir d'éveiller la curiosité de mes élèves et de les amener à s'exprimer sur l'art m'a souvent confrontée à des réactions négatives et à un désintérêt de leur part, et ce, avant même d'avoir commencé une activité liée à l'appréciation visuelle. « Ha! pas encore une présentation! On veut faire des projets! » De telles réactions m'ont confirmé que je devais revoir ma façon de démarrer une situation d'apprentissage et aussi outiller mes élèves afin qu'ils se sentent plus à l'aise dans un contexte d'appréciation esthétique.

Cette prise de conscience m'a amenée à vouloir partager et échanger avec mes collègues sur l'insatisfaction que je ressentais lors de la réalisation d'ateliers d'appréciation esthétique avec mes élèves. Or, j'ai constaté que ceux-ci admettaient aussi faire face à un manque flagrant d'intérêt de leurs élèves lors d'exercices similaires. En réponse à ce contexte irritant, plusieurs enseignants m'ont avoué « ne faire que le survol de cette compétence », même si la maîtrise de celle-ci correspond à 30% de la note globale de l'élève.

À travers de nombreuses discussions, il est ressorti que la majorité de mes collègues utilisaient les commentaires des élèves de l'ordre de la rétroaction par rapport à leurs créations personnelles ou celles de leurs pairs afin d'évaluer la troisième compétence. Or, il est important de souligner que, dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en arts plastiques¹, il est clairement spécifié que la justesse du retour réflexif que l'élève fait de sa propre réalisation personnelle peut faire l'objet d'une rétroaction, mais que celle-ci ne doit pas être considérée dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins. Cette manière d'aborder l'appréciation esthétique en classe ne prend en considération qu'une petite partie des critères ciblés afin de permettre le développement de cette compétence. En effet, elle ne devrait pas représenter entièrement l'exercice lié à l'appréciation visuelle en classe.

Il faut également considérer que ce type d'évaluation est appliqué très différemment d'un élève à l'autre. Selon mon expérience en ce qui concerne l'autoévaluation en classe, certains élèves ont tendance à se sous-évaluer tandis que d'autres prennent l'exercice plus ou moins au sérieux et se surévaluent. Pour ce qui est des évaluations entre pairs, j'ai remarqué une grande inégalité selon les dynamiques de groupe qui

¹ Programme de formation de l'école québécoise, cadre d'évaluation des apprentissages, [en ligne], http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_arts-plastiques-secondaire_2011.pdf, consulté le 10 octobre 2019.

donnent parfois lieu à des observations ou à des réflexions intéressantes, mais, dans d'autres cas, qui le sont beaucoup moins.

Accorder 30 % de la note du bulletin avec cette façon d'évaluer ne se défend donc pas. Pour résoudre le problème de la façon inadéquate d'évaluer la compétence 3, il faudrait développer un modèle d'évaluation clair et dirigé en fonction de notions ciblées pour chacun des cycles.

Pour amener l'élève à développer la troisième compétence, les pratiques d'enseignement devraient être revues, et il faudrait mettre en pratique ce que met de l'avant le programme d'éducation : fournir aux élèves « [...] l'occasion de visiter des lieux d'exposition et de rencontrer des artistes pour prendre contact avec la matérialité des œuvres et se sensibiliser au processus créateur des artistes. » (Gouvernement du Québec, 2005 p.408) Ces activités exigent de la préparation de la part de l'enseignant (planification de la sortie, préparation d'une activité à faire par les élèves en lien avec une exposition ou avec la rencontre d'un artiste), la participation des parents lors de telles activités ainsi que des sommes d'argent facile à obtenir pour la tenue de ce type de projets. De plus, il faut idéalement organiser ce type de sorties avec un groupe à la fois, puisqu'un enseignant d'arts plastiques qui a une tâche pleine au niveau régulier du secondaire enseigne à une dizaine de groupes en moyenne. Bref, j'ai malheureusement constaté que de telles activités ont rarement lieu, et ce, en raison des réalités mentionnées ci-dessus. De telles activités ne sont-elles pas pourtant essentielles au développement de la compétence C3?

1.2.3 Un ancrage de ma propre pratique dans un modèle formaliste

Pour développer une approche efficace du développement de la compétence à faire de l'appréciation visuelle d'une œuvre d'art, j'ai conçu des activités qui débutent habituellement par la présentation visuelle d'un courant artistique ou d'un artiste, moment qui devient en quelque sorte l'élément déclencheur du processus de création de l'élève dans le cadre de l'atelier proposé. J'ai souvent utilisé une méthode de type formaliste (Feldman, 1970) où les élèves étaient tout d'abord amenés à décrire ce qu'ils voyaient dans l'œuvre présentée. Ils se retrouvaient ainsi à faire de façon objective l'inventaire d'éléments visibles dans l'œuvre présentée. Par la suite, les élèves étaient amenés à élaborer davantage leurs premières observations en utilisant les méthodes d'analyse formelle de l'œuvre. Ils devaient identifier des éléments liés à la composition de l'œuvre, aux éléments du langage plastique qui la constitue ainsi qu'aux gestes et aux techniques qui ont été explorées et exploitées lors de sa réalisation. À la suite de cette étape, venait le moment où les élèves devaient s'exprimer par rapport à leur interprétation du sens que l'œuvre. C'est plus particulièrement à ce moment-là que j'ai observé deux fortes tendances. La première prenait la forme d'une paralysie généralisée chez la majorité des jeunes lorsqu'il était question de se prononcer sur le sens de l'œuvre. J'ai constaté que devant le mutisme de nombreux élèves, j'avais tendance à vouloir exprimer à leur place ce qui aurait pu être partagé lors de discussions. La seconde tendance prenait plutôt la forme d'un monologue de la part d'un ou deux élèves qui, souvent plus dégourdis que la plupart de leurs pairs, donnaient leurs propres interprétations du sens de l'œuvre et monopolisaient malgré eux la discussion.

De toute évidence, la difficulté principale lors de ce type d'activité consiste à créer une ambiance propice aux discussions et aux échanges. Le témoignage de mes collègues évoqués plus haut le confirme.

1.3 Questions et objectifs de recherche

Cette recherche représente pour moi l'opportunité de poursuivre ma quête d'une plus grande cohérence dans mon enseignement lorsque vient le temps d'amener les élèves à développer leur compétence à « apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et médiatiques. » (Gouvernement du Québec, 2005 p.408) Conséquemment, l'objectif général de cette recherche est d'élaborer et d'expérimenter un atelier d'appréciation visuelle qui tient compte de la culture populaire et de l'art actuel comme catalyseur d'un rapport dialogique entre une œuvre d'art et des élèves de 5^e secondaire. Cet objectif m'a donc amené à soulever les questions suivantes : *quels sont les aspects qui interpellent davantage mes élèves lors d'un atelier d'appréciation visuelle et qui les encouragent à développer un réel dialogue avec l'œuvre présentée* et en revanche, *quels sont les facteurs qui représentent un obstacle à rendre cette expérience signifiante et engageante pour eux ?*

Plus spécifiquement cette recherche vise, par le développement en atelier d'art à :

- a) élaborer une activité d'appréciation visuelle qui conjugue culture populaire et art actuel dans une perspective dialogique
- b) expérimenter l'activité avec deux de mes groupes classes de 5^e secondaire
- c) à la lumière de l'analyse de la réaction de mes élèves lors de l'exercice, identifier des éléments de mon approche qui ont su susciter l'intérêt de mes élèves et inversement, identifier des éléments qui se sont révélés être des obstacles à leur participation active.

1.4 La recension des écrits

Après avoir parcouru plusieurs études et recherches en pédagogie artistique au niveau de l'enseignement secondaire au Québec, je constate qu'il y a peu de ressources pédagogiques et de données à notre disposition en ce qui a trait à l'animation d'ateliers d'appréciation esthétique. Certains guides et outils pédagogiques sont disponibles sur le site du RÉCIT², mais aucun d'entre eux ne porte sur les méthodes d'animation d'élèves de niveau secondaire.

En ce qui concerne l'appréciation visuelle et les outils pédagogiques développés pour en faciliter l'exercice, signalons d'abord la recherche de développement d'objets réalisé par Marie-Syrine Daigneault (2016), *Analyse d'approches, de stratégies et d'outils favorisant l'appréciation d'oeuvres d'art en classe d'arts plastiques au primaire et création de matériel pédagogique*. Dans son étude, cette chercheure présente une recherche exhaustive en regard de la mise en pratique de la compétence relative à l'appréciation des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique. Elle y analyse différentes approches et stratégies qui ont pour objectif de favoriser la démarche d'appréciation visuelle en classe avec des jeunes de l'école primaire. Cette recherche est intéressante parce qu'elle aborde la notion de culture ainsi que son potentiel pédagogique en mettant de l'avant l'importance de contextualiser les savoirs. Elle a de plus développé un carnet d'appréciation dont des fiches mettent l'accent sur la forme, le thème ainsi que le contexte de l'œuvre présentée.

² Le RÉCIT est une organisation axée sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Autres études intéressantes, celles réalisées par Anne-Marie Émond sur la difficulté pour les adultes d’apprécier l’art contemporain en contexte muséal, notamment son article intitulé *La pertinence pour les musées de développer des outils de médiations écrites pour l’appréciation de l’art contemporain* (Émond, 2014) et sa recherche *Étudier et favoriser la réception de l’art contemporain auprès du grand public*. (Émond, 2006) Dans cette dernière, l’auteure tente de mieux comprendre ce qui fait qu’un grand nombre de visiteurs adultes semblent inconfortables lorsqu’il est question d’apprécier l’art contemporain. Face aux réactions d’incompréhension de la part des visiteurs ainsi qu’aux commentaires des participants, la chercheuse Émond confirme l’importance pour les musées de développer des stratégies communicationnelles pour permettre aux visiteurs d’avoir plus facilement accès aux informations sur les modes de fabrication de l’œuvre et ainsi, accéder à une meilleure compréhension de celle-ci. Par la suite elle a entrepris deux autres études, d’une part *L’éducation muséale à la rencontre du visiteur : entre le rejet et l’acceptation de l’œuvre d’art contemporain* (Émond, 2006-2009), d’autre part *Le grand public et l’art contemporain: du rejet au plaisir* (Émond, 2009-2011). En somme, Anne-Marie Émond s’est penchée sur les moyens qui peuvent être développés par les musées pour créer une réelle rencontre entre l’art contemporain et le grand public.

D’après une approche pédagogique expérimentée en milieu universitaire, la thèse de Stephen. R. Elliott (1999): *Words about pictures: An analysis of dialogue content and process in high school art-viewing sessions* a également retenu mon attention. Ce travail de recherche avait pour but de mieux cerner les objectifs de l’enseignant lorsqu’il anime un atelier d’appréciation visuelle. Réalisées dans une perspective interprétative, les méthodes de recherche priorisées par Elliott s’appuient sur l’étude et l’analyse du contenu des dialogues enregistrés et filmés lors de cours en histoire de l’art et en critique de l’art au niveau universitaire. Il s’est intéressé davantage aux motifs des professeurs lors d’une telle activité plutôt qu’à la réponse des étudiants

face à ceux-ci. Selon ce chercheur, en prenant conscience des objectifs qu'ils souhaitent faire atteindre par leurs étudiants, les professeurs d'université seraient plus en mesure d'adapter le contenu de leurs activités et de décider du choix des œuvres d'art à présenter.

Le travail de recherche de Melissa Burger (2011) *The world in pictures: Aesthetics and visual culture in the art classroom*, met de l'avant une éducation artistique basée sur le développement de l'esprit critique. La recherche de Penny Paris *Développement d'un projet d'enseignement des arts visuels et médiatiques chez des jeunes de 15 à 21 ans favorisant la réflexion critique sur la culture de consommation* (2011), quant à elle, porte sur la culture des jeunes en s'interrogeant sur la relation qu'ils entretiennent avec les médias. Le chercheur Penny y dresse également un portrait de la place accordée au développement de la pensée critique dans nos écoles afin de nous sensibiliser à son importance.

D'autres recherches intéressantes portent sur la notion de culture populaire comme point d'ancrage à l'élaboration d'un atelier d'appréciation visuelle. Elles sont cependant peu nombreuses. Mentionnons d'abord celle réalisée par Michel Caisse (2010), *Contester l'influence de la culture de consommation sur la construction identitaire des adolescents par le développement de la pensée critique en classe d'arts plastiques au secondaire*. Le chercheur y met de l'avant une approche de l'éducation qui se base sur le développement de la pensée critique et sur l'importance d'une sensibilisation au contenu des messages médiatiques qui inondent l'espace visuel des jeunes. Il propose une définition de la culture de consommation qui, dans sa réflexion critique, offre des pistes intéressantes à explorer lors d'ateliers d'appréciation visuelle.

L'intégration d'éléments qui abordent la culture populaire dans une œuvre d'art actuel et l'impact que celle-ci pourrait avoir sur le bon déroulement d'une activité d'appréciation ne semble pas avoir fait l'objet de recherches. Quoiqu'il en soit, je considère que la culture populaire adolescente comporte des spécificités qui doivent être prises en considération lorsqu'on élabore une activité pédagogique, cela afin qu'elle soit mieux adaptée aux élèves du secondaire.

En ce qui a trait aux recherches qui portent sur la notion de dialogue, on les retrouve dans les domaines de la philosophie et de l'esthétique. Très peu de recherches ont intégré cette notion lors de situations d'apprentissage liées à l'appréciation visuelle. C'est le cas du mémoire d'Eloy Martinez (2009) *Le plaisir de créer: élaborer des stratégies pour engager un dialogue philosophique interactif sur la notion de plaisir dans la création artistique chez les étudiants en arts plastiques au collégial*, qui a comme objectif de développer des outils pédagogiques qui favoriseraient l'engagement des étudiants en arts visuels au collégial. Dans son mémoire, Eloy Martinez s'inspire des principes du dialogue philosophique, et plus spécifiquement à la maïeutique de Socrate lorsqu'il s'entretient avec des participants (étudiants et enseignants) issus du milieu artistique collégial. Il fait le choix de cette méthode afin d'encourager les participants à développer par eux-mêmes leur pensée, à pratiquer la coopération de façon à trouver collectivement des solutions et ainsi, produire de nouveaux savoirs.

Plus récemment, une recherche auprès d'enseignants spécialisés en arts plastiques s'est penchée sur l'apport de l'art actuel au dialogue interculturel en classe d'art (Trudel, de Oliveira, Mathieu et Fleury, 2017). À travers un contact avec l'art actuel, les auteures proposent une approche d'appréciation visuelle qui permet aux enseignants et à leurs élèves d'entamer un dialogue interculturel. Conscientes de la

diversité culturelle présente dans les écoles du Québec, elles mettent de l'avant une approche de l'appréciation visuelle inspirée du modèle développé par Anderson (1988) qui prend en considération l'apport intuitif et affectif de la personne qui regarde l'œuvre.

En résumé, plusieurs recherches s'intéressent à l'appréciation visuelle. Certaines se penchent sur le rapport du spectateur avec l'œuvre, mais dans un contexte autre que celui de l'école. D'autres ont développé des outils pédagogiques en lien avec l'appréciation visuelle en milieu scolaire, mais avec des élèves du primaire. Certains chercheurs ont exploré le recours à la culture populaire en vue de développer la pensée critique chez les élèves du secondaire tandis que d'autres ont développé un modèle d'appréciation qui prend en considération le bagage culturel des élèves et permet, à travers l'appréciation d'une œuvre, d'ouvrir le dialogue interculturel. Toutefois, je n'ai croisé aucune étude qui se penche précisément sur mes intérêts de recherche particuliers, soit l'expérimentation d'un atelier d'appréciation visuelle au niveau secondaire qui intègre la notion de culture populaire à travers une œuvre d'art actuel, et dont l'objectif est d'engager davantage l'élève dans un processus réflexif afin qu'il vive une réelle expérience esthétique.

1.5 Conclusion du chapitre I

Dans ce premier chapitre, j'ai dressé le portrait du contexte et décrit la nature et le sujet de mon projet de recherche. J'ai aussi fait état du regard critique que je porte sur la place que l'on octroie aux arts dans les écoles, lequel m'a amenée à constater que de nombreux facteurs sont à la source des difficultés constantes que je rencontre lorsqu'il est question de mettre en pratique le développement de la troisième compétence : *Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine*

artistique, des images personnelles et des images médiatiques. Enfin, ce chapitre se termine par la recension d'écrits reliés à mon sujet de recherche. Ceux-ci ont grandement contribué au développement et à l'approfondissement des réflexions autour de mes questions de recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

La section qui suit présente les concepts-clés au cœur de mes intérêts de recherche. Les différents travaux auxquels ils renvoient permettent d'alimenter ma réflexion en l'appuyant sur les fondements qui s'y rattachent. Je m'attarde tout d'abord à proposer une définition du concept d'appréciation esthétique et à en préciser les principes. J'explicite ensuite la notion de culture populaire afin de mettre en évidence la pertinence du recours à celle-ci en pédagogie artistique. Il est ensuite question du legs du modernisme en enseignement des arts dans notre manière d'appréhender l'appréciation esthétique selon les théories et les pratiques qui la conduisent. Enfin, je présente différentes méthodes pédagogiques qui, dans un contexte d'expérience esthétique, encouragent le développement du dialogue entre le sujet et l'objet afin d'éveiller l'esprit critique de celui qui y participe.

2.1 Le concept d'appréciation esthétique

L'esthétique est une discipline de la philosophie dont l'objectif est de déterminer ce qui provoque chez l'homme le sentiment du beau. Platon est le premier philosophe qui fasse de l'esthétique l'objet d'une enquête explicite. L'importance qu'il accorde à la notion du beau devient exemplaire de l'interrogation philosophique elle-même. « Le beau est communément défini comme la caractéristique d'une chose qui, au travers d'une expérience sensorielle (perception) ou intellectuelle, procure une

sensation de plaisir ou un sentiment de satisfaction ; en ce sens, la beauté provient par exemple de manifestations telles que la forme, l'aspect visuel, le mouvement, le son. » (Alain, 1993) Cette manière de concevoir l'appréciation esthétique puise ses sources dans les questionnements de l'homme sur la nature, sur le caractère et la fonction de l'art. L'art est l'expression visuelle d'une idée ou d'une expérience. Selon Ragans (2000), il ne s'agit pas que de porter un simple regard sur une œuvre, il faut développer notre capacité à percevoir, à voir et à tenter de comprendre ce qu'elle projette sur nous.

Dans le domaine de l'appréciation esthétique, Dewey met de l'avant l'idée que l'expérience sensorielle que vit intimement le spectateur lorsqu'il regarde une œuvre demande une grande réceptivité de la part de celui-ci qui permet ensuite à l'œuvre d'être interprétée. Dans cette perspective, le regardeur (le sujet) crée par son interprétation de l'œuvre, une nouvelle œuvre qui lui permet de participer puis d'entrer en contact avec le sens de celle-ci (Dewey, 1934). Ainsi, l'expérience esthétique dont il est ici question diffère d'une culture à l'autre, d'une époque à l'autre, et par conséquent se rapporte à des sensations qui varient également d'une personne à l'autre (Barrett, 2004). Orientée par une vision pragmatique de l'éducation, la pensée pédagogique de John Dewey (1934) valorise une approche qui considère l'expérience de vie de l'apprenant comme étant tout aussi importante pour son enrichissement que l'expérience liée à ses apprentissages.

Dans la « Transfiguration du banal » (Danto, 1989), Arthur Danto, philosophe et critique d'art américain, tente d'expliquer ce qui distingue l'objet d'art de l'objet ordinaire et s'interroge sur la notion d'interprétation dans sa théorie de l'art. L'auteur considère que le jugement esthétique joue un rôle fondamental sur la nature d'une œuvre d'art. L'interprétation du spectateur devient donc centrale à la fonction que

l'on attribue à l'objet en question. Selon Danto, l'interprétation « agit comme critère de démarcation entre les objets ordinaires et les oeuvres d'art. [...] elle est ce qui « transfigure » l'artefact en œuvre d'art, ce qui fait que l'objet banal devient spécial. » (Thériault, 2010) Selon Danto, l'ère contemporaine amène l'artiste à prioriser le concept d'*intentionnalité* dans sa volonté de proposer une idée qui doit être interprétée et qui dans sa réalisation artistique doit incarner son caractère symbolique : « La fonction transfiguratrice est ce qui permet de différencier un objet d'art et un objet ordinaire et elle comporte deux conditions (l'œuvre doit être à *propos de quelque chose*, mais elle doit aussi *incarner cette signification*.) » (Thériault, 2010, p.56)

En d'autres termes, c'est l'interprétation, et non la perception, qui constitue l'œuvre et nous permet de la comprendre. Par conséquent, la théorie de l'art que nous propose Danto est affranchie de critères comme le beau ou le plaisir esthétique. Est considéré comme *art* ce qui peut être interprété comme tel et non ce qui provoque un sentiment de plaisir (M. Thériault, 2010, p.48).

L'interprétation de l'oeuvre d'art est également explicitée dans un texte de Jeanne-Marie Gingras-Audet, *Paul Valéry et l'activité créatrice* (1983), qui met de l'avant la valeur du processus de création de l'artiste ainsi que la prise de conscience de celui-ci afin d'entrer en réel contact avec le sens d'une œuvre. Les réflexions de Gingras-Audet ont comme genèse la notion de « préhistoire de l'œuvre achevée » élaborée par Paul Valéry (Valéry, 1983). Valéry cherche à démystifier le sens de l'œuvre par son obsession de lucidité face au processus créatif lors de la réalisation d'une œuvre ainsi que par son besoin de comprendre les origines, les modes d'opération par lesquels l'artiste a cheminé lors de la construction de celle-ci. Le fait de mettre en lumière les modes de fabrication d'une œuvre permet une prise de conscience et ouvre les horizons qu'offre un regard lucide et éclairé sur le processus créatif de l'artiste. Cela permet au spectateur de vivre une réelle expérience esthétique et d'approfondir sa compréhension de l'objet d'art.

2.1.1 L'expérience esthétique de John Dewey

Si l'on considère l'appréciation esthétique comme source d'expériences formatrices et signifiantes, il est essentiel de retourner aux fondements de la vision pragmatique que John Dewey³ a développée sur l'expérience esthétique. Dans son livre *Art as Experience* (Dewey, 1934), Dewey traite de l'esthétique en développant l'idée que l'art consiste à créer des objets qui nous permettent de mieux comprendre notre environnement. « Chez lui, l'art ne se clôt pas sur la réalisation de l'œuvre par l'artiste, mais implique une participation de ceux qui la reçoivent. » (Field, 2005, p.6). Selon Dewey, l'art est accessible à la compréhension de tous les hommes qui, dans leur capacité d'apprécier l'œuvre, peuvent vivre une expérience esthétique.

Dans sa préface du livre, *Art as Experience* de John Dewey, Richard Shusterman (Dewey, 2010) défend la position de Dewey qui, accusé d'unir pragmatisme et esthétique, cherche à démontrer qu'il est possible de surmonter les divisions qui s'exercent entre l'art et la science. Il évoque également la contribution de C.S. Peirce et de William James en ce qui a trait à la dimension critique de l'art dans l'évolution de la pensée pragmatique.⁴ Shusterman souligne l'inspiration majeure que Ralph Waldo Emerson exerce sur le développement de la vision pragmatique de Dewey ainsi que la conception démocratique de l'art qui fait de l'expérience l'enjeu central de sa philosophie de l'art : « En définissant l'art comme expérience, on se donne des

³ John Dewey (1859-1952) est un philosophe américain qui, dans le cadre de son parcours d'enseignant en philosophie, de militant politique et d'intellectuel, a développé une philosophie prônant l'unité entre la théorie et la pratique. Son parcours de réformateur en éducation, prônant un enseignement centré sur l'enfant, soulève encore aujourd'hui des polémiques et se retrouve au cœur des débats sur les insuffisances du système scolaire américain. Dewey, J. (2010).

⁴ D'autres philosophes dont Nelson Goodman ainsi que Richard Rorty démontrent qu'encore aujourd'hui, *L'art comme expérience* de Dewey, a contribué à une meilleure compréhension de l'esthétique américaine. (Shusterman, 2010)

moyens d'accorder à ces contextes l'attention qu'ils méritent, au lieu d'enfermer l'esthétique dans un formalisme étroit. » (Shusterman, 2010) Dans le domaine de l'esthétique, la vision mélioriste⁵ que Dewey partage avec Emerson reconnaît que l'art permet de développer une meilleure compréhension de l'expérience humaine. Dans le même ordre d'idées, la manière avec laquelle Dewey et Goodman définissent l'objet d'art s'intéresse moins à l'objet lui-même plutôt qu'à la façon dont il fonctionne dans l'expérience dynamique : « C'est pourquoi nous devons substituer à la question : « Qu'est-ce que l'art ? » la question : « Quand y a-t-il art ? » (Shusterman, 2010, p.22)

2.1.2 L'appréciation esthétique en pédagogie artistique « présentation de différents modèles »

2.1.2.1 Le modèle formaliste

Les outils pédagogiques qui nous sont proposés sur les plateformes éducatives du programme de formation de l'école québécoise abordent souvent l'appréciation visuelle selon des méthodes influencées par l'approche de type formaliste comme celle développée par Edmund B. Feldman (1970). Cette manière de guider le processus d'appréciation esthétique propose tout d'abord d'amorcer le dialogue avec l'œuvre par l'analyse formelle de celle-ci. Conduit par des méthodes avec lesquelles

⁵ « Le méliorisme, en esthétique, signifiait non seulement que l'art devait être développé de manière à enrichir notre expérience, mais aussi qu'il appartenait à l'esthétique de fournir un aiguillon critique pour une intervention active destinée à cela (en accroissant à la fois notre expérience de l'art et celle du monde dans toute son étendue), au lieu de se limiter à des abstractions scolastiques détachées des réalités concrètes et des conflits de la culture contemporaine. » (Shusterman, 2010)

les critiques d'art exercent leur profession, le modèle de Feldman présente une démarche d'appréciation qui se déroule en quatre étapes :

- Première étape : l'élève est amené à identifier les différents éléments visuels contenus dans l'œuvre.
- Deuxième étape : l'élève est amené à faire l'analyse formelle de l'œuvre en qualifiant les caractéristiques qui lui sont propres selon un vocabulaire issu du langage plastique qui renvoie aux critères esthétiques de celle-ci.
- Troisième étape : l'élève est amené à interpréter le sens de l'œuvre où il tente de nommer les émotions qui en émergent.
- Dernière étape : l'élève se prononce sur la valeur de l'œuvre à travers son regard critique.

Dans le formalisme en appréciation esthétique, l'accent est principalement mis sur les éléments formels de l'œuvre au détriment du contenu de celle-ci. L'approche formaliste ne considère en aucun cas le contexte artistique, socioculturel, historique et politique entourant la création de l'œuvre. En ce sens, le contexte de fabrication de l'œuvre ainsi que l'intention de l'artiste derrière la réalisation de celle-ci sont évacués du processus d'appréciation et ne donne pas accès à un portrait complet afin d'interpréter le sens de l'œuvre.

De façon plus nuancée, le programme de formation de l'école québécoise propose tout de même de faire des liens entre les éléments socioculturels visibles dans l'œuvre présentée aux élèves du niveau primaire et les éléments historiques au niveau secondaire. Toutefois, il ne présente aucune indication claire sur la manière d'intégrer ces notions ainsi que sur la façon d'animer une séance d'appréciation esthétique.

2.1.2.2 Le modèle contextualiste

De son côté, le modèle contextualiste (Levinson, 2005), se distingue de l'approche formaliste en abordant l'expérience esthétique par le biais du contexte entourant la réalisation d'une œuvre. Le modèle contextualiste en appréciation esthétique considère que les œuvres appartiennent au contexte dans lesquelles elles ont été créées. Selon l'approche contextualiste, les œuvres d'art sont « essentiellement des objets incorporés dans l'histoire et ils n'ont jamais un statut d'art ni de propriétés esthétiques manifestes [...] en dehors ou indépendamment d'un contexte qui en fait les œuvres d'art qu'elles sont. » (Levinson, J., 2005, p.128) Dans l'éventualité où le contexte historique dans lequel s'inscrit l'œuvre aurait été différent :

[...] l'œuvre elle-même aurait été différente, car l'énonciation artistique qu'elle constitue, l'action artistique en laquelle elle consiste, le résultat artistique qu'elle incarne, et même le style dont nous pouvons dire qu'elle le manifeste, auraient très bien pu avoir été différents. Toutes ces différences en impliquent d'autres, au sujet de ce que l'œuvre exprime, représente ou exemplifie esthétiquement (Levinson, J., 2005, p.5).

L'œuvre s'inscrit donc à travers une époque, un contexte où l'artiste qui réalise son œuvre est inévitablement influencé par des événements qu'ils soient d'ordres personnels ou sociaux, et qui le guident dans son processus de création.

2.1.2.3 Un modèle qui s'inspire de la pensée d'Umberto Eco

Dans un contexte pédagogique, France Verreault et Michelle Pelletier (1998) proposent un modèle d'appréciation qui avance l'idée que l'un des principaux rôles de l'enseignant en arts plastiques est d'être apte à guider ses élèves dans une réelle expérience d'analyse critique d'œuvres d'art. Les deux auteures ont développé leur démarche en se basant dans un premier temps sur l'observation du travail des critiques d'art et, dans un deuxième temps, à partir de leurs propres expériences à titre de public. Elles affirment dans les mots suivants comment il faut procéder pour dégager tous les sens d'une œuvre, même ceux qu'ignoraient son créateur :

L'interprétation a des limites, celles que l'œuvre elle-même contient et celles liées à l'expérience ou à l'habileté du regardeur. [...] L'interprétation consiste à rechercher la multitude des sens que l'artiste a introduits dans l'oeuvre, mais aussi la multitude des sens que l'artiste ignorait et qui seront probablement introduits par le regardeur qui sélectionne, supprime, substitue, intensifie et organise ses impressions. L'interprétation apparaît alors comme un acte de création de sens (Verreault et Pelletier, p.542).

Les auteures s'inspirent de l'ouvrage d'Umberto Eco⁶, *Les limites de l'interprétation* (Eco, 1992), dont elles retiennent trois dimensions importantes dans l'exploration d'une œuvre d'art si l'on veut que son interprétation soit réellement pénétrante. D'abord, l'*Intentio operis* représente la dimension de l'œuvre comme étant un objet à décoder dans lequel sont contenus des éléments visuels, des structures ainsi que des sujets représentés. Ensuite, l'*Intentio lectoris* se rapporte à la dimension « du regardeur » qui interroge l'œuvre de façon approfondie et qui retient ce qui a du sens pour lui à travers les codes qu'il situe historiquement et personnellement. Enfin,

⁶ Umberto Eco est un intellectuel et écrivain italien contemporain reconnu pour ses nombreux essais universitaires sur la sémiotique, l'esthétique médiévale, la communication de masse, la linguistique et la philosophie. (M. Bernoussi, 2017)

l'*Intentio auctoris* où il est question de l'artiste qui a pensé et produit l'œuvre dans un contexte spécifique, qui partage son intention parfois inconsciente ou également récusée par lui-même (Pelletier et Verreault, 1998).

Selon les auteures, les facteurs ayant le plus d'impact dans la réussite d'une activité d'appréciation visuelle sont tout d'abord la préparation de l'enseignant et sa capacité à présenter le travail d'un artiste. L'enseignant doit ensuite encourager le développement d'attitudes d'ouverture chez les élèves lors de la réception d'une oeuvre par exemple par l'appropriation d'un vocabulaire issu du langage plastique. Il devra également avoir le souci de sélectionner une oeuvre qui saura attirer la curiosité de ses élèves. Pour terminer, il devra organiser sa classe de façon à fournir la meilleure assistance possible lors du processus d'interprétation.

2.1.2.4 Le modèle intuitif et réflexif

Les fondements de l'approche empirique (approche perceptuelle) en appréciation visuelle mettent de l'avant l'idée que:

[...] l'essence d'une œuvre d'art tient en totalité à son aspect perceptif, à ses qualités manifestes, et que, par conséquent, la compréhension d'une œuvre ne suppose pas une connaissance de sa provenance historique ou de la problématique dont elle émerge, puisqu'elle ne requiert rien d'autre que sa perception (Levinson, 2005, p.5).

Dans le même ordre d'idées, Tom Anderson propose dans le texte *A structure for pedagogical art criticism* (Anderson, 1988) une méthode qui prend en considération le côté *intuitif affectif* ainsi que le côté *intellectuel-analytique* « du regardeur » lorsqu'il entre en contact avec une œuvre. En gardant à l'esprit que l'expérience esthétique est une combinaison entre imagination et perception (Broudy's, 1972), ce processus de réflexion que présente Anderson tente de créer un équilibre entre le

domaine de l'intuition et celui de la raison afin d'atteindre une compréhension plus approfondie du travail d'un artiste. Ce modèle encourage l'amorce d'une réflexion chez « le regardeur » qui, en situation d'appréciation esthétique, se laisse tout d'abord guider par ses intuitions et ses premières impressions. Au cours de ce processus, « le regardeur » développe certaines hypothèses qui le conduisent vers une compréhension plus approfondie de l'œuvre. Anderson propose sept stades par lesquels le regardeur chemine dans son processus de compréhension de l'œuvre : 1) la réaction, 2) la représentation, 3) l'analyse formelle, 4) la compréhension formelle, 5) l'interprétation personnelle, 6) l'observation du contexte et, 7) la synthèse. (Anderson, 1988)

Selon Anderson, le stade de la *réaction* est lié au domaine du sensible. Les stades de la *représentation*, de *l'analyse formelle*, de la *compréhension* ainsi que de *l'observation du contexte* sont reliés au domaine de l'analyse. De son côté, le stade de *l'interprétation personnelle* est relié au domaine affectif et intuitif : « L'élève, avec son expérience personnelle, retient ce qui a du sens pour lui et participe au sens de l'œuvre ». (Anderson, 1988). Enfin, le stade de la *synthèse* se produit après le processus par lequel le spectateur soit passé par les stades de l'analyse descriptive, l'analyse formelle, puis l'analyse personnelle qui en résulte.

Le stade de la réaction (domaine du sensible) ainsi que le stade de l'interprétation personnelle (domaine de l'intuition et de l'affectif) sont des moments clés afin de susciter leur attention. Une fois ces stades atteints et après la présentation d'informations sur le contexte de réalisation de l'œuvre, les jeunes seront en mesure de partager leurs impressions afin de dégager une synthèse en commun.

En somme, les modèles contextualiste, critique et perceptuel abordent l'appréciation esthétique de manière à prendre en considération certains aspects fondamentaux liés

au processus de conception des œuvres dans le domaine de l'art actuel tandis qu'inversement, le modèle formaliste met de côté certains éléments fondamentaux qui permettent d'entrer en contact avec le sens de l'oeuvre. En effet, puisqu'un grand nombre d'œuvres d'art actuel sont conceptuelles, elles nécessitent l'accès à certaines informations afin d'en comprendre le sens. En réponse aux limites que l'approche formaliste engendre :

Nous savons, d'autres part, que les pédagogues de l'art les plus progressistes s'inscrivent dans un courant des sciences humaines qui se rattachent aux mouvements contemporains axant leur action autour du sujet, c'est-à-dire du regardeur. Cette conception de la pédagogie met l'accent sur la sensibilisation à la démarche artistique autant que sur l'exploration de l'objet en soi, de l'œuvre d'art nommément (D. Sherman dans M.Richard, S.Lemerise, 1998, p.137).

La prise en compte de ces différentes approches m'amène à constater que les outils pédagogiques proposés par le milieu scolaire en ce qui a trait à l'appréciation esthétique ne sont pas nécessairement les plus adaptés et adéquats lorsqu'il est question d'aborder les nombreuses facettes et les enjeux d'une œuvre qui s'inscrit dans le mouvement de l'art actuel.

2.2 L'art actuel et culture populaire en enseignement des arts

Afin de mettre en lumière la présence que peut occuper la culture populaire dans l'art actuel, il est important de définir d'abord ces deux notions afin de mieux comprendre les enjeux qui en découlent.

2.2.1 L'art contemporain

Si l'on se réfère aux propos de Nathalie Heinich (Heinich, 1999)⁷, l'art contemporain ou l'art actuel se distingue tout d'abord d'une première catégorie en se référant à l'art classique, qui repose sur la figuration respectant les règles académiques du rendu réel. Il se distingue ensuite d'une seconde catégorie reliée à l'art moderne, qui partage avec l'art classique le respect des matériaux traditionnels (peinture sur toile avec châssis, sculpture sur socle), mais s'en détache par l'émancipation de l'expression de l'intériorité de l'artiste. Le critère qui se rattache à la dimension « d'authenticité » de l'intériorité de l'artiste est marqué par l'art moderne tandis que le critère associé à la dimension de « subjectivité » de l'artiste se dévoile davantage pour sa part dans l'art contemporain. Dans *Le paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique* de Nathalie Heinich (2008), l'auteure souligne que l'une des caractéristiques majeures de l'art contemporain réside dans le fait que :

[...] l'œuvre d'art ne réside plus dans l'objet proposé par l'artiste », mais que celle-ci se situe dans un « au-delà de l'objet ». Si dans les paradigmes classique et moderne, l'œuvre était la finalité et représentait la personnalité de l'artiste ainsi que sa sensibilité et même son intériorité, avec l'art contemporain, c'est le jeu avec les limites, avec les cadres institutionnels, avec l'espace d'exposition et même avec le temps qui est générateur de nouvelles formes artistiques. (Olivier Gras, 2014, p.2)

Cette mouvance de l'art s'exprime par la dématérialisation, la conceptualisation, l'hybridation, l'éphémérisation, la documentation qui forment le paradigme de l'art contemporain (Heinich, 2008). Puisque le discours, la documentation, ou même les traces (photos, vidéos, etc.) font partie intégrante de l'œuvre, il est essentiel d'avoir accès à la documentation qui accompagne l'objet regardé afin d'en apprécier

⁷ Nathalie Heinich est une sociologue française, spécialiste de l'art, notamment de l'art contemporain. Heinich, N. (1999).

pleinement le sens. Nathalie Heinich attire notre attention sur le fait que « l'art contemporain est devenu, essentiellement, un art du faire-raconter : un art du récit, voire de la légende, un art du commentaire et de l'interprétation » (Heinich, 2008, p.90). Selon Jacques Rancière⁸, « [...] quand on dit que l'art contemporain n'est pas fait pour le grand public, c'est vrai et ce n'est pas vrai. » (Rancière, 2008, p.23) Rancière évoque le fait que la rencontre avec l'art actuel suppose tout un processus d'apprentissage mais, que ce processus d'apprentissage demande chez le spectateur une volonté et une curiosité à entrer en contact avec ce type d'œuvre et avec le discours qui l'accompagne.

Dans une perspective pédagogique, le texte *Comment parler d'art contemporain en milieu scolaire* rédigé par Marie-France Beaudoin (2010) pour l'AGAVF⁹, présente dix critères distinctifs de l'art contemporain afin d'être en mesure de mieux les identifier. En voici quelques-uns qui ont particulièrement retenu mon attention, puisqu'ils relèvent des aspects singuliers de l'œuvre que j'ai présentée à mes élèves dans le cadre de l'appréciation visuelle dont il sera question dans l'expérimentation réalisée dans ma recherche-action.

Tous d'abord, *l'art ne cherche plus à montrer ou à raconter quelque chose, il cherche à faire réagir* (Beaudoin, 2010, p.1).

L'artiste privilégie le dispositif (la composition au sens classique) qui conduit le spectateur à la prise de conscience de son état de regardeur. On assiste alors à l'émergence des arts de la performance et de l'installation qui deviennent des incontournables (Beaudoin, 2010, p.1).

⁸ Jacques Rancière est un philosophe français, qui s'intéresse et explorent les liens entre esthétique et politique. (<https://lafabrique.fr/le-spectateur-emancipe/>)

⁹ Association des groupes en arts visuels francophones

En second lieu, *l'œuvre contemporaine revisite la notion du beau*, puisque l'artiste veut se libérer de cette conception telle que définie par l'académisme traditionnel et l'institution des beaux-arts qui la promeut. « La beauté s'inscrit alors dans les liens établis entre l'œuvre et le spectateur, dans l'expérience esthétique même et non plus dans l'objet. » (David Altmejd, Beaudoin, 2010, p.1)

Dans le même ordre d'idées, l'œuvre contemporaine encourage le concept du *détournement de l'objet au profit de l'idée*. En effet, « l'objet est détourné afin d'amener le spectateur dans son ici/maintenant, dans la réalité de sa condition humaine, au même titre que sa réalité en tant que spectateur. » (Beaudoin, 2010, p.1) L'œuvre devient en quelque sorte l'élément déclencheur d'une expérience esthétique qui change et qui évolue selon le regard du spectateur.

L'œuvre contemporaine s'exprime également à travers la valorisation de *l'esthétique du quotidien*.

L'art sort du cadre des institutions et s'aventure dans la vie quotidienne. Il s'agit en fait de l'esthétisation de la vie quotidienne, ce qui veut dire que l'art rend visible et laisse agir la beauté des simples gestes et faits du quotidien (Beaudoin, 2010, p.1).

De plus, *le rôle du spectateur qui s'intensifie* est également un critère propre au rapport entre l'œuvre contemporaine et celui qui la regarde.

En effet, elle fait appel à l'intervention du spectateur tant physiquement qu'intellectuellement. Ceci intensifie le rôle du spectateur qui doit prendre conscience de la place centrale qu'il occupe dans l'œuvre. C'est par son intervention active, soit dans la mobilité de son corps ou dans la réflexion, que l'art advient et non pas dans la contemplation passive de l'œuvre (Beaudoin, 2010, p.2).

L'expression de la culture populaire à travers les oeuvres contemporaines permet à différents types de publics de pouvoir entrer en contact avec les éléments représentés par l'œuvre. Ainsi :

La culture populaire est utilisée comme matériau significatif pour joindre le public dans sa culture la plus accessible, la plus commune. Inscrit dans la société de consommation, l'art contemporain fait fi des frontières, international il absorbe les autres cultures autant qu'il est absorbé par elles qui, en retour, offrent ainsi une diversité de lectures et d'interprétations (Takashi Murakami) (Beaudoin, 2010, p.2).

De son côté, *la multiplication des matériaux* permet de nouvelles possibilités dans la manière d'exprimer une idée et d'y donner forme.

[...] l'art contemporain est particulièrement friand de matériaux nouveaux, voire de non matériaux. Les matériaux sont hétéroclites, parfois objets de manufactures ou encore matières naturelles et périssables. Notamment, la vocation éphémère ou inprogress (en cours) de nombreuses œuvres contestent la notion même de matériau. Tous les procédés sont permis afin de rendre la forme efficace (Annette Messenger) (Beaudoin, 2010, p.2).

En somme, l'œuvre contemporaine et l'expérience esthétique qu'elle engendre prennent sens à travers la sensibilité du regard du spectateur qui se questionne et qui contribue à ses multiples significations.

Pour conclure, voici sous forme de liste la synthèse des indices issus du texte *Comment parler d'art contemporain en milieu scolaire* rédigé par Marie-France Beaudoin (2010), retenus dans la présente recherche pour permettre de mieux identifier les critères propres aux particularités d'œuvres contemporaines :

- L'art ne cherche plus à montrer ou à raconter quelque chose, il cherche à faire réagir
- L'œuvre contemporaine revisite la notion du beau
- Le détournement de l'objet au profit de l'idée
- L'esthétique du quotidien.
- Le rôle du spectateur qui s'intensifie
- L'expression de la culture populaire à travers les œuvres
- La multiplication des matériaux

2.2.2 La culture populaire

Puisque je m'intéresse à l'intégration de la culture populaire à travers l'art contemporain, il est essentiel d'identifier les voies par lesquelles elle s'exprime.

Dewey condamnait « la conception muséale des beaux-arts » qui refusait à la culture populaire toute légitimité esthétique. (Shusterman, 2010, p.15) D'un point de vue plus actuel, Paul Duncum (1999) nous incite à prendre conscience de l'omniprésence des rapports que nous entretenons avec le monde des images qui, au cœur de cette culture populaire, amènent plusieurs artistes à légitimer la portée esthétique de celle-ci en témoignant et en mettant en scène diverses réalités par lesquelles elle s'exprime. Duncum incite le spectateur à prendre connaissance et à prendre conscience de la place ainsi que du rôle que joue l'esthétique populaire dans son expérience personnelle. Richard (2005), à travers les propos de Duncum (1999), fait état du contexte contemporain dans lequel la culture populaire et les images qui l'évoquent sont omniprésentes et ont un impact sur le rapport que nous entretenons avec le monde.

L'esthétique populaire se décline au quotidien ; elle s'insinue partout dans notre environnement. Tout autour de nous, les parcs thématiques, les cinémas, les magazines, les sites Internet et la télévision véhiculent l'imagerie de la culture populaire. Cette prégnance provoque une « [...] intoxication, une surcharge sensorielle, une désorientation, une intensité d'expérience suscitée par le mélange ludique des codes et les nombreux signifiants déchaînés. » (Duncum, 1999, p. 295-296) (Richard, 2005, p.15).

Ainsi, le spectateur s'identifie, se reconnaît, mais peut également se perdre et s'aliéner à travers la culture populaire que décrit Duncum (1999). C'est d'ailleurs selon cette vision contemporaine du concept de l'esthétique que le monde de l'art actuel et certaines des institutions muséales qui le représentent mettent de l'avant des œuvres qui exposent davantage des éléments issus de la culture populaire et les enjeux qu'ils soulèvent.

La notion de culture populaire puise d'abord ses fondements dans le terme « culture » qui, lorsqu'on se réfère à ses origines latines, désigne :

[...] le développement de certaines facultés de l'esprit », sur un versant d'apprentissage cognitif, référé au « sens critique », au « goût », au « jugement » (ce qui donnera « cultivé »), des connaissances « nécessaires à tous » (indépendamment des « spécialités et métiers »), « les humanités », pour s'ouvrir finalement à « l'ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation » et des « formes acquises de comportements dans les sociétés, faisant du culturel (adjectif de 1907, *ibid.*) ce qui est « relatif à la culture, à la civilisation », et englobera rapidement l'artistique (art, artisanat, ce qui a un rapport avec la vie en société et avec les métacadres actuels) (Granier et Sternis, 2013).

La manière inclusive que suggère cette définition de la notion de culture rejoint en quelque sorte l'approche démocratique que préconisait Dewey dans sa philosophie de

l'expérience esthétique. Une accessibilité élargie à ce type d'expérience est bénéfique pour la collectivité. Elle a d'ailleurs été prônée à travers les propos de Richard Rorty qui reconnaît la valeur unificatrice de l'art populaire :

[...] ils plaident en faveur d'une meilleure appréciation de l'expérience esthétique des arts populaires et s'appuient sur l'analyse précise des genres contemporains comme le rap et la musique country, ou des disciplines centrées sur le corps qui contribuent à accroître notre expérience esthétique et notre pouvoir de création dans l'art de vivre (Rorty, 2010, p.180).

D'un point de vue qui rejoint davantage la réalité de ma pratique en enseignement, la définition que propose Moniques Richard de la culture populaire est sensible aux particularités des groupes sociaux à travers lesquels elle s'exprime.

La culture populaire est constituée d'un ensemble d'artefacts, produits pour ou par des utilisateurs spécifiques, et des pratiques sociales qui y sont rattachées (Strinati, 1995). Elle remplit plusieurs fonctions qui englobent diverses dimensions. [...] Mais cette culture contribue également à l'identification du consommateur à un groupe social et à l'expression de valeurs particulières. En outre, elle sert de véhicule à certaines idéologies défendues par les groupes sociaux ou économiques au pouvoir. Elle permet de « relayer l'information, la connaissance et l'imagerie à travers les sociétés capitalistes contemporaines ». Elle remplit donc également des fonctions sociales et idéologiques (Richard, 2005, p. 137).

En effet, je remarque de façon générale qu'à l'adolescence, le sentiment d'appartenance des jeunes que je côtoie se développe à travers une culture populaire où les idéologies réfléchies sont propres à leurs préoccupations et à leurs réalités :

Quant aux valeurs véhiculées, les jeunes sont préoccupés à la fois par la qualité de l'environnement, l'équité du marché, l'éclatement du modèle traditionnel de la famille, l'apparence physique, la permutation d'identité, l'hypersexualité, la violence, l'intégration culturelle... Alors que ces phénomènes économiques, politiques et sociaux entraînent progressivement l'effritement des identités culturelles et individuelles, l'appartenance à des sous-groupes permet aux

jeunes de compenser la perte de repères traditionnels, de trouver une certaine stabilité et de créer une culture propre qui reflète leurs valeurs et leurs intérêts, à travers la consommation et l'usage des technologies. Il est donc essentiel de comprendre ces phénomènes afin d'adapter l'éducation artistique et les politiques de sa mise en œuvre à cette nouvelle réalité (Richard, 2006, p.33).

Le rôle que joue le spectateur ainsi que la présence de repères culturels à travers l'objet d'art sont des éléments clés qui permettent de vivre une réelle rencontre avec celui-ci. Dans cette perspective, Richard se réfère aux propos de John Dewey et met de l'avant l'idée suivante :

« [...] l'expérience de la réception partagée d'un objet populaire attribuée à ce dernier une esthétique particulière avec ses processus, ses codes et les conditions spécifiques de la réponse des récepteurs. Tous ces éléments contribuent à construire la signification de l'objet. » (Richard, 2005, p.90)

En adoptant une approche pédagogique consciente et sensible du fait que la culture québécoise puisse s'exprimer dans toute sa diversité, il faut prendre en considération les conditions spécifiques du public à qui l'on s'adresse : son âge, ses références culturelles, son contexte social, etc. C'est à travers une approche inclusive que la culture populaire joue ici le rôle de catalyseur afin de provoquer un rapport dialogique entre l'œuvre présentée, les élèves et leur enseignant.

2.2.3 Une approche dialogique au cœur de la démarche d'appréciation

L'approche éducative qui guide l'animation de l'atelier d'appréciation dont il est ici question puise ses fondements dans la continuité des conceptions modernes de l'éducation avancées par John Dewey et de celles, plus anciennes mais toujours actuelles, proposées par les philosophes de l'Antiquité.

Selon Michel Sasseville¹⁰ « S'il fallait choisir un mot-clé pour cerner le fondement de cette approche éducative, il serait précieux d'opter pour le mot *dialogue*. » (Sasseville, 2009, p.32). Ayant comme préoccupation le développement global de l'enfant à travers ses dimensions intellectuelles et morales, il est selon l'auteur essentiel d'engager activement celui-ci dans un processus réflexif :

« [...] on apprend à réfléchir en réfléchissant, tout comme on apprend à marcher en marchant; et que le dialogue est l'outil par excellence pour stimuler la réflexion (et non l'inverse, comme on est habitué à penser), il devient plus facile de comprendre pourquoi les créateurs de ce programme ont tout mis en œuvre pour insérer le dialogue au cœur même de cette démarche. » (Sasseville, 2009, p.32)

Dans un contexte où l'on cherche à impliquer et à engager les élèves dans un processus réflexif,

« [...] on souhaite aider les enfants à franchir la distance qui, trop souvent, sépare l'étonnement de la réflexion, la réflexion du dialogue et le dialogue de l'expérience, encore faut-il que cette expérience leur soit présentée dans un contexte qui est à l'image de ce qu'ils vivent quotidiennement. » (Lipman, 1992, p.16)

¹⁰ Docteur en philosophie, Michel Sasseville est professeur titulaire à la Faculté de philosophie de l'Université Laval (Québec). Responsable des programmes de formation en philosophie pour les enfants dans cette université, il a présidé, entre 1997 et 1999, le Conseil international de recherche philosophique avec les enfants (ICPIC). Auteur de plusieurs ouvrages en philosophie pour les enfants, il a prononcé de nombreuses conférences sur le sujet à travers le monde.
<https://www.pulaval.com/auteurs/michel-sasseville>

L'approche dialogique mise de l'avant dans la démarche d'appréciation esthétique présentée dans le cadre de cette recherche considère l'expérience et le bagage culturel de l'élève comme un facteur essentiel afin de vivre une expérience esthétique :

Dès lors que l'on cherche à donner du sens à notre expérience, dès lors que l'on cherche à dire quelque chose de vrai, on en vient à développer ce souci pour une correction de ses propres jugements et des procédures qui en ont permis l'avènement (Sasseville, 2009, p.40).

Pour Moniques Richard (2005), l'approche dialogique permet à l'utilisateur de réfléchir sur la culture à laquelle il s'identifie : « L'approche dialogique permet d'examiner les relations qui s'établissent entre l'utilisateur et les produits de la culture populaire. » (Richard, 2005, p.89) Dans un environnement pédagogique, une tierce partie peut s'inclure dans la dynamique du rapport dialogique et agir en quelque sorte comme un catalyseur pour l'élève par rapport à son expérience d'appréciation esthétique :

La structure adaptée de la relation dialogique s'établit sur les notions de contrat et de contexte, et de pouvoir de communication qui en résulte. La notion de contrat entre le récepteur et le produit est, à mon avis, fort utile. On pourrait l'étendre au contrat de jeu, qui permet de fixer des règles de réception et de participation à la narration d'histoires reçues ou inventées par l'utilisateur. On pourrait aussi l'étendre au contrat pédagogique qui permet d'engager les élèves dans une pratique culturelle par l'intermédiaire de l'animateur (Richard, 2005, p.90).

L'« animateur » dont parle ici l'auteure renvoie évidemment dans le cadre de la présente recherche au rôle que peut jouer l'enseignant lors d'une telle activité d'apprentissage. Selon Terry Barrett (2004),¹¹ le processus par lequel nous faisons

¹¹ Terry Barrett est critique d'art, professeur d'éducation en Art à l'université du nord du Texas et professeur émérite de l'université de l'état de l'Ohio. Il est l'auteur du texte « Improving Student Dialogue about Art », rédigé en 2004 pour le *Teaching Artist Journal*. Terry Barrett cherche à démystifier l'appréciation visuelle par une approche pédagogique et pratique en proposant des moyens

cheminer nos élèves lors d'ateliers d'appréciation esthétique, est beaucoup plus pédagogique et signifiant que le simple fait de chercher à juger de la valeur de celle-ci : « Une œuvre d'art qui n'est pas interprétée est réduite à un simple objet. » (Barrett, 2004, p.87).

Il propose tout d'abord quelques pistes afin d'explorer des thématiques avec les élèves lors d'un dialogue en situation d'appréciation visuelle. Afin d'engager le groupe dans une réelle discussion, il croit qu'une procédure simple ainsi que certaines règles claires doivent être établies par l'enseignant. La première règle consiste à ne pas tolérer plusieurs conversations en même temps afin de porter attention à chacun des commentaires émis. La deuxième règle est d'encourager un élève à prendre parole un à la fois. La troisième règle consiste à limiter ses commentaires à une pensée à la fois afin que l'ensemble du groupe puisse mieux comprendre l'idée partagée par la personne. Afin de bien préparer les élèves au dialogue, l'auteur propose de procéder à un exercice d'écriture spontanée suite à l'observation de l'œuvre en classe. Certaines des réflexions seront ensuite lues à la classe par l'enseignant qui aura préalablement avisé de l'anonymat des commentaires et des témoignages des élèves afin d'encourager leur authenticité et d'éviter toute censure. L'activité consiste ensuite en une description en groupe de l'œuvre présentée. L'auteur nous fait remarquer que des commentaires de l'ordre de « J'aime ça ! C'est cool ! C'est laid ! » ne doivent pas être acceptés et lorsqu'ils surviennent, ceux-ci doivent être redirigés. L'enseignant doit tout d'abord inciter les élèves à décrire ce qu'ils voient : « What do you see ? ». Il croit qu'il est important d'encourager la description des observations en soulignant aux élèves que chacun peut remarquer des

afin d'améliorer la qualité et la fréquence des échanges et des discussions que nous essayons de développer en classe avec les élèves. Les propos de l'auteur se basent sur des recherches ayant été réalisées par des philosophes issus du milieu des arts et de la littérature. Barrett, T. (2012)

éléments différents. Il soutient également l'idée que le « dialogue descriptif »¹², comme il le nomme, est un moyen pédagogique de se rappeler ce que l'on a vu ou entendu. Suite à la description vient l'étape de l'interprétation. La question principale se résume à : « What does it mean ? ». L'enseignant peut ensuite nourrir la conversation en changeant l'angle de vue selon la perspective élaborée par un élève, par le groupe ou par l'artiste lui-même afin de démontrer les multiples facettes du sens que peut prendre une oeuvre selon le contexte ou selon le public à qui elle est présentée. Barrett est d'avis que l'intention de l'artiste ne doit pas faire partie du processus lors des échanges en classe, car cela pourrait influencer ou modifier la perception des élèves.

Ainsi, en ce qui a trait au sens que prend l'oeuvre pour un élève, Terry Barrett (2004) s'inspire de la pensée pragmatique du philosophe Richard Rorty qui affirme qu'une interprétation significative pour un individu peut l'encourager à revoir ses priorités et que celle-ci peut même avoir un réel impact sur sa vie et sur sa vision du monde. L'auteur soutient l'idée qu'une interprétation qui tombe dans les jugements faciles fournit davantage d'informations sur celui qui observe plutôt que sur l'oeuvre observée. Barrett considère qu'un jugement responsable nécessite une déclaration claire de l'évaluation de l'oeuvre, les raisons qui justifient cette évaluation et enfin, un critère plus spécifique qui confirme le jugement partagé.

L'auteur présente les conditions à mettre en place afin de faire vivre entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant un réel dialogue. Il est essentiel d'offrir un environnement adéquat, c'est-à-dire favorable à la discussion. Il est par conséquent

¹² Le concept du dialogue descriptif dont traite l'auteur provient d'un concept élaboré par Ralph Smith (1973) qu'il nomme « exploratory aesthetic criticism ». (McKay et Monterverde, 2003)

recommandé de réorganiser la classe afin que les élèves voient bien l'œuvre présentée et aussi s'assurer que tous entendent bien les commentaires des autres et, de ce fait, puissent communiquer avec aisance. Pour ce faire, il encourage l'organisation des participants en cercle lors des discussions. Barrett rappelle aussi l'importance de la sélection d'œuvres qui soit appropriée au public à qui elles sont présentées. Il est primordial que l'enseignant soit conscient du choix des œuvres qu'il sélectionne et qu'il soit sensible aux intérêts de ses élèves. Enfin, l'auteur rappelle aux enseignants d'encourager la multiplicité des voix qui s'expriment sur l'œuvre présentée. Il souligne également la nécessité d'animer la discussion de façon constructive en interpellant les élèves silencieux qui ont autant à apporter que ceux qui s'expriment spontanément davantage. L'auteur invite l'enseignant à conclure la discussion en faisant preuve d'ouverture de façon à inciter les élèves à nommer ce qu'ils ont découvert grâce à l'œuvre qui leur a été présentée. Qu'est-ce que cette œuvre les laisse entrevoir du monde qui les entoure ?

Sara Wilson Mckay et Suzana R. Monteverde (2003)¹³, proposent quant à elles une définition du regard dialogique dans laquelle « le regardeur » doit exprimer consciemment les questions qu'il se pose lorsqu'il regarde une œuvre. Les auteures ont expérimenté cette approche en s'inspirant des techniques de questionnement intitulées « Visual Thinking Strategies » (VTS) telles qu'elles ont été élaborées par Philip Yenawime et Abigail Housen (2001). Elles proposent une approche où

¹³ Sara Wilson Mckay est enseignante agrégée en Art à l'université du Commonwealth en Virginie. Dans le cadre de sa thèse, elle s'est penchée sur l'exploration du processus du regard dialogique entre le regardeur et l'œuvre d'art. Dans un contexte éducatif, l'œuvre d'art permettrait de créer de nouvelles possibilités afin d'approfondir le processus dialogique. Susana R. Monteverde, de son côté, est également formée comme enseignante d'arts et s'est spécialisée en éducation muséale. Elle s'est grandement impliquée en collaborant avec des organismes artistiques ainsi que par la réalisation de nombreux projets communautaires à travers la ville de Houston afin d'améliorer et d'enrichir les liens entre les élèves et l'art contemporain. [en ligne] <https://arts.vcu.edu/arteducation/faculty/swmckay/consulte> le 20 août 2019

l'enseignant encourage les élèves à exprimer les questions qu'ils se posent lorsqu'ils regardent une oeuvre. Cette dynamique dialogique entre l'oeuvre d'art et « le regardeur » permet à celui-ci de s'engager dans un dialogue plus significatif et plus approfondi.

Les auteures se basent également sur l'idée du philosophe John Dewey selon laquelle, dans un contexte d'expérience esthétique, le sujet qui regarde l'oeuvre ainsi que l'objet représenté sont en constante interaction : « [...] the rich relationships between subjects and objects are frequently unexplored due to the vicious cycle of viewers' habits and expectations in the museum and the museum structures that regard the viewer as a passive subject. » (McKay et Monteverde, 2003, p.43). Les auteures décrivent trois types de dialogue possibles lors d'une appréciation esthétique. Tout d'abord, le dialogue externe, où « le regardeur » partage ses observations et ses impressions en répondant à des questions qui lui sont posées. Ensuite, le dialogue interne qui découle du dialogue externe. Celui-ci se développe dans l'esprit « du regardeur » qui interprète de façon personnelle et relie ses impressions à des expériences qu'il a vécues. Enfin, le troisième dialogue qui émerge du rapport entre le « regardeur » et l'oeuvre d'art elle-même: « The back-and-forth dialogue between a viewer and an artwork creates a situation where the viewer and the artwork are both affecting (and being affected by) each other. » (Dewey, 1934)

Dans son ouvrage, *The Intelligent Eye : Learning to Think by Looking at Art*, Perkins (1994) accorde quant à lui une grande importance à la préparation des attitudes favorables à développer chez « le regardeur » lors de la présentation d'une oeuvre. Il s'agit globalement de permettre à celui-ci de passer de l'interprète « naïf » à l'interprète « critique ». C'est pour cette raison que l'élaboration de cette méthode d'interprétation se veut ouverte, de façon à ce que « le regardeur » fasse preuve de réceptivité dans son identification du sens de l'oeuvre.

2.3 Conclusion du chapitre II

En conclusion, l'élaboration de l'atelier d'appréciation visuelle dont il est question dans ce mémoire est basée sur une approche pédagogique qui vise à engager davantage les élèves dans un processus réflexif. Les liens ainsi tissés entre l'appréciation esthétique, l'art contemporain ainsi que la présence importante de la culture populaire dans celui-ci, m'ont inspiré en me poussant vers une approche de la pédagogie qui prend davantage en considération le bagage culturel de mes élèves.

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève (Programme de formation de l'école québécoise, 2005, p.414).

C'est donc par cette porte d'entrée que je tente à travers mon atelier de nourrir un dialogue plus signifiant et engageant lorsqu'il est question de s'exprimer par rapport à une œuvre d'art. Bref, une pédagogie sensible à l'importance « [...] de l'histoire racontée, de la gestuelle échangée ou de l'image partagée permet d'éprouver ensemble une sensibilité au monde. » (Richard, 2005, p.9)

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans le présent chapitre, je présente et justifie d'abord les choix méthodologiques reliés à mon processus de recherche. Je décris ensuite l'échantillon des élèves avec lequel j'ai expérimenté mon atelier. Par la suite, je présente les outils utilisés pour la cueillette de données puis j'explique comment je les ai traités puis analysés. Pour terminer, je présente la méthode d'analyse thématique qui m'a permis de dégager puis d'interpréter le sens des données recueillies.

3.1 L'approche qualitative

J'ai privilégié une approche qualitative dans la présente recherche. En sciences humaines, une telle approche a comme principal objectif d'entrer en contact avec divers phénomènes sociaux, groupes d'individus ou situations sociales afin d'en comprendre la réalité :

Le chercheur qui fait de la recherche qualitative veut [...] parvenir à la compréhension, à l'interprétation et à la présentation de l'essentiel des phénomènes humains et sociaux qu'il étudie. Pour atteindre ce but, le chercheur n'a d'autres choix que d'assumer lui-même le rôle de premier instrument de recherche, et ce à toutes les étapes de la recherche, avec toutes les conséquences que ce rôle comporte. Il ne doit se fier qu'à lui seul et il doit se considérer comme l'instrument le plus approprié pour l'étude scientifique de sujets humains. (Poisson, 1990, p.16)

L'approche qualitative m'a permis de recueillir les données tangibles sur ma pratique d'enseignement, et ce, au moyen d'un atelier d'appréciation visuelle d'une œuvre d'art actuelle.

La donnée qualitative est au centre de l'expérience humaine. La grande majorité de nos transactions avec le monde est qualitative, qu'il s'agisse de notre expérience intime, de nos rapports sociaux ou de notre vécu culturel. (Paillé, Mucchielli, 2012, p.65)

Lors de l'expérimentation en atelier, j'ai pu jouer à la fois le rôle de l'enseignante qui anime et celui de la chercheuse qui observe les réactions de ses élèves. Dans ce contexte [...] « la donnée qualitative prend la forme de mots, d'expressions, de phrases, de propositions textuelles ou picturales exprimant un rapport de sens dans le moment présent du recueil. » (Paillé, Mucchielli, 2012, p.65)

3.2 La recherche action

La concrétisation de cette recherche s'est réalisée dans mon milieu d'enseignement. L'élaboration d'un atelier d'appréciation que j'ai par la suite expérimenté avec mes élèves m'a permis d'observer leurs réactions et d'y apporter ultimement un regard analytique. J'ai donc mené cette recherche-action à titre d'enseignante d'arts plastiques au secondaire désireuse d'améliorer ses pratiques :

En éducation, la recherche-action se définit comme une pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle et dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel

des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette question (Guay et Prud'homme, 2011, p.188).

La présente recherche-action constitue une démarche qui inclut autant les sujets sociaux étudiés que le chercheur lui-même afin qu'ils contribuent ensemble à identifier et à élaborer une solution au problème étudié. (Poisson, 1990).

Les motifs qui m'ont amenée à la réaliser proviennent de situations problématiques que j'ai constatées dans mon enseignement et que j'ai également observées chez mes collègues. Cette prise de conscience m'a incitée à entreprendre un processus de réflexion individuelle susceptible de donner lieu à la proposition de méthodes pédagogiques permettant de résoudre les problèmes identifiés :

La recherche-action est une activité de compréhension et d'explication de la praxis du milieu impliqué [...]. Elle cherche à aider le milieu impliqué à identifier ses propres problèmes, à en réaliser une analyse critique et à en rechercher la solution correspondante. (Goyette, Hébert-Lessard, 1987, p.30)

En ce sens, la recherche-action vise à « contribuer au développement personnel, professionnel, organisationnel ou social des personnes qui prennent part à cette situation pédagogique » (Guay et Prud'Homme, 2011, p.188). Grâce au rapport privilégié que j'ai avec mes élèves, j'ai pu observer leurs réactions et en analyser par la suite le contenu. Cette manière d'entreprendre ma recherche m'a permis d'interpréter de façon approfondie les tenants et aboutissants des difficultés que les élèves rencontrent lors des ateliers d'appréciation visuelle afin de trouver des pistes de solution.

3.3 Description de l'échantillon

Les élèves qui ont participé à l'expérimentation en atelier représentent un échantillonnage relativement restreint. Il se compose de deux groupes d'élèves de cinquième secondaire qui suivent un programme « sports-études » à l'école Saint-Gabriel située sur la Rive-Nord de Montréal reliée à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Il s'agit d'un ensemble d'élèves relativement homogène c'est-à-dire « un milieu organisé par le même ensemble de rapports sociostructurels » (Poupart, Deslauriers, Groulx, 1997, p.159 cité par Bertaux, 1980, p.205).

Puisque je rencontre mes jeunes qu'une fois par semaine (deux périodes par cycle de neuf jours¹⁴), j'ai décidé d'expérimenter l'atelier sur une seule période de soixante-quinze minutes afin de conserver le plus possible l'essence de l'expérience vécue. Le simple fait de devoir m'assurer d'un climat favorable pour le bon déroulement de l'atelier (installation, préparation, rangement, etc.) requiert cependant une quinzaine de minutes sur le temps disponible. J'ai donc élaboré le contenu de mon atelier pour une période de soixante minutes.

3.4 Outils de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, j'ai eu recours à différents outils pour collecter les données : le journal de bord, l'observation participante, les questionnaires et enfin, l'analyse de documents audiovisuels.

¹⁴ Cette fréquence des séances de cours en arts plastiques est similaire à l'horaire des élèves du programme régulier, ce qui est représentatif du contexte avec lequel un grand nombre d'enseignants spécialisés en arts plastiques doivent fonctionner. C'est la principale raison qui m'a poussée à sélectionner cette cohorte plutôt qu'une autre.

3.4.1 Le journal de bord

Afin d'entamer le processus de cueillette de données, j'ai tout d'abord tenu compte de l'évolution de ma recherche par la tenue d'un journal de bord. Celui-ci m'a permis de conserver les traces de mes impressions, de mes observations, de mes commentaires ainsi que de mes réflexions précédant le début du processus d'expérimentation de l'atelier, pendant son déroulement puis lors de son aboutissement après sa tenue.

L'analyse qualitative, entend notamment qu'elle prend appui sur l'écriture, donc sur la langue, est traversée de toute part par le sens : importation de sens, recherche de sens, production de sens. Le sens peut être défini comme l'expérience humaine (réelle ou imaginée) à laquelle peut être rapporté un énoncé (mot ou ensemble de mots) qui en permet la compréhension. [...] Ces expériences ne sont pas nécessairement idiosyncratiques ; en fait elles sont pour la plupart socialement et culturellement constituées et partagées, d'où la possibilité d'en faire l'examen public par la recherche (Mucchielli et Paillé, 2003, p.3).

Par la prise de notes tout au long du processus de recherche, le journal de bord m'a amenée à explorer plus en profondeur ce qui se dégageait des pratiques vécues. À travers l'utilisation de cet outil,

[...] on distingue deux types de données: les données descriptives et les réflexions et les analyses personnelles; mais l'intérêt réside dans l'interaction des deux pôles: la narration (comme en anthropologie) et l'analyse qu'en fait le chercheur (comme en *grounded theory*). Notons au passage que le journal de bord est un instrument largement mentionné dans les écrits concernant la recherche-action. Il répond sensiblement aux mêmes exigences que celles fixées pour le journal de pratique réflexive, assurant ainsi à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche (Baribeau, 2004).

En somme, le journal de bord m'a non seulement permis de conserver des traces précises des événements observés lors de l'expérimentation effectuée, mais aussi de consigner mes réflexions et interrogations en les inscrivant au fur et à mesure du déroulement du processus de recherche. Lors du travail d'analyse, j'ai d'ailleurs constaté que le portrait dressé par les données d'ordre descriptives me semblait plutôt incomplet, mais qu'une fois les données réflexives considérées, mon analyse se révélait plus juste et plus nuancée. Ainsi, le journal de bord m'a permis d'objectiver ma posture puisque les données qui s'y retrouvent n'ont pu être traitées de la même manière que celles issues des questionnaires remis aux élèves.

3.4.2 L'observation participante

C'est en position d'observatrice participante que j'ai animé l'atelier d'appréciation visuelle. Cette approche m'a permis de guider la discussion de façon à encourager les élèves à livrer leurs réflexions sur l'œuvre qui leur a été présentée :

[...] l'observation consiste à se trouver présent et mêlé à une situation sociale pour l'enregistrer et l'interpréter en s'efforçant de ne pas la modifier. Cette situation sociale est toujours le produit d'une interaction entre les participants eux-mêmes et, d'une façon ou d'une autre, entre les participants et l'observateur [...] (Peretz, 2004, p.5)

Certaines questions posées au cours de l'atelier avaient pour objectif de révéler l'influence de la méthode expérimentée dans le cadre de l'activité afin d'observer par la suite si des changements auraient lieu sur la perception que les élèves ont de ce type d'atelier.

La méthode de l'observation participante retenue adopte ainsi la posture de l'«observateur impliqué» (Berthier, 1996, p. 18), ce qui permet tout à la fois de s'engager dans le milieu et de conserver une distance afin de pouvoir combiner ce regard de l'intérieur et de l'extérieur. Par une approche inductive et d'ouverture à la découverte, nous cherchons à comprendre le processus de construction de ce savoir d'expérience du point de vue des acteurs, et le sens qu'ils donnent eux-mêmes à leur pratique et à leurs apprentissages sur le terrain (Peretz, 2004, p.111).

Afin de me permettre d'observer avec une meilleure exactitude les réactions de mes élèves et leur contact avec l'œuvre présentée, la séance d'appréciation visuelle a été filmée. Ceci m'a évidemment permis d'analyser leurs réflexions, leurs témoignages, leurs attitudes et leurs commentaires, mais aussi d'évaluer l'impact de mes interventions dans le cadre de cet atelier.

3.4.3 Les questionnaires

Lors de l'atelier, la collecte de données s'est également effectuée grâce aux réponses recueillies à l'aide de deux questionnaires. Les élèves devaient dans un premier temps inscrire leurs observations sur l'œuvre présentée en les consignant sur une « fiche d'observations personnelles » (voir annexe 1). Cette méthode m'a donné accès à leurs premières impressions. Ayant prédéterminé les places de mes élèves avec l'objectif de créer une ambiance propice aux échanges, les élèves devaient dans un deuxième temps se rassembler en petits groupes de trois ou quatre élèves afin de partager leurs impressions et tenter de trouver des ressemblances ou des différences dans leurs observations personnelles. Ils devaient par la suite en venir à un consensus et écrire les idées rassemblées sur une « fiche d'observations communes » (voir annexe 2). Les observations mises en commun « [...] permettent une reconstruction de sens alimentée à la fois par l'explicitation et par l'expérience du partage des récits avec l'autre. » (Barrette, 2011. p.22) J'ai ainsi élaboré le déroulement de l'atelier en

laissant un espace de discussion qui permettait aux élèves de partager des expériences ou des situations vécues en regard de l'œuvre présentée. Une fois la glace brisée en plus petits groupes, nous avons ensuite entamé une discussion en groupe classe. Précisons que les questionnaires ont été élaborés en vue d'atteindre certains objectifs spécifiques par rapport aux concepts théoriques que j'ai voulais expérimenter.

3.4.4 L'analyse de documents audiovisuels

Le fait de filmer mes ateliers m'a permis d'avoir accès à l'ensemble de tous les événements témoignant des réactions, des commentaires ainsi que des discussions avec mes élèves. En effet, le principal avantage de l'analyse de documents audiovisuels

[...] réside dans le fait de permettre la reprise de l'observation. Une fois filmé, l'événement peut en effet être revu autant de fois qu'on le souhaite ce qui peut en permettre une analyse très fine. Par ailleurs, il est possible de visionner les scènes avec le (s) sujet (s) observé (s) afin de recueillir ses (leurs) commentaires comme cela se fait abondamment en sciences de l'éducation (pratique de la vidéoscopie) (Martineau, 2004).

Dans ce contexte, le recours à l'analyse de documents audiovisuels m'a permis d'observer plus en détail le déroulement de l'atelier d'appréciation visuelle et de pouvoir comparer ce qui s'est dégagé de la première partie qui se vivait individuellement, aux deux autres qui se sont déroulées en sous-groupes dans la classe.

3.5 Traitements et analyse des données

La section qui suit présente tout d'abord les conditions par lesquelles s'amorce l'étape de l'analyse du corpus étudié ainsi que le choix de la méthode d'analyse et de traitement des données qui seront utilisées. La manière avec laquelle j'ai abordé l'échantillon étudié pour cette recherche m'a tout d'abord permis d'observer des réactions communes à l'intérieur de mes groupes tout en autorisant par la suite la « généralisation empirique par saturation » (Poupart, Deslauriers, Groulx, 1997, p.160) des données recueillies. Ainsi, j'ai pu cibler quels éléments se sont avérés récurrents et distinctifs à travers les données recueillies afin d'en analyser ultimement le sens. J'expose par la suite les principales étapes de la démarche suivie pour dégager des constats des données recueillies afin d'en cibler les éléments fondamentaux. En contexte de recherche qualitative, ces étapes ont nécessité un travail d'écriture qui s'est développé à trois niveaux lors du processus d'analyse. Il a tout d'abord consisté en un travail de transcription, puis de transposition et finalement de reconstitution des données recueillies. (Mucchielli et Paillé, 2003, p.30) Enfin, je préciserai la manière avec laquelle j'ai synthétisé le contenu que j'ai analysé par la description de la construction de l'arbre thématique. Cette étape cruciale de la recherche m'a permis de dresser le portrait global des principales observations que j'ai relevées lors du traitement et de l'analyse des données que j'ai recueillies.

3.5.1 La position de l'analyste

La manière avec laquelle l'analyse des données a été effectuée dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans une position où, à travers l'observation participante, j'expérimente de façon interactive et réflexive le modèle pédagogique proposé. Je

qualifierais cette posture d'inductive modérée puisqu'elle est fondée à la fois sur mon expérience professionnelle ainsi que sur les concepts théoriques qui m'ont guidée lors de l'élaboration de l'atelier expérimenté :

Ainsi, si la démarche interactive et réflexive des résolutions de problèmes conduit à l'exploration des théorisations pédagogiques pour éclairer l'action de l'enseignant, le chercheur en recherche-action a le devoir de s'inspirer de ces mêmes théorisations pour améliorer, ajuster et enrichir les actions liées à sa pratique de recherche. L'expérience interactive et réflexive vécue en collaboration offre une transposition possible du rapport entre les enseignants et leurs élèves à celui entre le chercheur et ses participants (Karsenti et Savoie-Zach, 2011, p.200).

Conséquemment, la matière première de mon analyse est constituée du contenu des témoignages, des commentaires écrits ainsi que des discussions en ateliers que j'ai pu par la suite visionner afin d'en confirmer puis même d'en enrichir mes observations lors de l'ensemble du processus d'analyse. Ainsi, j'ai abordé l'échantillon étudié pour cette recherche en observant les réactions communes à l'intérieur de mes groupes tout en autorisant par la suite une « généralisation empirique par saturation » (Poupart, Deslauriers, Groulx, 1997, p.160) des données recueillies. Ainsi, j'ai pu cibler quels éléments se sont avérés récurrents et distinctifs à travers les données recueillies afin d'en analyser ultimement le sens.

3.5.2 L'analyse thématique

Il est conseillé dans la littérature d'orienter l'analyse de contenu en contexte de recherche-action par une méthode de classification qui se concrétise par l'identification de thèmes à travers les éléments qui apparaissent comme étant récurrents dans l'ensemble du corpus étudié. (R. L'Écuyer, 1987, p.50) En effet,

« l'analyse de contenu est une méthode visant à découvrir la signification du message étudié [...] ». En application de cette théorie, j'ai procédé à l'identification de thèmes ce qui m'a permis de faire ressortir des éléments fondamentaux du contenu analysé en vue d'en extraire par la suite le sens. (Mucchielli, 2008) Le travail de thématisation demande tout d'abord à l'analyste de s'imprégner des données recueillies afin de repérer les thèmes pertinents qui rejoignent les objectifs de sa recherche.

La méthode de l'analyse thématique implique des procédés de réduction des données. L'analyste va en effet faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes » ou, expressions synonymes, les « thématisations »; on parle aussi parfois de « sous-thèmes » pour se référer à la décomposition des thèmes (Paillé, Mucchielli, 2012, p.231).

« L'un des objectifs de l'analyste consiste donc à documenter les récurrences thématiques, de façon à pouvoir cerner les thèmes communs. » (Paillé, Mucchielli, 2003, p.139). Par conséquent, l'identification de ces thèmes communs qui apparaissaient comme prédominants en réponse au niveau d'implication de mes élèves lors de l'expérimentation de l'atelier d'appréciation visuelle m'a par la suite permis de dégager d'autres résultats qui s'avéraient tout autant significatifs et que j'ai classés en sous- thèmes. Or, la validité des thèmes et sous-thèmes que j'ai retenus s'est traduite par un souci de transparence et de pertinence avec les réactions de mes élèves en réponse aux méthodes que j'ai expérimentées. « C'est le travail de l'analyste que de porter attention aux détails et de bien fonder ses thématisations. » (Paillé, Mucchielli, 2003, p.143)

Le contenu de l'analyse et les thèmes qui en émergent peuvent être traités selon deux manières de les appréhender. Tout d'abord les *contenus dit manifestent* qui « [...] désignent le matériel brut faisant l'objet de l'analyse, laquelle porte alors directement et exclusivement sur ce qui a été ouvertement dit ou écrit, tel quel, par le répondant. »

(L'Écuyer, 1987, p.51). Puis, de manière indirecte, les *contenus latents* qui « [...] renvoient pour leur part aux éléments *symboliques* du matériel analysé. Dans cette perspective, le chercheur postule que la signification réelle et profonde du matériel analysé réside au-delà de ce qui est ouvertement exprimé. » (L'Écuyer, 1987, p.51) Afin d'*objectiver* (L'Écuyer, 1987) le plus que possible la démarche d'analyse de contenu, j'ai tout d'abord procédé à l'analyse de ce qui a été dit à travers les *contenus manifestes* en réponse aux questionnaires distribués et aux témoignages lors des discussions en groupes afin de déterminer les principaux thèmes de mon analyse. Par la suite, je me suis penchée sur les *contenus latents* que j'observé à partir d'éléments qui se sont démarqués par leur aspect authentique et véridique à travers les commentaires et les réactions de mes élèves lors de l'atelier.

3.5.2.1 Les étapes de l'analyse thématique

À travers le modèle proposé par L'Écuyer (1987) présentant diverses étapes qui peuvent être adaptées à la plupart des analyses de contenu, j'ai retenu les trois premières qui m'ont permis de traiter adéquatement le corpus que j'ai étudié et ultimement répondre à mon questionnement de recherche.

En premier lieu, j'ai procédé à *la lecture préliminaire et à l'établissement d'une liste d'énoncés* pour avoir une vue d'ensemble des thèmes et des catégories qui ont émergé du corpus. (L'Écuyer, 1987) Pour y arriver, j'ai tout d'abord procédé à un travail de transcription de commentaires et de réflexions issues de mon journal de bord, des observations liées au visionnement des captations vidéo ainsi que des réponses recueillies dans les questionnaires distribués aux élèves lors des trois parties de l'atelier expérimenté. Par conséquent, je suis passée « [...] de la scène observée au témoignage livré sous une forme discursive écrite. » (Mucchielli et Paillé, 2003, p.30)

En second lieu, j'ai entrepris de *choisir et de définir les unités de classification; les thèmes*. Pour déterminer les thèmes, il faut prélever du matériel « des énoncés plus restreints qui *possèdent normalement un sens complet en eux-mêmes* [...] » (L'Écuyer, 1987, p.56) J'ai donc procédé à l'étape de transposition des données par laquelle « [...] les notes de terrains ou les verbatims ont été annotés, catégorisés, commentés ou réécrits [...] au moment où lors du processus d'écriture, les mots ou les gestes des acteurs sont sous-pesés, reconsidérés, resitués par les mots du chercheur. » (Mucchielli et Paillé, 2003, p.30) Le type de démarche par lequel j'ai transposé les données du corpus s'est développé selon une thématisation dite continue qui consiste en « une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes [...] » (Paillé, Mucchielli, 2003, p.127). Cette démarche d'analyse m'a permis au fur et à mesure de relever du corpus certains éléments qui, par leur omniprésence, ont tout d'abord constitué les thèmes principaux de mon analyse. À partir de ces thèmes se sont par la suite manifestés d'autres éléments révélateurs que j'ai dû classer puis catégoriser en sous-thèmes.

Dans le même ordre d'idée, la troisième étape a consisté à entrer dans un processus de *catégorisation et de classification* des données afin de réorganiser l'ensemble du matériel analysé. « De manière simple, chaque catégorie est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens. » (L'Écuyer, 1987, p.56) Dans une démarche d'analyse thématique, ces dénominateurs communs renvoient aux principaux thèmes présents dans le contenu de l'analyse. J'ai donc orienté mon processus de catégorisation et de classification en me basant sur un modèle de catégorisation dit *mixte*. Cette manière d'aborder la catégorie ou dans le cas échéant le thème, prend en considération qu' « une partie des catégories sont préexistantes au départ, tandis que le chercheur envisage la possibilité qu'un certain nombre s'ajoutent[...] » (R.

(L'Écuyer, 1987, p.57) En ce sens, ce travail de reconstitution des données qui s'est développé sous forme de récit argumenté et qui, autour des « [...] principales catégories d'analyse, avenues de compréhension, pistes d'interprétation » (Mucchielli et Paillé, 2003, p.31), m'a permis de révéler les éléments essentiels et significatifs en regard du questionnement de recherche. En effet, j'ai tout d'abord construit mon modèle de thématisation en me référant aux trois grandes étapes de l'atelier que j'ai expérimentées; le premier thème se référant à l'étape du dialogue interne, le deuxième thème se référant à l'étape du dialogue externe puis le troisième thème relié à l'étape du troisième dialogue entre l'élève et l'œuvre présentée. En réponse aux réactions des élèves à chacune des étapes de l'atelier, j'ai par la suite recensé sous forme de catégories ou thèmes récurrents toutes les informations issues du journal de bord, de mes observations suite au visionnement audiovisuel du déroulement de l'atelier puis du contenu des questionnaires remplis par les élèves. Par exemple, à l'étape du dialogue interne (premier thème) de nombreux termes étaient reliés aux comportements imprévisibles et perturbateurs lors de l'amorce de l'atelier. Notamment, les termes « bruyants, manque de concentration, commentaires inappropriés, attente du silence... » sont revenus à de nombreuses reprises et sous des formes semblables lors du travail de reconstitution. J'ai donc créé le sous-thème *la turbulence comme obstacle au premier contact avec l'œuvre* qui traduisait le plus justement possible l'un des enjeux notoires lors de cette étape de l'atelier.

3.5.3 Rigueur et pertinence des données de recherche

Afin de valider la pertinence ainsi que la justesse des thèmes que j'ai identifiés, je me suis référée aux énoncés du contenu du corpus qui apparaissaient comme étant les plus exhaustifs et qui pouvaient « contenir tous les éléments du matériel analysé. » (L'Écuyer, 1987, p.60) J'ai également porté une attention particulière au fait que « les catégories doivent se rapporter directement au contenu du matériel analysé, aux

objectifs de l'analyse et au cadre théorique dans lequel la recherche s'inscrit. » (L'Écuyer, 1987, p.60) En suivant les conseils de ma directrice de recherche, j'ai ciblé les thèmes de façon objective en définissant ceux-ci avec rigueur et en me basant sur des critères de différenciation précis et clairs [...] » (L'Écuyer, 1987, p.60) J'ai ainsi procédé au travail de thématization en partant des trois principaux thèmes précédemment présentés en y rattachant les observations et les témoignages récurrents et significatifs en réponse aux méthodes expérimentées dans le cadre de cette recherche.

3.5.4 La synthèse du corpus par la construction de l'arbre thématique

L'étape de synthèse s'est concrétisée par la construction de l'arbre thématique que j'ai progressivement construit tout au long du processus de recherche. Il s'agit de regrouper les principaux thèmes identifiés lors de l'analyse puis d'énumérer par la suite chacun des sous-thèmes qui y sont reliés par complémentarité. Ayant cumulé un nombre imposant de thèmes lors du processus d'analyse, j'ai dû procéder à un travail de hiérarchisation des divers thèmes soulevés en regard de leur pertinence avec le sujet de ma recherche. Lors de cette étape, j'ai observé à travers les réponses et les réactions de mes élèves de nombreuses ressemblances et récurrences. Je les ai regroupés en sous-thèmes selon l'impact et la portée qu'ils avaient eus lors du déroulement de l'atelier. Prenant en considération les principaux concepts sur lesquels repose la construction de ma recherche, j'ai entrepris d'analyser les réactions de mes élèves à travers chacune des principales étapes de la démarche d'appréciation esthétique que j'ai expérimentée. La construction de l'arbre thématique m'a donc permis d'organiser et de synthétiser l'ensemble du contenu à analyser.

Ainsi, le dialogue interne lié au premier contact avec l'œuvre, le dialogue externe lié au partage d'expériences communes et enfin, le dialogue lié à la reconnaissance de

l'expérience esthétique entre l'œuvre et l'élève, constituent les trois grands thèmes à partir desquels l'identification des sous-thèmes a par la suite pu être développée.

Voici ci-dessous le tableau illustrant les éléments constituant l'arbre thématique :

THÈME 1	THÈME 2	THÈME 3
<p>DIALOGUE INTERNE Premier contact avec l'œuvre</p>	<p>DIALOGUE EXTERNE Partage d'expériences communes</p>	<p>TROISIÈME DIALOGUE Reconnaissance de l'expérience esthétique</p>
SOUS-THÈMES	SOUS-THÈMES	SOUS-THÈMES
<p>1.1 La turbulence comme obstacle au premier contact avec l'œuvre</p> <p>1.2 Le potentiel évocateur des mots clés</p> <p>1.3 L'intérêt suscité par l'œuvre présentée</p>	<p>2.1 La mise en commun comme source de motivation</p> <p>2.2 L'inconfort avec le partage d'expériences personnelles</p> <p>2.3 La barrière langagière</p>	<p>3.1 Les méthodes de questionnement</p> <p>3.2 L'histoire de l'œuvre qui captive</p> <p>3.3 La valorisation à travers la découverte de sens</p>

3.5.5 Procédures déontologiques

Une demande d’approbation éthique a dû être approuvée par les membres du sous-comité d’admission et d’évaluation (SCAÉ) de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l’Université du Québec à Montréal avant le tout début du processus d’expérimentation de l’atelier d’appréciation visuelle en classe. Une lettre explicative a de plus été transmise aux élèves ainsi qu’à leurs parents afin de présenter et d’expliquer brièvement l’intention de ma recherche ainsi que le déroulement global de l’activité d’appréciation (voir annexe 3). J’ai également fait remplir un formulaire de consentement (voir annexe 4), préalablement soumis puis approuvé par le SCAE de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques, à chacun des élèves ainsi qu’aux parents des deux groupes étudiés.

3.6 Conclusion du chapitre III

Ce projet de recherche s’est construit selon l’approche qui s’inscrit en recherche qualitative. En effet, cette manière d’aborder la recherche m’a permis d’assumer pleinement le rapport de proximité que j’entretiens avec le sujet de ma recherche tout en adoptant une posture d’observation participative lors de l’animation de l’atelier. Puisque je cherche à mieux comprendre les facteurs qui expliquent la situation problématique que j’ai pu observer dans mes classes, le modèle de recherche-action est le mieux adapté afin d’atteindre mes objectifs recherche. C’est par l’analyse de contenu des témoignages, des commentaires ainsi que des discussions en réaction à l’atelier que j’ai expérimenté avec mes élèves que j’ai pu tenter de découvrir le sens du message par lequel s’est exprimé le corpus étudié. J’ai par la suite eu recours à une méthode de classification par thèmes qui m’ont permis de décrire les éléments fondamentaux qui se sont démarqués en réponse aux méthodes que j’ai

expérimentées. En somme, les étapes du travail de thématization m'ont amené tout d'abord à procéder à une analyse descriptive des thèmes ciblés pour ensuite en faire la synthèse par une analyse interprétative.

CHAPITRE IV

TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

La première section de ce chapitre est réservée à la présentation de l'œuvre analysée lors de l'activité d'appréciation. Celle-ci est exposée de manière plus détaillée afin de permettre une meilleure compréhension des dimensions auxquelles elle renvoie chez le spectateur. Ensuite, est explicité le modèle d'appréciation que j'ai élaboré selon différentes approches. Ainsi, sont rappelés les notions et les concepts théoriques qui sont associés à chacune des étapes de l'atelier. Le déroulement de l'atelier est enfin présenté dans son intégralité, étape par étape, afin de donner une vision d'ensemble de sa forme et de son contenu.

La seconde section du chapitre est consacrée à l'analyse descriptive et interprétative de l'ensemble des données réunies à partir de mes observations issues de mon journal de bord, des questionnaires distribués aux élèves ainsi que du visionnement des captations vidéo qui témoignent des réactions des élèves lors du déroulement de l'atelier.

J'ai procédé au traitement et à l'analyse des données par l'application de la méthode de l'analyse thématique (Mucchielli et Paillé, 2003). À travers cette méthode de travail, j'ai procédé à la transposition des éléments ci-dessus mentionnés en un certain nombre de thèmes représentatifs des notions expérimentées lors de l'atelier et des

concepts théoriques qui y sont rattachés. Ces thématiques ont permis de faire ressortir des éléments-clés reliés à la problématique et aux objectifs de la recherche.

De cette façon, j'ai retracé trois principaux thèmes à partir desquels j'ai subdivisé neuf sous-thèmes. Pour chacun de ces sous-thèmes, j'ai procédé à l'analyse descriptive de la réaction de mes élèves pour ensuite en venir à une analyse interprétative qui, au fur et à mesure du processus d'analyse, m'a permis de mettre de l'avant neuf constats.

En partant de la synthèse des constats que j'avais dégagés précédemment, j'ai fait ressortir certaines pistes de solution et aussi mis en relief les limites du modèle proposé en ce qui concerne les objectifs reliés au niveau de participation des élèves dans les exercices d'appréciation esthétique.

4.1 Présentation de l'œuvre faisant l'objet de l'atelier d'appréciation

Le projet artistique étudié dans cet atelier d'appréciation visuelle prend la forme d'une installation immersive d'allure imposante. Elle s'inscrit dans cette mouvance de l'art actuel qui redéfinit sans cesse les critères esthétiques reliés à l'expérience visuelle. C'est entre autres pour son aspect bousculant que j'ai pensé que ce projet artistique serait une oeuvre propice au dialogue. Banksy, originaire de Bristol en Grande-Bretagne est un artiste graffiteur de renommée mondiale issu du « street art ». C'est dans une station balnéaire désertée de Weston-super-Mare, tout près de sa ville natale, que Banksy a collaboré avec plusieurs autres artistes pour imaginer et construire « Dismaland », une œuvre éphémère prenant la forme d'un parc

d'attractions dont la prétention était d'être « la nouvelle attraction touristique la plus décevante de Grande-Bretagne ».¹⁵

L'artiste a dévoilé, le 20 août 2015, le programme de Dismaland. Ce « *bemusement park* » ou « parc de la perplexité », comme le nomme Banksy, porte un regard critique et cynique sur l'empire de Disney et propose un portrait beaucoup moins idéalisé du monde de l'*entertainment* et de la société de consommation dans laquelle il s'enracine. Une soirée de lancement sur invitation permettait aux habitants locaux d'avoir priorité sur les autres visiteurs afin de visiter ce parc d'attractions hors du commun. Banksy cherchait à faire vivre une expérience au spectateur qui devait lui-même participer à la mise en scène de l'envers d'un décor qui, sous ses allures « dysneyifiées », cachait une réalité bien plus sombre.

C'est au milieu de cet amalgame de performances, de sculptures et d'installations inquiétantes revisitant le monde de l'enfance par la création d'images cauchemardesques, que prend place l'oeuvre immersive *Cinderella* réalisée par Banksy (2015). L'un des thèmes centraux de ce projet artistique spécifique que je présente à mes élèves dans le cadre de cet atelier est le désenchantement. Le décor créé par l'artiste met en scène le carrosse et les chevaux de Cendrillon ayant totalement perdu le contrôle et le corps de la princesse ayant sombré lors de l'accident. Des paparazzis portant des casques de moto photographient la scène sordide, activant le flash de leur appareil.

L'image renvoie évidemment le spectateur aux événements tragiques entourant la mort accidentelle de la princesse Diana en 1997. Cette analogie permet au spectateur

¹⁵ Banksy, (août 2015), Dismaland, [Vidéo en ligne]. Récupéré de

<http://www.artbanksy.com/dismaland.html>

de vivre une expérience qui en évoque une tout autre, puisqu'à la toute fin, celui-ci se rendra compte qu'à titre d'observateur, il fait lui aussi partie de l'œuvre :

La mise en scène du crash de Diana – aka Cendrillon – gisant dans son carrosse citrouille retournée à l'intérieur même du château décati de la princesse, éclairée exclusivement par le flash des paparazzis dont les scooters garés en vrac ralentissent l'accès à la scène tragique. Banksy franchit brillamment la frontière du mauvais goût-marketing-voyeurisme en proposant aux visiteurs d'acheter leur photo observant la scène [...] l'œuvre se révèle à l'arrachée dans la rétine grâce à l'éclairage stroboscopique des flashes, puis, à peine le scénario analysé par votre cerveau, les agents de sécurité vous ordonnent de déguerpir. Frustrés et poussés de force devant le guichet photo, on attrape un souvenir de la scène avant la sortie (5 £), amusés d'avoir été manipulés comme dans tout bon centre d'attraction (Boucard, 2015) ¹⁶.

L'installation audacieuse qu'a mise en scène Banksy est une critique de notre époque dans laquelle la surmédiation de la vie privée de certaines personnalités publiques poussée à son paroxysme a donné lieu à des horreurs comme ce fût le cas dans cette controverse. L'œuvre met en lumière l'idée que l'ère médiatique avec laquelle de nombreuses célébrités doivent conjuguer, peut se rendre à des niveaux qui dépassent l'entendement. Malgré que tout au long de sa vie, la princesse Diana ait lutté pour préserver sa vie intime, l'omniprésence de certains médias et l'acharnement de journalistes à potins à vouloir capter des bribes de sa vie privée l'ont mené à sa perte. Sur le document officiel de la carte de Dismaland, vous pouviez lire : « Step inside the fairytale and see how it feels to be a real princess ».

¹⁶ (Boucard, 2015). Article [en ligne]
<http://www.standardmagazine.com/le-dismaland-de-banksy-un-fuck-the-system/>
 consulté le 10 août 2019



Figure 1.1 : Banksy, (2015) Dismaland, *Cinderella*¹⁷



Figure 1.2 : Banksy, (2015) Dismaland, *Cinderella*¹⁸

¹⁷ Banksy, (2015) Dismaland, *Cinderella*, [document Web], Consulté à l'adresse <https://www.businessinsider.com/banky-dismaland-cinderella-princess-diana-2015-8>

¹⁸ Banksy, (2015) Dismaland, *Cinderella*, [document Web], Consulté à l'adresse <http://https://www.businessinsider.com/banky-dismaland-cinderella-princess-diana-2015-8>

Si j'ai sélectionné cette œuvre parmi les autres afin de la présenter à mes élèves, c'est pour la puissance de ces images, bien entendu, mais principalement parce qu'elle puise ses références directement dans la culture populaire des jeunes à qui j'enseigne. L'œuvre évoque en effet deux histoires connues par la majorité de mes élèves : celle de Cendrillon, personnage mythique associé aux contes de l'enfance et celle de Diana, princesse mégastar dont l'histoire à la fin tragique s'est déroulée dans le monde réel. Les thématiques qu'elle renferme : l'image d'un monde idéalisé, puis d'un rêve brisé, sont des thèmes universels encore d'actualité que j'ai cru susceptible de toucher mes élèves.

4.2 Un modèle d'appréciation mixte fondé sur le dialogue

L'atelier que j'ai expérimenté a été construit selon diverses approches de l'appréciation esthétique afin d'élaborer un modèle mixte qui se veut ouvert et sensible au milieu dans lequel j'enseigne.

L'œuvre d'art actuel sélectionnée pour l'élaboration et la réalisation de cet atelier a été choisie en fonction des symboles qui y sont présents et de l'accessibilité pour l'élève de reconnaître par lui-même les significations qu'il peut y associer. Issue de la culture populaire, l'œuvre présentée s'adresse effectivement de façon directe à son spectateur et permet de repérer puis d'identifier des thèmes qui peuvent facilement être reliés aux expériences personnelles d'adolescents. Une fois partagées au reste du groupe, ces expériences peuvent rejoindre les autres participants et devenir l'occasion d'une réelle discussion. De cette façon, j'ai tenté de créer un espace où chacun de mes élèves, indépendamment de son de connaissance du monde de l'art actuel, puisse s'exprimer et ainsi réaliser qu'il a le potentiel d'apprécier une œuvre.

La proposition du modèle d'appréciation esthétique que j'ai développé se déploie ainsi selon trois grandes étapes. Il s'agit tout d'abord pour l'élève de vivre un premier contact personnel avec l'œuvre pour ensuite mettre en commun ses impressions avec des pairs. Une fois partagées puis synthétisées, ces observations peuvent enfin être partagées à tout le groupe et tendre vers une expérience collective. Ces étapes s'associent à trois grandes catégories : le dialogue interne, le dialogue externe, et le troisième dialogue que l'élève développe lors de son processus d'interprétation en lien avec l'œuvre présentée. Voici donc les auteurs qui m'ont permis de structurer et d'organiser la forme ainsi que le contenu de mon atelier.

4.2.1 Étape 1 : Dialogue interne

La première étape de l'atelier d'appréciation associée au concept du dialogue interne élaboré par McKay et Monteverde (2003), s'est construite de manière à porter une attention particulière aux premières impressions de l'élève. Il s'agissait tout d'abord de créer un premier contact avec l'œuvre afin de susciter la réaction de mes élèves de manière à ce qu'ils s'imprègnent de celle-ci. À cette étape, l'amorce d'un *dialogue interne* (McKay et Monteverde, 2003) pouvait donc prendre forme entre l'élève et l'oeuvre. Inspiré par le concept d'*Intentio lectoris* élaboré par Umberto Eco (1992), le modèle d'appréciation proposé par Verreault et Pelletier (1998) m'a encouragée à orienter l'appréciation à travers la dimension intime de l'observateur qui s'interroge sur le sens de l'œuvre et qui retient ce qui a du sens pour lui à travers les codes qu'il a identifiés selon ses expériences personnelles. C'est à travers le domaine du sensible que la démarche d'appréciation a été entamée (T.Anderson, 1988).

Le questionnaire que les élèves devaient remplir à cette étape a été conçu selon des méthodes pédagogiques proposées par Pelletier et Verreault (1998). Celles-ci avaient

pour objectif d'encourager l'élève à cibler les éléments qui nourrissent son questionnement.

4.2.2 Étape 2 : Dialogue externe

L'objectif de la deuxième phase de l'atelier était de mettre en commun les interprétations, les commentaires et les questionnements que les élèves ont soulevés sur l'œuvre présentée. Cette étape a fait appel à mon rôle de pédagogue, puisque je devais orienter la discussion sur l'œuvre de manière à guider mes élèves dans un processus dialogique.

Afin d'enrichir le rapport dialogique entre l'œuvre et les élèves, j'ai orienté le regard de mes élèves en leur présentant l'œuvre comme étant un objet à décoder dans lequel sont contenus des éléments visuels, des structures, des sujets qui y sont représentés. Cette dimension de l'appréciation esthétique renvoie au concept d'*Intentio operis* de Umberto Eco (Eco, 1992). Cette étape a permis ensuite de nourrir le processus d'interprétation fait par les élèves à partir de la découverte de messages qui, de façon consciente ou non, ont été insufflés à travers l'intention de l'artiste. Elle renvoie au concept d'*Intentio auctoris* de Umberto Eco (Eco, 1992).

Mon rôle lors de cette deuxième partie de l'atelier était d'accompagner les élèves en les questionnant davantage et en tentant de déclencher des réflexions qui leur permettaient de voir au-delà de leurs premières impressions. Ce stade de l'interprétation est relié au concept de *dialogue externe* (McKay et Monteverde, 2003).

4.2.3 Étape 3 : Troisième dialogue

À travers l'évolution du dialogue qu'ils ont développé avec l'œuvre présentée, j'avais comme objectif de donner confiance aux élèves dans leur capacité de cheminer par eux-mêmes à travers leur processus d'interprétation afin qu'ils se rapprochent ensemble de l'*étape de synthèse* proposée par Anderson (1988).

À la lumière des témoignages de certains élèves, j'ai cru opportun de divulguer certaines informations liées à l'observation du contexte de réalisation de l'œuvre - concepts de la *préhistoire de l'œuvre* et de la *démystification des mécanismes de fabrication de l'œuvre* proposés par Valéry (1983). En révélant ces informations, j'ai voulu également permettre aux élèves d'améliorer leur compréhension et, de ce fait, approfondir leurs réflexions sur l'œuvre.

En ce sens, l'observation du contexte de réalisation d'une œuvre (Anderson, 1988) a pour intention de permettre aux élèves de pousser plus loin leurs réflexions et de démystifier certaines zones qui restaient encore floues pour eux. Cette étape de synthèse avait pour intention de faire prendre conscience aux élèves des différentes perceptions susceptibles d'être vécues et ainsi, de les encourager à respecter la vision des autres. Par la suite, j'ai voulu approfondir le contenu des discussions en encourageant le partage d'expériences personnelles que certains élèves avaient exprimé au moment des réactions initiales en sous-groupes lors du dialogue interne. En effet, l'idée du *troisième dialogue* élaboré par Monteverde et McKay (2003) oriente la discussion en groupe classe lors de cette dernière étape en posant des questions qui encouragent le partage d'expériences personnelles liées aux interprétations de l'œuvre présentée. « I see more because I now also see what you see. » (McKay et Monteverde, 2003, p.42)

La générosité et le partage dont certains élèves ont fait preuve dans le dévoilement d'expériences vécues ont permis à d'autres élèves d'atteindre le troisième dialogue avec l'œuvre (McKay et Monteverde, 2003) et de vivre une réelle expérience esthétique. Cette étape de synthèse (Anderson, 1988), associée à l'*Intentio auctoris* (Ecco, 1992) a pour objectif de découvrir les messages qui, de façon consciente ou non, ont été insufflés à travers l'intention de l'artiste. Enfin, j'ai brièvement présenté les modes de fabrication de l'œuvre ainsi que l'intention de l'artiste afin de permettre aux élèves de poursuivre leurs réflexions et de conclure notre discussion.

Voici donc le tableau synthèse des trois étapes de l'atelier développé selon un modèle d'appréciation visuelle orienté sur le rapport dialogique entre l'œuvre et le regardeur :

Stades du rapport dialogique entre l'œuvre et l'élève	Démarche de réflexion chez l'élève
<p>DIALOGUE INTERNE Premier contact avec l'œuvre</p>	<p>Fiche d'observations personnelles (démarche individuelle)</p> <p>Premières impressions Questionnement sur le sens de l'œuvre Expériences liées à l'œuvre</p>
<p>DIALOGUE EXTERNE Partage d'expériences communes</p>	<p>Fiche d'observations communes (démarche en équipes de 3-4 élèves)</p> <p>Questionnement commun Réponse commune Hypothèses sur le sens de l'œuvre</p>
<p>TROISIÈME DIALOGUE Reconnaissance de l'expérience esthétique</p>	<p>Discussion sur le sens de l'œuvre (démarche commune)</p> <p>Préhistoire de l'œuvre (identification des modes de fabrication qui se cache derrière l'œuvre) Contact avec le sens de l'œuvre</p>

4.2.3.1 Contenu et déroulement de l'atelier

De manière structurée et détaillée, voici le contenu ainsi que le déroulement de l'atelier que j'ai expérimenté avec mes élèves. Tel que mentionné plus tôt, le cours s'est déroulé sur une période de 75 minutes. Afin de préparer ma classe, j'ai changé la disposition de mon local en prédéterminant les places où mes élèves se sont assis afin de créer un environnement différent et propice aux échanges. J'ai ainsi placé les élèves en équipes de trois ou quatre par table de façon à ce qu'aucun élève ne se retrouve isolé.

Premier contact/ *dialogue interne*

Déroulement

10 minutes

Suite à une brève présentation du déroulement de la période, j'ai clairement indiqué aux élèves que le premier contact avec l'œuvre devait se vivre dans un silence complet afin de préserver un espace d'intimité pour le spectateur au moment où il entre en contact avec l'œuvre. J'ai d'abord fait visionner une vidéo amateur filmée par un spectateur de l'œuvre *Cinderella* sur le site de Dismaland¹⁹. Ce premier contact avec l'œuvre visait à donner aux élèves l'accès immersif et interactif de l'œuvre. Lors de cet exercice, la vidéo a permis d'avoir un portrait d'ensemble plus juste et plus réel de l'œuvre afin de rendre possible l'expérience de mise en relation entre le spectateur et l'installation. Par la suite, j'ai montré plusieurs photos de l'œuvre de Banksy, *Cinderella* (2015), afin que les élèves puissent prendre le temps d'observer certains détails qui, sous différents angles, apparaissent différemment.

[Vidéo en ligne]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=bYiUe9iuxmI>

Observations personnelles / *dialogue interne*

Déroulement

15 minutes

J'ai d'abord dû rappeler aux élèves l'importance du silence lors de cette étape afin de conserver l'essence de leurs premières impressions. Une fois l'œuvre présentée, les élèves devaient inscrire leurs premières impressions (*dialogue interne*) sur une fiche d'observations personnelles (voir en annexe 1) afin de mettre en relief des éléments qui auraient attiré davantage leur attention. Les élèves devaient y nommer spontanément trois mots qui leur venaient à l'esprit en regardant l'œuvre. Ex: SOMBRE/ DÉSORDRE/ ÉTRANGE/...ils devaient ensuite formuler des questions à partir des mots liés à leurs premières impressions. Ex. : Pourquoi es-tu SOMBRE ? D'où vient tout ce DÉSORDRE ? Qu'est-ce qui te rend ÉTRANGE ? Toujours de façon individuelle, les élèves devaient enfin tenter d'associer l'œuvre à un événement, un souvenir, une expérience qu'ils ont vécue.

Observations communes/ *dialogue externe*

Déroulement

25 minutes

Afin d'entamer le dialogue, j'ai distribué une fiche d'observation commune (voir annexe 2) à chacune des équipes. Ainsi, c'est en petits groupes de trois ou quatre (par table) que les élèves ont tout d'abord été invités à identifier un thème qui leur semblait récurrent à la suite du partage des mots-clés qu'ils avaient identifiés au préalable sur leur fiche d'observations personnelles.

Les élèves ont ensuite dû sélectionner une des questions posées par l'un d'entre eux et tenter d'y répondre collectivement. Après avoir discuté en plus petits groupes, un élève par table était sélectionné comme représentant de son groupe et devait

divulguer oralement au reste de la classe l'une des questions ayant soulevé davantage la curiosité de ses collègues ainsi que l'hypothèse de réponse qu'ils avaient développée ensemble.

La synthèse/ *troisième dialogue*

Déroulement

20 minutes

Afin de créer d'autres liens et d'ainsi poursuivre le contact avec l'œuvre présentée, j'ai par la suite entamé une discussion avec l'ensemble de la classe. À cette occasion, j'ai demandé à mes élèves d'élaborer une autre hypothèse afin de tenter de trouver dans quel but cette œuvre avait été réalisée. Ainsi, j'ai redirigé la discussion afin de nourrir les réflexions des élèves et d'analyser collectivement le sens de l'œuvre. Puisque certains élèves étaient plus loquaces que d'autres et avaient tendance à monopoliser la discussion, il a été important, lors de cette étape, que je rappelle aux élèves l'importance d'attendre leur droit de parole afin de respecter l'opinion des autres. J'ai également demandé aux élèves quel est le rôle du spectateur selon eux dans cette œuvre. Y en a-t-il un ? Si oui, comment se positionne-t-il ?

À la toute fin de l'atelier, j'ai demandé à l'ensemble du groupe si une personne était en mesure de faire un lien entre le contenu de l'œuvre et un événement historique qu'elle pourrait évoquer. Afin de conclure la discussion tout en permettant d'étendre l'horizon de leur réflexion, j'ai par la suite dévoilé aux élèves l'intention de l'artiste ainsi que les modes de fabrication qui se cachent derrière celle-ci. Enfin, j'ai ramassé les fiches d'observations individuelles et collectives afin de pouvoir en analyser leur contenu. J'ai également distribué un troisième questionnaire (voir annexe 3) aux élèves où il était demandé de partager leurs commentaires en lien avec le niveau d'appréciation de l'atelier. Ce dernier questionnaire devait être rempli puis remis le cours suivant.

4.3 L'analyse descriptive

L'analyse descriptive des données s'est faite en fonction de l'objectif général de la recherche, qui consiste à rendre l'expérience d'appréciation esthétique significative pour les élèves. Tel que mentionné plus tôt, je propose d'entrée de jeu dans l'élaboration de mon atelier, la sélection d'une œuvre qui s'inscrit dans l'art actuel, une mouvance ancrée dans notre époque contemporaine et qui renferme des éléments issus de la culture populaire omniprésente dans le monde qui nous entoure. Je fais ainsi le pari de pouvoir interpeller plus aisément les jeunes auxquels je m'adresse.

À cette étape, je me suis penchée sur les réactions de mes élèves lors de l'atelier. Rappelons que les objectifs spécifiques visés par cette recherche consistent à identifier les éléments qui semblent susciter davantage l'intérêt de mes élèves ou, à l'opposé, révéler les facteurs qui affectent la participation des élèves dans les discussions.

C'est dans une perspective herméneutique²⁰ que les discussions, les réflexions, les témoignages et les commentaires de mes élèves ont représenté la matière première ayant nourri mon analyse. Cette étape a consisté à trouver un sens aux données recueillies par les notes et les observations issues de mon journal de bord, par le visionnement des captations vidéo, ainsi que par la lecture des questionnaires remplis par mes élèves. À travers le classement par thèmes et l'analyse de ces informations, j'ai pu relever les moments, les méthodes ainsi que les moyens qui semblent avoir eu un impact positif sur le niveau d'implication et d'engagement de mes élèves. Cet

²⁰ herméneutique : interprétation des phénomènes en tant que signes/
système d'interprétation(décodage) d'une séquence de signes complexes. Robert, P., Rey, A., Rey-Debove, J., Cottez, H. (1967). *Le petit Robert*, Paris :Dictionnaire Le Robert.

exercice m'a aussi permis de détecter les obstacles empêchant le développement d'un réel dialogue entre l'œuvre et l'élève et limitant leur accès à une expérience signifiante et engageante.

4.4 L'introduction des thèmes

J'ai élaboré le déroulement de mon atelier en trois principales étapes. Celles-ci étaient directement reliées aux concepts et notions explorés dans le but de susciter davantage l'intérêt de mes élèves, j'ai fait de ces étapes de l'appréciation esthétique les trois principaux thèmes sur lesquels repose mon analyse.

Le premier grand thème de mon analyse, *le dialogue interne* (McKay et Monteverde, 2003) se rattache aux réactions individuelles de mes élèves lors de leur premier contact avec l'œuvre. Trois sous-thèmes en sont ressortis : 1) *la turbulence comme obstacle au premier contact avec l'œuvre*, 2) *le potentiel évocateur des mots clés*, 3) *l'intérêt suscité par l'œuvre présentée*.

Le deuxième thème principal, *le dialogue externe* (McKay et Monteverde, 2003) met en évidence certains éléments qui ont eu un réel impact au niveau de la participation des élèves au moment de la mise en commun de leurs observations. Ce thème s'articule autour de trois autres sous-thèmes : 1) *la mise en commun comme source de motivation*, 2) *l'inconfort avec le partage d'expériences personnelles*, 3) *la barrière langagière*.

Enfin, le dernier grand thème, *le troisième dialogue* (McKay et Monteverde, 2003) fait ressortir des éléments cruciaux reliés au niveau d'implication des élèves. Ainsi il se subdivise en trois sous-thèmes : 1) *les méthodes de questionnement*, 2) *l'histoire de l'œuvre qui captive* 3) *la valorisation à travers la découverte de sens*.

4.4.1 Thème 1 : Dialogue interne : le premier contact avec l'œuvre

À l'étape du dialogue interne, j'ai d'abord organisé ma classe de manière à mettre à la disposition de mes élèves les conditions favorables à leur participation lors de l'expérimentation en atelier. Par exemple, les questionnaires étaient prêts à être distribués au moment opportun. J'ai également prédéterminé les places de mes élèves en leur attribuant une couleur correspondant à une pastille de la couleur assignée à la table où ils devaient prendre place. Le document audiovisuel (extrait vidéo) qui présentait l'œuvre ainsi que les photographies qui l'accompagnaient étaient déjà installés de façon à éviter toute attente pouvant avoir pour effet de désorganiser la séance.

Malgré ces dispositions, l'attention requise pour expliquer clairement le déroulement de l'atelier fut d'entrée de jeu difficile à obtenir, et ce, dans chacune de mes deux classes. J'ai donc dû attendre plusieurs minutes avant de démarrer l'atelier puisqu'il était essentiel à cette étape de créer une ambiance de classe calme pour que les élèves soient à l'écoute et centrés sur l'œuvre que j'allais leur présenter. Un grand nombre d'entre eux étaient agités à ce moment. Lorsque j'ai éteint les lumières et commencé la projection de la vidéo, j'ai observé un changement remarquable de l'attention du groupe. Soudainement, l'attention captée était empreinte d'une curiosité manifeste qui permettait un premier contact avec l'œuvre.

4.4.1.1 Sous-thème 1 : La turbulence comme obstacle au premier contact avec l'œuvre.

J'ai observé dans les deux groupes étudiés que l'arrivée en classe a posé problème. Je tiens à spécifier que, d'après mon expérience, l'ambiance de surexcitation décrite plus tôt est un phénomène relativement fréquent même dans des groupes de cinquième secondaire. Les premières minutes du cours étaient très bruyantes lors de l'atelier : les élèves semblaient heureux de se retrouver dans leur cours d'arts plastiques, mais plusieurs réagissaient négativement quant aux places prédéterminées que je leur avais données : « *Ha non madame! J'veux pas être là* » « *J'peux-tu changer de place* » « *Pourquoi vous m'avez assis là* »? J'ai dû attendre environ 5 minutes avant d'obtenir le silence nécessaire à l'explication du déroulement de l'atelier.

Cette ambiance a créé de prime à bord un climat de tension et m'a fait appréhender un manque d'intérêt et d'engagement de la part de mes élèves. Même si je suis parvenue à faire respecter la consigne de silence, le nombre de fois où j'ai été interrompue par un élève lors de mes interventions a été élevé : un élève qui fait tomber son banc, une élève qui me demande un crayon, un élève qui se lève pour se moucher, un élève qui veut aiguiser son crayon... J'ai dû lever le ton auprès de mes deux groupes afin de pouvoir commencer l'atelier de façon adéquate. Lors de la présentation de l'œuvre, malgré mes explications en début d'atelier sur l'importance de garder le silence pour atteindre la concentration à l'expression écrite des premières impressions individuelles²¹. En observant les élèves, j'ai remarqué que pour plusieurs d'entre eux, c'est l'excitation reliée à l'envie de partager et de vouloir connaître ce que les autres pensent de l'œuvre qui provoquait cette fébrilité. Il a donc été difficile

²¹ Le premier questionnaire à remplir concernait les premières impressions de l'élève et devait donc être complété dans l'intimité, de façon individuelle et en silence.

de conserver une ambiance de calme lors de la rédaction de leurs premières impressions sur le questionnaire. Il m'a été nécessaire de m'arrêter à plusieurs reprises et de prendre le temps de rappeler au groupe les consignes de départ. J'avais pourtant bien préparé mon cours et prévu quoi dire à mon groupe pour que cette situation ne se produise pas. Malgré l'agitation qui a régné au début, j'ai réussi à canaliser l'énergie du groupe et à guider adéquatement le travail à faire.

Premier constat:

Malgré l'organisation et la préparation avec laquelle j'ai entamé l'activité, plusieurs facteurs extérieurs à mon contrôle incluant le comportement inapproprié de certains élèves sont venus perturber le calme qui était nécessaire lors du premier contact avec l'œuvre. Le climat de la classe dont un ensemble d'éléments imprévisibles (comportements perturbateurs ou inadéquats de certains élèves) a représenté un obstacle majeur afin de créer les conditions favorables à un premier contact signifiant avec l'œuvre présentée. Dans la majorité des cas, en raison d'une moyenne de seulement une séance de cours par semaine et du nombre élevé d'élèves à qui on enseigne, je pense que les spécialistes font face à des défis supplémentaires en ce qui concerne le développement du lien de confiance ainsi que du climat de calme et de respect que l'on souhaite développer puis établir avec nos élèves.

Puisque les places prédéterminées ont suscité plusieurs réactions négatives et se sont avérées comme un facteur plutôt perturbateur, je crois qu'il aurait été préférable d'aviser d'avance les élèves afin qu'ils appréhendent eux aussi cet aspect du déroulement de l'atelier.

4.4.1.2 Sous-thème 2 : Le potentiel évocateur des mots-clés

Après la présentation vidéographique de l'œuvre, les élèves devaient d'abord inscrire sur un questionnaire leurs premières impressions sous forme de trois mots-clés. Inspirée de l'approche de Anderson (1988) qui propose de procéder à un exercice d'écriture spontanée afin de bien préparer les élèves au dialogue, j'ai préalablement expliqué puis donné des exemples aux élèves de l'utilisation de mots-clés pour exprimer des impressions. Par exemple, quelles sensations cette œuvre provoque en vous? Est-ce de *la peur*? Est-ce *étrange*? Est-ce *déstabilisant*? Dans chacun des ateliers, quelques élèves affirmaient ne pas savoir quoi écrire. Je leur ai répété de faire appel à leur intuition et de faire confiance en leur perception. J'ai également rappelé l'importance de s'attarder à leurs impressions, leurs sensations, leurs émotions plutôt qu'à des mots d'ordre descriptifs et formels.

J'ai plus tard retranscrit le contenu des réponses de tous les élèves et classé celles-ci par thèmes. En ce qui concerne la question liée aux mots-clés, les mots *mort*, *accident*, *blessure*, *popularité* sont revenus à maintes reprises. En dépit de mes contres indications en ce qui a trait à l'utilisation de mots d'ordre descriptifs et se référant simplement au caractère formel de l'oeuvre, les mots *princesse* et *carrosse* ont également été notés à plusieurs reprises, ce qui ne répondait pas aux attentes. J'ai observé que les élèves ont majoritairement eu tendance à réutiliser les mots-clés choisis lors de la première question afin de répondre à la deuxième question qui consistait à interroger le sens de l'œuvre. Par exemple, le mot-clé « accident » de *Maya* est ressorti lorsqu'elle a écrit : « *Quelle est la raison de l'accident ?* » Même chose pour *Tristan* qui s'est demandé « *Pourquoi Cendrillon est représentée comme morte?* » J'ai dû à cette étape reconforter plusieurs élèves inquiets de ne pas poser les bonnes questions à l'œuvre en leur rappelant qu'il n'y a pas de bonnes ou de

mauvaises questions. J'ai rappelé que la valeur de leur réponse provenait plutôt de leur capacité à s'exprimer avec clarté un aspect de l'oeuvre qui les intrigue.

Deuxième constat :

Lors du premier exercice où les élèves devaient cibler trois mots-clés en réponse à leurs premières impressions, j'ai pu constater qu'à travers la symbolique de ceux-ci, plusieurs élèves avaient déjà, sans le savoir, relevé l'essentiel du propos de l'oeuvre. L'efficacité de ce premier exercice a permis aux élèves de développer et d'orienter leur réflexion lors du second exercice. En effet, j'ai observé que la récupération des mots-clés ciblés par les élèves lors de leur premier contact avec l'oeuvre s'est avérée une étape importante du processus de questionnement. Par exemple, *Jonathan* qui avait inscrit comme mots-clés : *accident, décès et mépris* et qui a, par la suite, posé comme question à l'oeuvre : « *Pourquoi représenter une héroïne, décédée dans un accident avec plein de gens autour d'elle qui semblent la mépriser* » ?

À la dernière section du questionnaire individuel, les élèves devaient partager un souvenir, une expérience ou une impression en réaction à leur premier contact avec l'oeuvre. Plusieurs élèves ont fait part d'un réel engagement dans leurs témoignages. Certains ont même exploré lors de cette section des pistes de réflexions très intéressantes en ce qui concerne le sens de l'oeuvre, et ce, malgré le fait que nous en étions qu'aux prémises du dialogue avec l'objet analysé. Par exemple *Claire* a inscrit que l'oeuvre lui fait penser aux films dramatiques. « *Ce n'est pas parce que tout a l'air beau de l'extérieur que tout est beau à l'intérieur. Peut-être une nouvelle suite à l'histoire de Cendrillon où la belle-mère de celle-ci s'organise pour lui causer un accident.* » L'aspect énigmatique de l'oeuvre et les symboles auxquels elle renvoie (issus de souvenirs liés à l'enfance et aux contes fantastiques) semblent avoir inspiré plusieurs autres élèves qui, à travers les mots percutants et révélateurs qu'ils ont choisis, ont par la suite développé des scénarios qui rejoignent l'intention de l'artiste.

4.4.1.3 Sous-thème 3 : L'intérêt suscité par l'œuvre présentée

Au tout début de l'atelier, lors de la présentation de l'œuvre à l'aide d'une vidéo, les élèves étaient attentifs et curieux. Au moment de s'exprimer à travers un souvenir, un événement ou une impression (premier questionnaire), j'ai constaté que les élèves ont pratiquement tous choisi de décrire une impression. Par exemple, *Sacha* a écrit :

« Cette œuvre me fait penser à tous les accidents où personne n'ose intervenir. On voit le mélange du rêve et de la réalité. » Raphaël de son côté a écrit : *« Cette œuvre me fait penser à un accident très médiatisé autour de l'objet accidenté. Elle démontre également que les journalistes et que les photographes s'arracheraient les cheveux pour avoir « un scoop » d'une personne populaire. »* De son côté, *Sophie* partage son impression de la façon suivante : *« Ça me fait penser à un conte de fées et au film de Cendrillon. J'ai trouvé aussi que ça ressemblait à des photographes qui prennent des photos professionnelles de gens populaires. »*

Lors de la retranscription des témoignages, j'ai de plus remarqué que dès le tout début de l'atelier, plusieurs élèves ont été en mesure de repérer de nombreux éléments de l'œuvre qui, à travers leurs premières impressions, ont suscité une vision critique de la scène observée. En effet, *Rose* a écrit :

Cette œuvre me fait penser aux rêves brisés. Les films de Disney finissent toujours de façon positive alors que la réalité est bien différente. Elle me fait aussi penser à n'importe quel deuil que l'on peut vivre. Les oiseaux que l'on entend chanter vivent aussi un drame. Ils sont tout autant touché par le désastre de façon indirecte.

Dans le même esprit, *Axel* a inscrit : *« Ça me fait remettre en question mes souvenirs d'enfance sur les fins parfaites dans les films de Disney. Peut-être que des fois ces fins-là ne sont pas véridiques. Dans la vraie vie, les événements se déroulent rarement comme on l'avait prévu ou souhaité. »* *Mathilde* a écrit : *« Ça fait penser*

aux contes de fées et aux princesses et à l'image trop parfaite qu'on envoie aux enfants. On leur fait croire que la vie est toujours belle. »

Une fois la séance terminée, j'ai demandé à mes élèves de me donner leur avis sur le contenu et la forme de l'atelier d'appréciation proposé. La majorité m'a fait part de leur intérêt par rapport à la nature de l'œuvre présentée. Pour *Rania* « [...] d'habitude on fait juste regarder des tableaux et juger, mais là c'était plus intéressant puisque l'œuvre bougeait et ça faisait penser aux contes de notre enfance. » De son côté, *Nico* considère que « [...] elle est très différente de d'autres que j'ai déjà vues, car il y avait un message derrière l'œuvre et que je ne suis pas habitué de voir des œuvres mystérieuses et sombres. » *Mathilde* a partagé qu'elle avait apprécié l'atelier « [...] parce que ce n'était pas juste une appréciation de couleur, c'était plus constructif et j'ai mieux aimé ça. » Enfin, *Joseph* considérait que « C'est la première fois que l'on me demande mon opinion sur une vraie œuvre. »

Troisième constat :

Les deux derniers témoignages, ci-haut mentionnés, sont particulièrement intéressants parce qu'ils dévoilent inconsciemment des éléments clés liés aux notions et aux concepts que j'ai voulu expérimenter à travers cet atelier. En effet, des propos comme ceux de *Mathilde*, qui signalent l'intérêt d'une réflexion plus personnelle de l'œuvre plutôt qu'une simple description des éléments formels de celle-ci. Ainsi, *Mathilde* exprime dans ses mots l'importance de ne pas se limiter à faire « juste une appréciation de couleur ». D'autres élèves sont allés dans le même sens en soulignant que l'atelier était différent parce qu'il leur donnait l'occasion de s'exprimer sur le sens de l'œuvre. Les mots choisis n'étaient pas toujours aussi directs que ceux de *Mathilde*, mais ils rejoignaient une position similaire par rapport à ce type d'activité.

Le commentaire de *Joseph*, « *C'est la première fois qu'on lui demande son opinion sur une vraie œuvre* », est également révélateur. J'ai choisi de présenter une œuvre d'art actuel qui ne répond pas nécessairement aux critères plus classiques de beauté auxquels plusieurs s'attendent, mais qui rejoint de nombreux éléments issus de leurs expériences de vie. *Joseph* a partagé son appréciation pour une telle œuvre qui conteste les critères de beauté tout en préservant un grand intérêt pour la notion d'esthétisme. On peut sentir une forme de fierté dans son témoignage du fait que l'on a considéré sa capacité à s'exprimer sur une œuvre différente à travers cet atelier. D'ailleurs, dans beaucoup d'autres témoignages, les aspects mystérieux, étrange, sombre et surtout différent de l'œuvre présentée ont été relevés comme des facettes de l'art davantage susceptible de les interpeller. De telles affirmations m'ont amené à prendre conscience du potentiel réflexif de certains élèves à qui j'enseigne, une force chez les adolescents que nous gagnerions à prendre davantage en compte lors du développement d'ateliers pédagogiques de ce type.

J'ai observé un réel investissement de la part de mes élèves lors de l'exercice où je leur ai demandé de relever des éléments de l'œuvre les projetant dans des souvenirs liés à leur enfance. Leurs observations étaient, dans ce cadre, associées à des références concrètes pour eux, issues de leurs propres repères culturels. Le langage de l'œuvre choisie avait pour ces jeunes une résonance familière. La culture populaire à laquelle *Cinderella* fait référence, liée aux contes fantastiques, et les questionnements suscités par sa forme et les matériaux insolites utilisés pour sa conception ont su capter leur attention.

4.4.2 Thème 2 : Dialogue externe : le partage d'expériences communes

Lors de l'étape de la mise en commun, j'ai observé que l'essentiel du rôle que j'ai joué consistait à réorienter les discussions afin d'encourager un investissement de la majorité des élèves. Les méthodes que j'ai pu expérimenter en lien avec les stratégies de questionnement (Barrett, 2004) m'ont permis de vérifier de manière directe les réactions de mes élèves en réponse à celles-ci.

Cette seconde partie de l'atelier était consacrée tout d'abord à la mise en commun des premières impressions. En petits groupes, les élèves devaient répondre ensemble au deuxième questionnaire. Lors de cette étape, je me suis continuellement promené de table en table pour écouter les discussions et j'ai pu observer le niveau d'implication des élèves lors de la discussion. La profondeur des échanges était relativement inégale d'une table à l'autre. Je me suis permis d'intervenir seulement lorsque je remarquais que certains élèves s'éloignaient trop du sujet de l'œuvre. La majorité des élèves ont bien participé à ces échanges, malgré que certains soient restés plutôt silencieux alors que d'autres prenaient un peu trop de place dans la discussion.

Lors de la suite de l'atelier, j'ai encouragé le partage d'expériences communes de manière à poursuivre tous ensemble la discussion entamée en petits groupes. Lors de cette section de l'atelier, j'ai intentionnellement interpellé certains élèves qui m'étaient apparus plus effacés lors du travail en équipe. Je les ai encouragés à partager leurs impressions sur le sens de l'oeuvre. Me retrouvant à quelques reprises face à des réponses de l'ordre de : « *Je ne sais pas...* », je me suis tournée vers des élèves qui, au moment du travail en petits groupes, s'étaient au contraire démarqués par leur implication et leur motivation afin d'aider à l'avancement de la réflexion collective. J'ai dû également m'interposer à quelques reprises en raison d'interventions simultanées et rappeler l'importance du droit de parole et de l'écoute

afin de limiter la cacophonie et aider les élèves à se recentrer sur la discussion commune.

4.4.2.1 Sous-thème 4 : La mise en commun comme source de motivation

Comme je l'ai soulevé plus tôt, plusieurs élèves étaient déstabilisés par le contenu de l'œuvre, ce qui semble les avoir stimulés lors du partage de leurs observations. De nombreuses pistes de réflexion intéressantes ont émergé au stade de la mise en commun. Je demandais par exemple aux élèves d'essayer de cerner les objectifs de l'artiste derrière la réalisation de cette œuvre. Plusieurs élèves ont ainsi soulevé des hypothèses perspicaces. *Amir* a amené l'idée que cette œuvre avait peut-être été conçue dans le but de « [...] nous faire réaliser que notre vie ne tient que sur un fil et que tout peut chavirer n'importe quand. » *Geneviève* a répondu de son côté : « Pour démontrer qu'étant donné que *Cendrillon* a désobéi aux consignes de sa belle-mère, elle a vécu un drame, une histoire horrible ? » *Nico*, lui, a dit que l'artiste semble vouloir « Démontrer que la société de nos jours préfère avoir quelque chose à dire et à publier d'exceptionnel avant de venir en aide à une personne dans le besoin. » *Maude* a déclaré que l'artiste mettait en scène « [...] le karma étant donné qu'elle a désobéi aux consignes de sa belle-mère. Peut-être aussi parce que si ce n'était pas un carrosse royal, personne n'en aurait fait de cas. »

Parmi les deux groupes, la transition du travail en petites équipes vers la discussion en plus grand groupe fut difficile. Lors du travail d'équipe, la classe bourdonnait de conversations puis au moment où j'ai voulu prolonger la discussion en plus grand groupe, les élèves se sont majoritairement retirés de la discussion et ont laissé place à un silence soudain. Comme je l'ai mentionné plus tôt, j'ai alors décidé de nommer certains élèves qui ne s'étaient pas beaucoup impliqués lors du travail d'équipe afin

de les encourager à prendre la parole. Puisqu'à maintes reprises je me suis retrouvée avec des réponses exprimées avec un minimum de mots, j'ai redirigé la discussion en me basant sur ces quelques mots en demandant aux autres élèves d'en approfondir le sens. Par exemple, lorsque j'ai demandé à *Yves* pour quelle raison croyait-il que Cendrillon est représentée dans une telle position, il m'a répondu : « *parce que ses chevaux se sont enfargés.* » j'ai repris sa réponse pour poursuivre la réflexion. Ainsi, j'ai demandé au groupe pour quelle raison les chevaux de Cendrillon auraient-ils pu s'enfarger. Cet approfondissement du commentaire de *Yves* de façon collective a mené la discussion vers des observations plus riches. *Sacha* a répondu : « *Peut-être parce qu'ils ont peur, parce qu'ils se sauvent de quelqu'un qui les poursuit.* » À plusieurs reprises j'ai ainsi questionné l'ensemble du groupe sur certains éléments de réponse qui paraissaient limités ou incomplets, ce qui a permis au groupe d'avancer dans leur recherche du sens de l'œuvre.

Quatrième constat :

La mise en commun a permis aux élèves de valider certaines de leurs impressions et a semblé être une source de motivation. J'ai pu remarquer chez plusieurs élèves lors de cette étape, une confiance dans leur capacité à s'exprimer sur le sens de l'œuvre. Lors du retour sur l'atelier, plusieurs élèves m'ont également fait part du fait qu'ils ont beaucoup apprécié travailler en équipe et discuter entre eux. *Anne* a inscrit que le moment de l'atelier qu'elle a préféré c'est « [...] *quand chacun a parlé de ce que l'œuvre représentait selon lui, c'est intéressant de savoir qu'il y a de nombreuses perceptions différentes l'une de l'autre.* » Dans le même esprit, *Johan* a inscrit : « *Lorsque l'on a pu travailler en équipe et voir toutes nos idées qui sont semblables et différentes en même temps.* »

J'ai observé sans surprise que les élèves en plus petits groupes semblaient plus à l'aise lors des discussions, alors que le partage des impressions en plus grand groupe

s'est avéré plutôt intimidant. En réponse à ces réactions prévisibles, j'ai redirigé certains commentaires d'élèves qui, souvent limités, se sont finalement avérés pertinents et ont permis à la discussion d'évoluer. Je me suis rendu compte que de réutiliser les quelques mots partagés par les élèves et de requestionner ceux-ci de façon collective, amenaient un réel enrichissement et un approfondissement des réflexions par la contribution ainsi que les commentaires d'autres élèves.

4.4.2.2 Sous-thème 5 : L'Inconfort avec le partage d'expériences personnelles

Au moment où j'ai demandé à mes élèves de partager au reste de la classe des expériences personnelles liées à leur impression de l'œuvre, la classe est devenue totalement silencieuse. Aucun élève ne voulait se commettre. Le dialogue était soudainement paralysé. Puisque je ne peux les forcer à parler, nous sommes donc passés à l'étape suivante. En effet, l'étape de la mise en commun en groupes restreints a créé un climat de confiance qui est difficile à retrouver en plus grand groupe.

Cinquième constat :

À l'adolescence le regard des autres et la peur du jugement font partie des raisons qui peuvent figer les élèves lors de discussions. J'ai constaté que le partage d'expériences personnelles se vit mieux en plus petits groupes, du moins pour des élèves du secondaire, et qu'il n'est pas nécessaire d'inclure cette partie aussi dans la discussion de groupe. J'en suis venu à la conclusion que le partage d'expériences personnelles doit se vivre dans un contexte plus intime et sécurisant pour les élèves afin que ceux-ci se dévoilent davantage.

4.4.2.3 Sous-thème 6 : La barrière langagière

J'ai remarqué que plusieurs élèves avaient beaucoup de difficulté à écrire des phrases complètes et structurées leur permettant de bien partager leurs impressions. Certains élèves me disaient ne pas savoir quoi répondre. Je leur rappelais qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses dans de tels exercices et qu'il n'est pas question d'aimer ou de ne pas aimer l'œuvre présentée, mais plutôt de s'exprimer sur ce qu'ils perçoivent.

J'ai suggéré à mes élèves d'utiliser des synonymes pour enrichir et préciser le sens de ce qu'ils souhaitent communiquer. Par exemple, lorsqu'un élève restait bloqué sur le thème de *la mort de Cendrillon* qui est représentée au premier degré dans l'oeuvre, je le redirigeais en lui demandant de trouver d'autres mots qui pourraient s'apparenter ou évoquer le thème de la mort. Par exemple : *douleur, blessure, sinistre...* j'ai alors réalisé que plusieurs élèves ne savaient simplement pas ce que le mot *évoqué* signifie et j'ai donc dû leur faire part de la définition.

J'ai aussi constaté que pour que la discussion en groupe ait lieu, je devais orienter leur propos, compléter leurs phrases, requestionner leurs commentaires afin qu'ils développent leurs idées. Certains d'entre eux s'arrêtaient à décrire simplement ce qu'ils voyaient, sans aller plus loin. Par exemple, *Johan* qui inscrit que l'œuvre lui fait penser à : « *un accident et à une princesse qui a eu un accident de citrouille* » que ce soit par gêne, ou par manque de vocabulaire, nombreux sont les élèves qui avaient tendance à répondre avec un minimum de mots pour exprimer leur pensée. Malgré les consignes, plusieurs élèves ne répondaient pas par des phrases complètes dans les questionnaires. Par exemple: *Le film de Cendrillon/ un accident de voiture/ une scène*

de crime/ un tapis rouge quand des journalistes ou des photographes prennent des photos.

Sixième constat :

Cette manière très descriptive d'aborder l'œuvre de Banksy n'a certainement pas encouragé le dialogue lorsqu'il était temps de développer sa pensée et de participer à la discussion autour du travail de l'artiste. Ce constat m'amène à réitérer l'importance du développement d'un vocabulaire en arts plastiques lors de ce type d'activité dès la petite enfance afin de permettre ultérieurement aux jeunes d'exprimer avec plus de justesse leurs impressions et avec davantage d'assurance leurs réflexions. J'ai pu observer la paralysie généralisée qu'un manque de vocabulaire peut entraîner lors des discussions en groupe. C'est d'ailleurs à ces moments précis que l'importance du choix des mots avec lesquels je relançais le groupe sur des pistes de réflexion a joué un rôle crucial dans l'évolution du dialogue entre les élèves et l'œuvre présentée. Par conséquent, un lexique où auraient été définies des notions reliées à l'œuvre vue dans l'atelier aurait peut-être permis aux élèves de s'y référer et de développer une meilleure confiance en eux lors de la discussion.

4.4.3 Thème trois : Troisième dialogue : L'intérêt pour les élèves de vivre une expérience esthétique

Malgré de moins bons moments lors de l'atelier, j'ai tout de même senti vers la fin de la séance qu'un grand nombre d'élèves semblaient avoir été touchés par le contenu de l'œuvre présentée. Plusieurs m'ont par la suite partagé leur intérêt par rapport à la manière dont l'atelier s'est déroulé. *Sabrina* a inscrit sur le questionnaire d'appréciation de l'atelier que « [...] c'est rare que l'on fasse des activités où on peut analyser et penser à décrire nos sentiments face à une image ou une situation. Ça nous amène à voir et à comprendre d'autres facettes de l'art. » Des réactions et des

commentaires m'ont permis de reconnaître chez certains élèves une expérience esthétique face à l'œuvre présentée. *Zachary* a confié lors de son appréciation de l'atelier que « *C'était spécial, elle m'a fait vivre différentes émotions que je ne croyais jamais vivre pour une œuvre.* » La majorité des élèves ont dit avoir été interpellés par le propos de l'œuvre et que celle-ci a suscité en eux plusieurs questionnements. Les propos de *Sacha* reflètent plusieurs autres commentaires de mes élèves : « *J'ai bien aimé ça, car ça crée tout plein de questionnements chez moi.* »

4.4.3.1 Sous-thème 7 : Les méthodes de questionnement

Puisque l'oeuvre présentée a suscité de nombreux questionnements chez les élèves, j'ai dû mettre en œuvre des méthodes qui permettent au plus grand nombre d'élèves de s'impliquer et de s'engager dans un dialogue avec l'œuvre. De ce fait, j'ai constaté que lorsque je posais une question ouverte au groupe, les élèves restaient majoritairement silencieux. Je devais insister pour que les élèves participent. Je devais les questionner directement afin qu'ils répondent aux questions. J'ai dû user de stratégies de questionnement (Barrett, 2004) qui, somme toute, se sont avérées bénéfiques pour recadrer l'attention des élèves. *Zachary* a d'ailleurs fait la remarque que la manière avec laquelle j'ai animé la discussion a contribué à son appréciation de l'atelier: « *Oui, j'ai aimé l'atelier, car il y avait plus d'interactions entre le professeur et les élèves.* » Les méthodes avec lesquelles j'ai questionné le groupe se sont développées en réponse à leurs commentaires. En ce sens, les questions que je leur posais étaient complémentaires aux réactions des élèves et servaient à les aider à poursuivre leur réflexion de manière commune. La façon avec laquelle je redirigeais leurs propos permettait par la même occasion aux élèves de voir jusqu'où leur pensée pouvait nous amener dans la réflexion.

Septième constat :

J'ai réalisé à quel point le choix des questions que l'on pose, le choix des élèves que l'on cible pour y répondre, le choix des exemples que l'on utilise pour guider la discussion sont des situations pédagogiques que l'on vit de façon très intuitive et spontanée. Il est essentiel d'avoir une vivacité d'esprit, une ouverture à l'autre et une présence active continue afin de guider et de développer adéquatement la discussion.

4.4.3.2 Sous-thème 8 : L'histoire de l'œuvre qui captive

Lors de la mise en contexte de l'œuvre, les élèves semblaient particulièrement intéressés. Ils écoutaient mon histoire avec attention. J'ai lu plusieurs commentaires qui indiquaient que le moment le plus marquant de l'atelier était celui où je divulguais le sens de l'œuvre pour l'artiste. Selon *Camille* c'est: « *Quand un élève a dit son opinion sur la princesse Diana. Je n'avais jamais pensé à cette théorie qui est vraiment intéressante.* » Dans le même sens, *Colin* a inscrit : « *Elle m'a intéressé malgré que je ne comprenais pas au début. J'ai aimé savoir ce que l'artiste a voulu exprimer.* »

Huitième constat :

Aux yeux des élèves, l'aspect véridique et historique relié à la scène reproduite a donné une valeur et une crédibilité à l'œuvre. Selon leurs témoignages, les liens qui se sont tissés entre ce que les élèves s'étaient imaginé et l'intention de l'artiste ainsi que les modes de fabrications qui se cachent derrière l'œuvre ont permis d'approfondir les réflexions et l'expérience esthétique qui en a découlé. *Rose* a écrit qu'elle a apprécié l'œuvre « *car d'habitude on fait juste regarder des tableaux et juger, mais là c'était plus intéressant puisque l'œuvre bougeait et ça faisait penser*

aux contes de notre enfance. » J'ai lu à travers plusieurs commentaires que les élèves ont été rejoints par le sujet auquel renvoie l'oeuvre et l'histoire qu'elle raconte. Charlie a écrit : « [...] elle est très différente de d'autres que j'ai déjà vécus, car il y avait un message derrière l'oeuvre et que je ne suis pas habitué de voir des oeuvres mystérieuses et sombres. » J'ai en effet observé lors de la projection vidéo présentant l'oeuvre à quel point le groupe était attentif. La majorité des jeunes ont apprécié l'aspect inhabituel, sombre, déstabilisant le l'oeuvre. Ces mots ont d'ailleurs été nommés à plusieurs reprises à travers le dialogue interne, lors de la première étape de l'atelier.

4.4.3.3 Sous-thème 9 : La valorisation à travers la découverte de sens

Voici un segment de l'atelier qui démontre bien l'évolution de la discussion avec mes élèves vers la découverte du sens de l'oeuvre. Lorsque j'ai demandé aux élèves, lors de la mise en commun en grand groupe : « *À quoi vous fait penser cette oeuvre ?* » Sacha m'a répondu : « *À la société de nos jours* ». Alors je lui ai demandé : « *Qu'est-ce que tu veux dire par la société de nos jours* ». Maude est intervenue et a ajouté : « *Ben les gens qui regardent quelqu'un se faire battre pis qui prennent des photos sans aider la personne.* » De manière très spontanée, Kevin nous a alors confié « *Moi, ça m'a fait penser à un accident d'auto que j'ai eu avec mon père pis mon frère* ». Suite à ce témoignage personnel et poignant, j'ai demandé aux élèves : « *Que voyez-vous d'autre à l'intérieur de cette scène d'accident ?* » Sacha a alors répondu : « *Ben une fille* » de mon côté, j'ai répliqué et lui ai demandé « *Qui est cette fille ?* » Sacha a répondu : « *Ben, Cendrillon !* » Puisque cette observation était d'une évidence flagrante pour la majorité des élèves et que je souhaitais les amener plus loin dans leur réflexion, j'ai alors posé la question suivante : « *Et puis, si on s'élève au-dessus de ce que représente Cendrillon ?* » Maude a répondu « *Une princesse* » et Kevin de son côté qui s'est exclamé et a ajouté : « *Une esclave !* » Suite à ce commentaire,

Sacha a précisé « Esclave de sa famille ! » À ce moment, j'ai remarqué qu'il y avait présence d'un dialogue commun qui évoluait vers une quête mutuelle de sens. J'ai donc profité de cette situation pour rediriger les élèves vers d'autres symboles forts présents dans l'œuvre en gardant à l'esprit l'intention de les guider vers le sens de l'oeuvre. J'ai alors demandé au groupe : « Pourquoi y a-t-il des petits oiseaux, qu'est-ce les oiseaux peuvent symboliser »? Claire a alors répondu « la paix ». Johan a ajouté : « les oiseaux volent ». J'ai à mon tour répliqué et je leur ai demandé : « Qu'est-ce que ça évoque le fait de voler? » Kévin a répondu : « La liberté...la liberté disparue ? » Maude a conclu la discussion en partageant que « Les oiseaux sont là pour libérer son âme ».

Je n'ai trouvé rien d'autre à répondre que: « Bravo ! » Enfin, j'ai terminé l'atelier en dévoilant les modes de fabrication ainsi que l'intention précise de Banksy qui se cache derrière son œuvre Cinderella.

Neuvième constat :

J'ai été agréablement surprise de constater qu'à chacun des ateliers, au moins un élève est parvenu à nommer l'événement historique auquel l'œuvre nous renvoie. Il est d'ailleurs intéressant de souligner que l'un de ces élèves m'a dit en début de période qu'il n'était vraiment pas doué pour ce genre d'activité. Au moment où l'élève en question a levé la main et a partagé au reste du groupe son hypothèse qui mettait de l'avant la possibilité que l'œuvre fasse référence à l'événement historique de la mort de Lady Diana, les élèves l'écoutaient avec beaucoup d'attention. Il a même eu droit à des félicitations de la part de ses pairs : « Comment t'as fait pour savoir ça...t'es fort ! » J'ai vu dans le regard de cet élève à quel point la reconnaissance de ses pairs avait été valorisante. Le partage et la participation des élèves en réponse aux questions que je leur ai posées semblent avoir été gratifiants dans la mesure où il leur a permis d'expérimenter une réflexion collective les ayant

menés vers le sens de l'œuvre. À travers cette expérience, je tiens à partager le fait que j'ai réussi avec ce groupe à vivre une discussion précieuse et profonde et je reconnais qu'il y a eu présence d'un dialogue avec l'œuvre.

En réponse à leurs propres observations et questionnements, les indices que j'ai mis en relief (symboles évocateurs dans l'oeuvre) avaient pour objectif de les faire cheminer vers le sens de l'œuvre. Cette étape de l'atelier a représenté une grande source de motivation et de fierté pour les élèves. Ils ont senti qu'ils étaient considérés dans leur capacité à s'exprimer sur une œuvre qui, malgré son caractère inhabituel et mystérieux, leur a permis de prouver qu'ils étaient un public capable de ressentir, de réfléchir et de questionner ce qu'elle incarne. J'ai par la suite fait remarquer à mes élèves à quel point leurs commentaires et leurs observations étaient pertinents et qu'ils étaient pleinement capables de se rendre à un niveau de compréhension beaucoup plus poussé qu'ils semblent le croire.

4.5 La synthèse

Lors du déroulement de l'atelier, le processus dialogique a été entamé à partir des premières impressions de mes élèves. C'est pour cette raison que, contrairement aux approches que proposent McKay et Monteverde (2003) et Barrett (2004) précédemment présentées, où c'est l'analyse descriptive qui amorce le processus dialogique, j'ai voulu permettre aux élèves de s'exprimer tout d'abord de façon intuitive et personnelle (Anderson, 1988). L'élève, dans son individualité, doit être pris en considération dans sa capacité à s'exprimer sur ce qu'il voit. À travers l'évolution du processus dialogique, j'ai ainsi voulu créer un équilibre en sollicitant d'abord l'intuition chez mes élèves pour ensuite faire appel à leur raisonnement. Ce processus a aidé mes élèves à avoir une réflexion plus approfondie sur l'œuvre de

Banksy. J'ai en effet constaté qu'à travers le recours à quelques mots pour exprimer leurs premières impressions, les élèves ont fait preuve de sensibilité, de perspicacité et d'intelligence envers l'œuvre. J'ai découvert à l'étape du premier contact avec l'œuvre l'importance du *potentiel évocateur* qui réside à *travers l'utilisation des mots-clés*. Dans une perspective où la démarche d'appréciation considère l'expérience et le bagage culturel de la personne qui regarde l'œuvre comme un élément essentiel au développement d'un réel dialogue avec celle-ci, j'ai pu observer chez de nombreux élèves la capacité d'identifier de façon intuitive et spontanée l'essentiel du propos de l'œuvre. En faisant appel à quelques mots bien ciblés, ce premier exercice a démontré un potentiel étonnant chez l'élève et a su faciliter l'exercice suivant consistant à articuler consciemment des questions sur l'œuvre. Suite à l'analyse du déroulement de l'atelier, je constate que cette première étape constitue un moment déterminant et permet de réutiliser le contenu qui en ressort afin d'alimenter les pistes de réflexion et les discussions qui suivront.

Autre point à souligner, *le choix de l'œuvre* et ses références à *la culture populaire* ont suscité chez mes élèves un intérêt marqué. L'une des caractéristiques de l'œuvre actuelle est de se distinguer de l'œuvre classique par sa propension à démocratiser l'accès à l'art à travers l'expression de la culture populaire. En effet, cette manière d'aborder l'appréciation esthétique légitime différents types de publics, expérimentés ou non, en leur permettant de s'exprimer sur le sens d'une œuvre. C'est pourquoi l'approche pédagogique priorisée lors de l'élaboration de mon atelier d'appréciation repose sur l'utilisation de références visuelles et de repères culturels qui interpellent les adolescents auxquels je m'adresse. En référence aux propos de Duncum(1999) qui encourage une pédagogie axée sur la sensibilisation et la conscientisation du rapport que nous entretenons avec les images et la culture populaire auxquelles elles renvoient, il est nécessaire d'adapter le contenu visuel au public à qui l'on s'adresse. En effet, j'ai compris à travers les commentaires de nombreux élèves en lien avec le choix de l'œuvre présentée lors de l'atelier, la pertinence et la nécessité de prendre en

considération leurs intérêts ainsi que leurs préoccupations. En effet, plusieurs élèves reconnaissaient avoir apprécié le sujet évoqué par l'œuvre présentée. D'autres ont également partagé avoir apprécié que l'on prenne en considération leur capacité à s'exprimer sur le sens de l'œuvre. Cet aspect semble avoir été un facteur important de motivation pour eux.

Nombreux sont ceux qui m'ont aussi partagé que leur niveau de participation à l'atelier était relié à l'aspect inhabituel de l'œuvre présentée. Autant par sa forme que par son contenu, plusieurs élèves semblent avoir été déstabilisés par le sujet de l'œuvre Cinderella de Banksy et m'ont dit avoir aimé cette sensation. Compte tenu des caractéristiques précédemment citées de l'art actuel par rapport aux autres mouvements artistiques qui le précèdent, « *l'art ne cherche plus à montrer ou à raconter quelque chose, il cherche à faire réagir* ». (Beaudoin, 2010, p.1) Dans cette perspective, l'œuvre s'est avérée stimulante et a incité les élèves à s'y intéresser davantage.

En ce qui concerne les aspects qui se sont avérés être négatifs et contraignants lors du déroulement de l'atelier, je considère que le comportement indiscipliné de certains élèves a grandement affecté le climat de l'atelier. Cet aspect représente un obstacle majeur à l'engagement des élèves dans une discussion de groupe en contexte d'appréciation visuelle. J'ai constaté qu'à l'étape du *dialogue interne*, le comportement turbulent de plusieurs élèves a inévitablement eu un impact sur l'authenticité du premier contact avec l'œuvre. De nombreux auteurs insistent sur l'importance de la préparation de l'enseignant pour présenter le travail d'un artiste afin de réussir son activité d'appréciation visuelle. Or, j'ai constaté que malgré le fait que j'aie pris soin de bien organiser et planifier mon atelier, des enjeux reliés à l'environnement dans lequel j'enseigne, principalement liés au facteur humain, restent imprévisible et souvent difficile à contrôler. L'expérience sensorielle que vit intimement « le regardeur » ne peut être pleinement atteinte que dans le cas où celui

ci est en état de grande réceptivité afin de lui permettre d'entrer en contact avec le sens de l'œuvre (Dewey, 1934). Par conséquent, je me dois d'admettre que la réalité d'une classe de plus de trente élèves au niveau secondaire dans un contexte de cours avec un spécialiste (élèves que nous voyons moins souvent et avec qui il est parfois plus difficile d'établir un lien de confiance) est loin de faciliter les conditions qui doivent être mises en place pour donner du sens à ce type d'activité pédagogique.

Le visionnement du déroulement des ateliers m'a également permis d'analyser les méthodes que j'ai expérimentées lors de l'animation des discussions. J'ai observé la nécessité de rediriger les commentaires qui, timidement ou maladroitement exprimés, devaient être souvent reformulés et relancés vers l'ensemble du groupe de façon constructive afin d'alimenter les réflexions. J'ai également remarqué un nombre important d'interventions et de rappels à l'ordre de ma part afin de ramener le groupe dans une dynamique d'échanges collectifs plutôt qu'individuels. Tandis que je devais contenir le droit de parole de certains, j'ai dû en inciter d'autres à s'exprimer davantage. Par conséquent, la dernière étape où j'animais la discussion de groupe et où j'ai expérimenté de façon directe *les méthodes de questionnement* que propose Barrett (2004) à travers son modèle d'appréciation m'a permis d'explorer le potentiel d'approfondissement des commentaires et des observations des élèves. En effet, la manière de questionner mes élèves par l'utilisation de leurs propres mots afin de les aider à développer leurs propos souvent limités par un *manque de vocabulaire* les a menés vers des pistes de réflexion plus profondes et révélatrices. J'ai observé chez de nombreux élèves que ce manque de vocabulaire représente également un obstacle majeur quand vient le temps de s'exprimer sur le sens de l'œuvre. Il va jusqu'à freiner certains d'entre eux dans leur envie de s'exprimer sur ce qu'ils voient. En réponse à ce constat, j'ai remarqué que la vivacité d'esprit, la sensibilité et surtout l'empathie dont j'ai dû faire preuve lors de cette partie deviennent en quelque sorte des prérequis indispensables pour guider adéquatement les élèves et leur permettre de

prendre confiance en eux. En effet, cette manière de procéder m'a permis de les aider à verbaliser leurs premières impressions et ainsi de se rapprocher tous ensemble du sens de l'œuvre.

Vers la fin de l'atelier, lorsqu'est venu le moment de *raconter l'histoire qui se cache derrière l'œuvre*, la majorité des élèves semblaient captivés par l'élucidation du sens de l'œuvre ainsi que par le dévoilement de ses modes de fabrication. J'ai observé l'impact positif de certaines facettes de l'œuvre sur l'engagement de mes élèves. L'histoire que nous raconte l'œuvre contient des éléments présents dans la culture populaire des jeunes. C'est à travers cette symbolique que certains de mes élèves ont pu s'identifier et exprimer plus aisément leurs impressions, leurs souvenirs ainsi que leurs expériences personnelles. La découverte du sens de l'œuvre dans un processus à la fois individuel et collectif a rendu l'exercice d'appréciation plus accessible et a fait en sorte que plusieurs élèves se soient sentis valorisés. Cette expérience esthétique et réflexive leur a permis de réaliser qu'ils ont pleinement la capacité de s'exprimer sur une œuvre d'art actuel et de dialoguer avec elle.

Dans un tel contexte, l'approche dialogique encourage l'élève à se questionner sur la culture à laquelle il s'identifie. Le rôle que j'ai joué lors de cette dernière partie de l'atelier avait comme intention de nourrir le dialogue entre les élèves et les éléments clés présents dans l'œuvre afin d'observer les relations qui s'établissent entre ceux-ci et les éléments issus de la culture populaire qui leur sont présentés (Richard, 2005). Cette découverte de sens possible grâce au bagage culturel des élèves a donné lieu à une réelle rencontre avec l'œuvre et les thématiques qu'elle aborde. Le rapport dialogique développé avec l'œuvre a permis par la suite aux élèves de faire des liens avec la société dans laquelle ils vivent et aussi de se positionner par rapport aux enjeux qu'elle soulève.

CONCLUSION

Dans le cadre de la présente recherche, j'ai développé un modèle d'appréciation construit selon diverses approches. Afin de permettre au spectateur de vivre un contact plus intime et significatif avec le sens de l'œuvre, le modèle que j'ai expérimenté avec mes élèves a été orienté en fonction d'une approche dialogique. En partant de la prémisse que l'expérience et le bagage culturel du spectateur sont essentiels à l'émergence d'un réel rapport dialogique avec l'œuvre, cette démarche d'appréciation autorise le regardeur à interpréter par lui-même les éléments présents dans l'œuvre.

Le fait de ne pas arriver à motiver pleinement mes groupes lors des ateliers d'appréciation et de ne pas réellement permettre à mes élèves de développer leur capacité à « analyser une œuvre ou une réalisation », à « interpréter le sens d'une œuvre ou d'une réalisation », à « porter un jugement d'ordre critique et esthétique » et enfin à « rendre compte de son expérience d'appréciation », faisait en sorte que je ressentais une continuelle insatisfaction dans ma pratique face aux réactions désintéressées de nombreux élèves par rapport à ces aspects du cours d'arts plastiques.

En réponse à la difficulté que j'éprouve dans mon enseignement à développer chez mes élèves la compétence « apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images » ce projet de recherche

m'a fourni l'occasion, non seulement de poursuivre mes réflexions, mais aussi de tenter de trouver des pistes de solutions concrètes en réponse à ce problème.

Or, en contexte scolaire, le modèle d'appréciation qui nous est habituellement suggéré est grandement conduit selon une approche formaliste où le processus dialogique avec l'œuvre repose en trop grande partie sur l'analyse formelle. À travers le développement d'outils pédagogiques, certaines recherches ont combiné différentes approches qui offrent d'autres façons de fonctionner lors de l'appréciation tel le modèle contextualiste. Celui-ci conçoit que la compréhension de l'œuvre est indissociable de la compréhension de l'époque, du contexte ainsi que des conditions dans lesquelles une œuvre a été produite (Daigneault, 2016).

J'ai ainsi remis en question certaines de mes méthodes passées et j'ai voulu repenser mes façons de faire pour offrir à mes élèves la possibilité de vivre une expérience esthétique significative et valable. Puisque je souhaite impliquer davantage mes élèves dans l'activité d'appréciation par un processus dialogique, j'ai opté pour éveiller leur sensibilité par le biais d'une œuvre d'art qui traite d'enjeux contemporains susceptibles de les interpeller. L'élaboration de l'atelier d'appréciation esthétique proposé s'est centrée sur le rapport dialogique impliquant mes élèves et une œuvre renfermant des éléments issus de la culture populaire dans laquelle ils baignent quotidiennement.

Plusieurs études se sont penchées de différentes manières sur l'amélioration du niveau d'implication et d'engagement de la part du public en ce qui concerne l'appréciation d'œuvres qui s'inscrivent dans la mouvance de l'art actuel. Que ce soit à travers le développement d'outils de médiation écrits pour l'appréciation d'œuvres contemporaines en contexte muséal ou la mise en application de moyens afin de favoriser la réception de l'art contemporain (Émond, 2014), je crois qu'une part

importante des appréhensions négatives de la part du grand public provient à la base de la méconnaissance d'un univers qui lui est étranger. Ce manque d'intérêt pour l'art contemporain dans notre société est selon moi relié à la peur de se sentir incompetent lorsqu'il est question de s'exprimer sur le sens d'une œuvre. Ces réactions sont tout à fait légitimes, mais doivent être redirigées de façon à redonner confiance au public auquel l'œuvre s'adresse. L'élaboration d'outils pédagogiques comme ceux développés dans le cadre de la présente recherche permet « d'autoriser cet inconfort » souvent partagé et offre la possibilité pour l'individu de prendre conscience de sa capacité à vivre une réelle expérience esthétique à travers ses réactions, ses sensations, ses interrogations et ses réflexions.

Mes résultats de recherche me confirment que le processus dialogique, lorsqu'il est guidé et dirigé de manière à nourrir la discussion a assurément un impact positif sur le niveau de participation des élèves. Le choix de l'œuvre à la base s'avère être un élément déterminant sur l'implication et la participation des élèves lors d'ateliers d'appréciation.

En vue d'améliorer davantage l'implication de l'ensemble des élèves lors des discussions, je suis d'avis qu'il aurait été enrichissant de proposer préalablement un lexique relié à des termes, des éléments ou des notions issus du langage plastique présent dans l'œuvre. Par exemple, il aurait été pertinent de définir ce qu'est une installation immersive afin de permettre aux élèves d'avoir accès à un vocabulaire plus juste et précis afin d'exprimer clairement leur pensée. Un lexique adapté au contenu de l'œuvre présentée afin de mieux outiller les élèves lorsque vient le temps de partager ses impressions aux autres, aurait permis à plusieurs d'entre eux de se sentir plus confiants et même faire en sorte qu'ils approfondissent davantage leur réflexion.

Lors du déroulement de mon atelier, la mise en commun des observations et des commentaires en petits groupes s'est avérée être un moment stimulant et une source de motivation pour mes élèves. En contrepartie, la discussion en « groupe classe » a été difficilement productive, et ce avec mes deux classes d'adolescents de cinquième secondaire. En effet, les élèves ont manifesté dans cette situation de l'inconfort à partager leurs expériences personnelles, ce qui était beaucoup moins présent lors des discussions en petits groupes.

Pour faire face à cette difficulté, j'ai dû jouer mon rôle d'animatrice et relancé la discussion en reprenant « les quelques mots » que certains ont osé exprimer en lien avec leurs expériences personnelles. Mes interventions sont devenues en quelque sorte l'extension de la pensée de mes élèves. L'empathie dont j'ai dû faire preuve a amené certains d'entre eux à partager une expérience personnelle et partant d'elle, leur point de vue sur le sens de l'œuvre. En même temps, ce n'est pas à ce moment de l'atelier que les échanges les plus riches ont eu lieu.

Lors de mes précédents ateliers d'appréciation, j'avais souvent eu tendance à donner beaucoup d'espace aux commentaires des élèves lors des discussions en grand groupe. J'ai l'impression que ce réflexe provient de ma conviction comme enseignante que, par sa structure organisationnelle différente, par son espace prenant plutôt la forme d'un laboratoire de recherche que d'une classe standard, par son ouverture à la liberté d'expression, l'enseignement des arts plastiques au niveau secondaire devrait permettre d'amener les élèves hors des sentiers battus et les motiver davantage à s'exprimer quand vient le temps de le faire. Je me rends cependant compte que cette manière d'aborder la réflexion sur une œuvre, avec un grand nombre d'élèves, n'est pas nécessairement productive lors d'un tel exercice.

Je remarque que les élèves ne semblent pas avoir l'habitude d'exprimer leur opinion en grand groupe. C'est donc pour cette raison que je réitère l'importance d'initier les

élèves dès le primaire à s'exprimer oralement lors d'activité d'appréciation esthétique. En considérant que le passage de l'enfance à l'adolescence modifie le rapport que les jeunes entretiennent avec leur univers social, je me demande par contre si la partie de l'atelier réservée au retour en groupe classe sur les discussions qui ont eu lieu en petits groupes était indispensable. Conserver l'organisation de l'atelier en plus petits groupes aurait peut-être été plus adéquat. Gardons à l'esprit que l'objectif poursuivi est d'abord d'améliorer la capacité de l'élève à s'exprimer sur le sens d'une œuvre. Une des conditions pour y arriver exige qu'il fasse preuve de capacité d'écoute lors de discussions avec ses pairs. Cet objectif et ces conditions de réussite avaient été atteints lors des échanges en petits groupes.

Si l'on procédait ainsi, l'activité se poursuivrait plutôt de la façon suivante. L'enseignant ferait la synthèse des idées émises et des expériences relatées sur la fiche d'observations communes remplie par chacun des petits groupes. Il la présenterait ensuite en classe à l'ensemble des élèves de façon à leur donner un plus large éventail d'opinions et d'expériences. Suite à cette mise en commun, l'enseignant divulguerait des informations sur les modes de fabrication de l'œuvre et sur l'intention de l'artiste. En réponse à ces informations, les élèves seraient enfin invités à émettre leurs commentaires et, en partant de ceux-ci, l'enseignant pourrait conclure la discussion en proposant des pistes de réflexion pour amener les élèves à approfondir leur expérience esthétique avec l'œuvre présentée.

Je me considère privilégiée d'avoir pu jouer le rôle qui me revenait lors de l'expérimentation de l'atelier d'appréciation visuelle que j'ai développé dans le cadre de la présente recherche. La proximité que j'entretiens avec le sujet m'a donné l'occasion d'observer de plus près les réactions de mes élèves dans un contexte d'apprentissage. Cette étude m'a permis de prendre le recul nécessaire à l'analyse approfondie des réactions des élèves et ainsi tenter de comprendre les éléments thématiques qui se sont démarqués lors du déroulement de l'atelier. Le rythme effréné

de nos journées d'école fait en sorte qu'un tel exercice de réflexion est normalement peu accessible. Il a été grandement formateur et enrichissant de pouvoir prendre le temps ici de développer un modèle d'appréciation basé sur diverses approches pédagogiques, de l'expérimenter auprès de mes élèves, puis d'en analyser les résultats dans le but d'améliorer ma pratique.

La génération Z à qui j'enseigne consomme une multitude d'informations visuelles de toutes sortes, et ce, de façon constante. Dans un tel contexte, il est plus pertinent que jamais de sensibiliser les jeunes à la nécessité d'être en mesure de décoder le sens des images et de leur contenu, d'autant plus que les messages véhiculés ne sont pas toujours bien intentionnés. Il est évident que la satisfaction que semblent retirer de nombreux jeunes par l'immédiateté et la rapidité avec laquelle ils consomment une multitude d'images modifient leur capacité d'écoute. Je crois que ces transformations dans notre rapport à l'information et à l'image ont inévitablement des répercussions sur l'attitude des jeunes en général et engendrent chez plusieurs d'entre eux un désengagement et un désintérêt qui se manifeste dans les cours. Cette réalité à laquelle nous faisons face représente un enjeu social majeur sur lequel le milieu de l'éducation doit se pencher. Comment pouvons-nous les raccrocher ? Est-ce vraiment par le biais de l'utilisation d'outils technologiques qui incluent eux aussi des écrans ? J'en doute fort.

Afin de poursuivre la réflexion entamée dans le présent mémoire, des recherches pourraient se pencher sur l'influence du milieu dans lequel se déroule une activité d'appréciation. Il y aurait la possibilité de faire une étude comparative dans des contextes différents (classe versus musée par exemple) pour évaluer l'impact de l'environnement dans lequel se déroule une même activité d'appréciation, notamment par rapport à la réceptivité et l'engagement des élèves. En contexte scolaire, il serait également intéressant de comparer le niveau de participation des élèves lorsqu'ils

sont guidés ou non par l'enseignant dans leur processus d'appréciation. Une autre étude pourrait également comparer le niveau de réceptivité et la participation de différents groupes d'âge (1^{re} secondaire par rapport à 5^e secondaire par exemple) en réponse au modèle d'appréciation expérimenté dans le cadre de la présente recherche.

En terminant, j'ai poursuivi et mené à terme ce projet de recherche avec la volonté d'enrichir et d'approfondir la nature de mes échanges avec les élèves lors des cours d'arts plastiques. Je crois que les possibilités et l'ouverture qu'offre l'atelier d'art devraient les stimuler et les engager davantage. Pour revenir aux propos de Perkins (1994), l'enseignant d'art doit accorder une grande importance au développement des attitudes favorables chez le regardeur lors de la présentation d'une œuvre afin de permettre à celui-ci de passer de l'interprète « naïf » à l'interprète « critique ». Cet aspect est au cœur de la démarche que j'ai voulu expérimenter avec mes élèves. En leur donnant les moyens et en les guidant dans leur processus réflexif, les élèves prennent confiance en leur capacité de s'exprimer sur ce qu'ils voient et sur leur aptitude à poser un regard critique sur le monde qui les entoure. Cependant, ils peuvent difficilement y arriver lorsque laissés à eux-mêmes.

À mon avis, les jeunes ont besoin d'une école où, inspirée par l'approche pragmatique de Dewey, l'expérience serait au cœur de l'apprentissage. Je partage le point de vue de ceux qui pensent que l'omniprésence de l'écran et des images fixes ou en mouvement qui envahissent une trop grande proportion du quotidien hypnotise et engourdit les jeunes. Je pense que dans une société où la solitude et l'angoisse n'ont jamais été autant présentes dans la vie de nos jeunes, nous devons repenser le milieu scolaire et redonner à l'expérience vécue, toute la valeur qu'elle mérite.

L'art actuel est le reflet du foisonnement d'expériences auxquelles notre époque nous donne accès, qu'elles soient réelles ou virtuelles. L'art actuel est à l'image du lieu, du

contexte et du temps à travers lesquels une personne s'exprime. Il remet en question son environnement. Il permet de voir le monde sous différents angles et encourage le spectateur à réfléchir aux enjeux qu'il soulève.

Je souhaite ultimement que les approches proposées dans ce mémoire puissent être appliquées à d'autres situations pédagogiques et permettre à des enseignants d'animer des discussions captivantes et inspirantes avec leurs élèves. Le cours d'arts plastiques doit valoriser l'expérience de vie comme source importante d'apprentissage et le développement du regard critique de nos élèves sur le monde qui les entoure ainsi que sur les univers visuels à travers lesquels ils peuvent s'exprimer et doivent être entendus.

ANNEXE1

ARTS PLASTIQUES/COMPÉTENCE 3 OBSERVATIONS PERSONNELLES

ATELIER D'APPRÉCIATION VISUELLE

Ton nom : _____

Trois mots-clés qui représentent tes premières impressions sur l'œuvre présentée :

Formule une question que tu aimerais poser à l'œuvre.

Cette œuvre te fait penser à quoi ?
(événements, souvenirs, expériences, impressions, etc.)

ANNEXE 2

ARTS PLASTIQUES/COMPÉTENCE 3

OBSERVATIONS COMMUNES

ATELIER D'APPRÉCIATION VISUELLE

Noms des coéquipiers : _____

Tentez de trouver des ressemblances dans les trois premiers mots-clés que vous avez inscrits et choisissez le plus évocateur.

Choisissez une des questions qui a été posée par l'un d'entre vous à l'œuvre puis tentez d'y répondre ensemble. Quelle était la question:

Quelle serait votre réponse :

Selon vous, dans quel but cette œuvre a-t-elle été réalisée ?

ANNEXE 3

ARTS PLASTIQUES/ TON NOM : _____
COMPÉTENCE 3

RETOUR SUR L'ATELIER D'APPRÉCIATION VISUELLE

Quel moment t'a le plus marqué lors de l'atelier ? Pourquoi?

Comment as-tu trouvé l'oeuvre qui t'a été présentée ? T'a-t-elle intéressée? Pourquoi?

Cet atelier est-il différent de d'autres que tu as déjà vécus? Pourquoi?

ANNEXE 4

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

LA CULTURE POPULAIRE COMME CATALYSEUR DU RAPPORT DIALOGIQUE ENTRE L'ŒUVRE ET L'ÉLÈVE : ÉLABORATION D'UN ATELIER D'APPRÉCIATION VISUELLE

Par Martine Quévillon, enseignante spécialisée en arts plastiques, école St-Gabriel,
(450) 433-5445, poste

Chers parents,

Je compte expérimenter un atelier d'appréciation visuel dans le cadre du cours d'arts plastiques de votre enfant. La continuation de mes études à la maîtrise en éducation des arts visuels et médiatiques à l'UQAM m'a permis de prendre un certain recul et de réfléchir sur ma pratique comme enseignante spécialisée en arts plastiques au secondaire.

J'ai donc pris conscience de certaines problématiques récurrentes qui affectent ma pratique et auxquelles je cherche à trouver des pistes de solutions. Ayant partagé puis discuté avec nombreux de mes collègues par rapport à certaines de ces préoccupations, j'ai remarqué un malaise partagé face à l'une des compétences que nous devons évaluer en arts plastiques. Il s'agit donc de l'évaluation ainsi que de la mise en pratique de la compétence 2 : Apprécier des œuvres d'art et des objets du patrimoine culturel. Le contexte dans lequel nous tentons de permettre à l'élève de s'exprimer aisément sur ce qui lui est présenté n'encourage pas assez le dialogue. L'expérimentation de l'atelier en question a comme objectif d'engager davantage les participants (élèves) lors du processus d'appréciation visuelle et proposera à l'enseignant des outils pédagogiques qui lui seront utiles afin d'encourager ceux-ci à participer plus activement lors des discussions liées à la présentation d'une oeuvre.

L'atelier d'appréciation visuelle sera donc filmé pour en analyser son contenu par la suite. Je prendrai également des notes lors de la séance d'appréciation visuelle afin de conserver des traces de nos discussions en classe. Une entrevue de groupe sera également filmée le cours suivant l'atelier d'appréciation afin de recueillir les impressions des élèves et d'en faire la synthèse.

Vous avez toute liberté de refuser que votre enfant soit filmé et dans ce cas, je m'engage à préserver la confidentialité et l'anonymat de votre enfant par l'utilisation d'un nom fictif lors de la retranscription des témoignages recueillis. Cette période d'observation

aura lieu dans un des cours d'arts médiatiques de votre enfant durant le mois de février 2018.

Votre consentement ainsi que celui de votre enfant sont volontaires. Dans le cas où vous refuseriez de consentir, je vais m'assurer que votre enfant soit placé de façon à ce qu'il ne soit pas filmé tout en m'assurant qu'il soit intégré au même titre que les autres élèves, à l'activité en arts plastiques. Même si vous accordez votre consentement, vous pourrez le retirer à tout moment par la suite. Il en sera de même pour votre enfant qui devra en avoir discuté avec vous au préalable.

Il n'y a pas d'inconvénient associé à la participation de votre enfant à ce projet. Le projet d'arts plastiques proposé à votre enfant est similaire à ce qu'il fait habituellement dans son cours d'art et est intégré à la planification régulière de l'enseignant(e) spécialiste en arts plastiques.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter madame Christa Japel au numéro (514) 987-3000 # 5647 ou par l'intermédiaire du secrétariat du CIÉR au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.

Signature de la chercheuse principale :

Numéro de téléphone :

Adresse courriel : martine.quevillon@cssmi.cq.ca

AUTORISATION PARENTALE

Je confirme avoir discuté de ce projet avec mon enfant. J'accepte qu'il soit enregistré et filmé en groupe lors de l'atelier d'appréciation visuelle et lors de l'entrevue de groupe suivant ce cours. J'accepte aussi que ces témoignages soient cités dans le cadre de l'analyse du contenu de ces captations vidéo.

Oui

Non

Identification du sujet mineur (nom et prénom en lettres moulées) :

Signature du parent (nom et prénom) :

Date :

Coordonnées :

Signature de l'enfant

BIBLIOGRAPHIE

- Alain, (1993). *Système des beaux-arts*, Paris : Gallimard.
- Anderson, T. (1988). A Structure for Pedagogical Art Criticism. *Studies in Art Education*, 30(1), 28-38.
- Anderson, T. (1990). Attaining Critical Appreciation through Art. *Studies in Art Education*, 31(3), 132-140.
- Association des groupes en arts visuels francophones (AGAVF) (2012). Comment parler d'art contemporain en milieu scolaire. Repéré à <http://www.agavf.ca/dossiers/parlons.html>
- Barrett, T. (2004). Improving Student Dialogue about Art. *Teaching Artist Journal*, 2(2), 87.
- Barrette, J. (2011). *Texte lauréat du prix Jean-Marie Van der Maren Concours 2010, Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise: un processus dialectique de construction située de la connaissance* Ph.D., Université du Québec à Montréal, Recherches qualitatives, Vol. 29(3), p. 227-255
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche: ses caractéristiques et sa pratique*. Communication présentée au colloque de l'Association pour la recherche qualitative. Les entretiens de groupe en recherche qualitative. Trois-Rivières, Canada.
- Burger, M. (2011). *The world in pictures: Aesthetics and visual culture in the art classroom* (Mémoire de maîtrise inédit). The University of Texas, El Paso.
- Caisse, M. (2010). *Contester l'influence de la culture de consommation sur la construction identitaire des adolescents par le développement de la pensée critique en classe d'arts plastiques au secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Daigneault, M. (2016). *Analyse d'approches, de stratégies et d'outils favorisant l'appréciation d'oeuvres d'art en classe d'arts plastiques au primaire et création de matériel pédagogique [ressource électronique]* (Mémoire de maîtrise en arts visuels et médiatiques (Université du Québec à Montréal) ; [M14292]). Université du Québec à Montréal.

- Danto, A., & Schaeffer, J.-M. (1989). *La Transfiguration du banal. Une philosophie de l'art*. Paris: Le Seuil.
- Deslauriers, J-P, (1987). *L'analyse de contenu : notion et étapes*, Les méthodes de recherche qualitative, Presse de l'Université du Québec, p. 49-65.
- Dewey, J. (1934). *Art As Experience*. New York: Minton, Balch, and Company.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*, Paris : Folio Essais, Gallimard.
- Duncum, P. (1999). A Case for an Art Education of Everyday Aesthetic Experiences. *Studies in Art Education*, 40(4), 295-311.
- Duncum, P. (2003). Instructional resources: Visual culture in the classroom. *Art Education*, 56(2), 25-32.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation / Umberto Eco ; traduit de l'italien par Myriem Bouzaher*. Paris: Grasset.
- Elliott, S. R. (1999). *Words about pictures: An analysis of dialogue content and process in high school art-viewing sessions* (these de Doctorat, Université Concordia, Montréal) Accessible par la base de données ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI N °304529275).
- Émond, A.M. (2016). La pertinence pour les musées de développer des outils de médiations écrites pour l'appréciation de l'art contemporain. Dans A. Savoie, A.M. Émond, F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (26-32). Montréal, QC : CRÉA.
- Feldman, E.B. (1970). *Becoming human through art aesthetic experience in the school*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gablik, S. (1985). *Has Modernism Failed?* New York: Thames and Hudson.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M., & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (2000). *La recherche-action*. Sillery, Québec: Presses Universitaires du Québec.

- Granier et Sternis, E. et C. (2013). *L'adolescent entre marge, art et culture : une clinique des médiations en groupe / sous la direction de Emmanuelle Granier, Claude Sternis.*
- Gras, O.(2014), « Nathalie Heinich, *Le paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 06 juin 2014, consulté le 16 novembre 2020.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). *La recherche-action*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*(3eéd.) (p.183-211). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Heinich, N. (1999). *Pour en finir avec la querelle de l'art contemporain / Nathalie Heinich*. (Paris: L'Échoppe).
- Heinich, N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain: structures d'une révolution artistique* (Ser. Bibliothèque des sciences humaines). Gallimard.
- Karsenti, T. et Savoie-Zach, L. (2011). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (3e édition). Saint-Laurent : Éditions ERPI.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. *Les méthodes de la recherche qualitative*, 49, 65.
- Levinson, J. (2005). Contextualisme esthétique. *Philosophiques*, 32(1), 125-133
- Lipman, M. (1992). L'éducation au jugement. *La formation du jugement*, 99-125.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative: quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, 5, 70-81.
- Martinez, E. (2009). *Le plaisir de créer : élaborer des stratégies pour engager un dialogue philosophique interactif sur la notion de plaisir dans la création artistique chez les étudiants en arts plastiques au collégial*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en arts visuels et médiatiques.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2009). *Programme de Formation de l'école québécoise ; chapitre 8. 2, Arts plastiques, Progression des apprentissages*. Québec:

gouvernement du Québec. Récupéré le 11 octobre 2013

- Mckay, S., & McKay, S. W. (2003). Dialogic Looking: Beyond the Mediated Experience. *Art Éducation*, 56(1), 40-45.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - l'analyse thématique. Dans : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales - 4e éd.* Armand Colin.
- Paris, P., & Richard, Moniques. (2011). *Développement d'un projet d'enseignement des arts visuels et médiatiques chez des jeunes de 15 à 21 ans favorisant la réflexion critique sur la culture de consommation [ressource électronique]* (Mémoire de maîtrise en arts visuels et médiatiques (Université du Québec à Montréal) ; [M11963]). Montréal: Université du Québec à Montréal
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art.* Santa Monica, CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Peterson, G. W., & Swain, C. W. (1978). Critical appreciation: An essential element in educating for competence. *Liberal Education*, 64, 293-301.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113-169.
- Poisson, Y. (1991). *La Recherche qualitative en éducation*, Québec: PUQ.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). La recherche qualitative. *Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Montréal: Gaëtan Morin.*
- Ragans, R. (2000). Art Talk: Teacher's wraparound edition. Woodland Hills, CA: Glencoe Division of Macmillan/McGraw Hill Publishing

- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique Editions. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/lafab.ranci.2008.01>
- Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité*, Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec
- Richard, M. (2006) « Les défis d'une culture mondialisée », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 42 | septembre 2006, mis en ligne le 15 novembre 2011, consulté le 16 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1080> ; DOI :
- Royer, D. (2009). L'école, tout un programme (1997). Histoire d'une réforme du curriculum Essai d'analyse politique. *Bulletin d'histoire politique*, 17 (2), 249–266. <https://doi.org/10.7202/1054732ar>
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3e éd). Presses de l'Université Laval.
- Séguy-Duclot, *Définir l'art*, Alain, Paris : Berlin, [2017]
- Sylvestre, L (2008), *Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire*, Université de Montréal
- Thériault, M. (2010). *Arthur Danto, ou, L'art en boîte / Mélissa Thériault*.
- Trudel, M., De Oliveira, A., Mathieu & Fleury, R. (2017). Formation continue des enseignantes spécialisées en arts plastiques pour faire de l'école un espace inclusif, ouvert à l'autre et au monde. *Canadian Review of Art Education, Research and Issues*, 44(1), 47.
- Trudel, M., De Oliveira, A. et Mathieu, É. (2018). *L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques*. *Éducation et francophonie*, 46(2), 109-124.
- Verreault, F., Pelletier, M. (1991). *Rencontre avec l'art actuel*. Communication présentée au congrès de l'AQESAP, Laval.
- Verreault, F., & Pelletier, M. (1998). L'interprétation des oeuvres d'art: proposition d'une démarche. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24(3), 541–565.
- Wolcott, Anne G. (1994). Une approche contemporaine de l'interprétation. *Art Éducation*, 47 (5), p.14-24.

