

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENQUÊTE SUR LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ENTRETENUES AU SECONDAIRE
AU SUJET DES ARTS PLASTIQUES COMME MATIÈRE SCOLAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

KARINE MARTIN

JANVIER 2014

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.01-2006). 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

Parce que même dans ses moments de grande solitude, un mémoire ne s'écrit pas tout seul, MERCI...

À toutes les personnes rencontrées au hasard qui se sont informées de mon sujet de recherche, qui m'ont forcée à le vulgariser et qui ont partagé en retour leurs impressions sur les arts plastiques à l'école, suscitant chez moi des questionnements essentiels et de vives intuitions. Particulièrement, à René Delvaux, celui qui a joué tous les rôles : ami, lecteur, partisan, cobaye, catalyseur, défouloir, psychologue...

Aux 17 personnes qui ont généreusement accepté de participer à mon étude, 17 volontaires sans qui ce mémoire ne serait pas. À ceux et celles qui ont joué les intermédiaires, à Yves Lavoie qui a bâti des ponts entre les écoles et moi.

Bien sûr, à ma directrice, Mona Trudel, qui a fait passer mes idées de grandeur dans l'entonnoir du mémoire. Pour sa confiance et sa patience (qualités qui me faisaient parfois défaut) à travers ces 4 années de travail inconstant, d'errance et d'incertitude.

À Pierre Gosselin et Suzanne Lemerise dont la rigueur intellectuelle, la passion et la générosité ont été d'ardentes étincelles pour ce mémoire.

Enfin, merci aux quelques personnes qui sont restées convaincues que je finirais bien par déposer un jour et surtout, qui n'ont jamais tenté de me convaincre qu'arrêter le Taekwon-do était la solution!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	6
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	7
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE	3
1.1 Origine du projet	3
1.2 Contexte de la recherche	5
1.2.1 Arts plastiques et régime pédagogique	5
1.2.2 Arts plastiques et programme de formation	6
1.2.3 Formation des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques	8
1.3 Problématique	9
1.3.1 Besoin de justification chez l'enseignante et l'enseignant d'arts plastiques	9
1.3.2 Problème de recherche	14
1.4 Objectifs et questions de recherche	15
1.5 Justification de la recherche	16
1.6 Synthèse de la problématique	17
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	18
2.1 Représentation sociales	18
2.1.1 Définition et fonctions	19
2.1.2 Caractère social des représentations	20
2.1.3 Pertinence du domaine d'étude et intérêt pour la recherche	20
2.2 L'école traditionnelle	21
2.3 Fondements de l'enseignement des arts plastiques au Québec	22
2.3.1 Historique	22
2.3.2 Courants et modèles d'enseignement des arts au Québec	24

2.3.3 Apport des arts plastiques dans la formation de l'élève	29
2.3.4 Les concepts d'artiste-enseignant et d'enseignant-artiste.....	34
2.4 Représentations de l'artiste.....	37
2.5 Mise en perspective du cadre théorique.....	38
CHAPITRE III	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	39
3.1 Approche qualitative	39
3.2 Approche ethnographique	41
3.3 Mode de cueillette des données	41
3.3.1 Entrevue semi-dirigée.....	42
3.4 Démarche d'échantillonnage	44
3.4.1 Description de l'échantillon.....	46
3.5 Traitement et analyse des données.....	50
3.5.1 Verbatims et fiches de synthèse	51
3.5.2 Démarche de thématisation.....	51
3.5.3 Analyses descriptive et interprétative	52
3.6 Considérations éthiques	53
3.7 Portées et limites de la recherche.....	54
3.8 Mise en perspective du cadre méthodologique	55
CHAPITRE IV	
ANALYSE DESCRIPTIVE ET INTERPRÉTATIVE	56
4.1 Fondements des représentations des arts plastiques	58
4.1.1 Rapport à l'art des volontaires	58
4.1.2 Conceptions de l'art et de l'artiste	62
4.2 Représentations des arts plastiques à l'école secondaire.....	66
4.2.1 Contenus et apprentissages.....	66
4.2.2 La situation des arts plastiques à l'école secondaire.....	72
4.3 Analyse interprétative	84
4.3.1 Les volontaires ont une vision romantique de l'art et de l'artiste qui teinte leur représentation des arts plastiques comme matière scolaire.	84

4.3.2 Les enseignantes, les enseignants et les directions ont une représentation floue des arts plastiques, souvent limitée à leurs souvenirs personnels.	85
4.3.3 Les arts plastiques sont caractérisés par des spécificités qui peuvent les placer dans une situation d'infériorité à l'école.	87
4.3.4 Les représentations négatives des arts plastiques sont énoncées comme un fait social indéniable auquel personne n'admet participer.....	89
CONCLUSION.....	90
APPENDICE A	
DOCUMENTS PRÉALABLES À L'ENQUÊTE.....	98
A.1 Lettre d'invitation à participer à la recherche	99
A.2 Formulaire de consentement	100
APPENDICE B	
CANEVAS D'ENTREVUE.....	102
B.1 Entrevue avec les enseignantes et les enseignants	103
B.2 Entrevue avec les directions.....	104
B.3 Entrevue avec les enseignantes d'arts plastiques	105
APPENDICE C	
TRAITEMENT DES DONNÉES.....	106
C.1 Exemple de fiche de synthèse	107
C.2 Tableau de thématization (enseignantes, enseignants et directions).....	113
C.3 Tableau de thématization (enseignantes d'arts plastiques).....	114
RÉFÉRENCES.....	115

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Théories esthétiques, de l'apprentissage et idéologies liées	27
3.1 Portrait de l'école A et de ses volontaires	47
3.2 Portrait de l'école B et de ses volontaires	48
3.3 Portrait de l'école C et de ses volontaires	49
3.4 Portrait de l'école D et de ses volontaires	50
4.1 Catégories, thèmes et sous-thèmes de l'analyse thématique.....	57

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AP	Arts plastiques
AQÉSAP	Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
CSPI	Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
dA	Direction de l'école A
DES	Diplôme d'études secondaires
DGF	Domaines généraux de formation
DIP	Département de l'instruction publique
Dir	Membre de la direction
eapA	Enseignante d'arts plastiques de l'école A
Ens	Enseignante ou enseignant
e1A	Première enseignante de l'école A
MACM	Musée d'art contemporain de Montréal
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Déplorant le manque d'informations concernant les représentations sociales entretenues au sujet des arts plastiques comme matière scolaire et percevant un besoin de reconnaissance marqué chez les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques, cette enquête tente de comprendre ce besoin chez les spécialistes en identifiant les représentations entretenues par leurs collègues à propos des arts plastiques.

Cette recherche qualitative de nature ethnographique a recueilli, à l'aide d'entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2009), les opinions de 17 volontaires travaillant dans quatre écoles secondaires de Montréal. Les répondantes et les répondants – une direction et trois membres du corps enseignant par établissement – ont exprimé leur vision des arts plastiques à l'école, de la situation de la discipline dans leur milieu et des arts visuels dans la société. L'analyse thématique en continu (Paillé, 1996) des données a mené à l'élaboration de deux grandes catégories : 1) Fondements des représentations des arts plastiques et 2) Représentations des arts plastiques à l'école secondaire. L'identification des représentations et l'analyse interprétative ont abouti à quatre constats. D'abord, les volontaires ont une vision romantique de l'art et de l'artiste qui teinte leur représentation des arts plastiques comme matière scolaire. Ensuite, ils et elles ont une représentation floue des arts plastiques, souvent limitée à leurs souvenirs personnels. Troisièmement, les volontaires reconnaissent certaines spécificités aux arts plastiques, mais ces spécificités peuvent placer les arts plastiques dans une situation d'infériorité à l'école. Finalement, les représentations négatives des arts plastiques sont énoncées comme un fait social indéniable auquel personne n'admet participer.

Par l'identification des représentations sociales entretenues au secondaire au sujet des arts plastiques, par la compréhension de l'origine de ces représentations et par l'identification de leurs effets dans le milieu scolaire, la recherche a permis l'élaboration de quelques hypothèses expliquant le besoin de reconnaissance exprimé par les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques. Elle se termine par des pistes de réflexion et des suggestions d'actions concrètes pour une plus grande valorisation des arts plastiques à l'école.

REPRÉSENTATION SOCIALE – ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES AU
SECONDAIRE – BESOIN DE RECONNAISSANCE

INTRODUCTION

Au cours de mon baccalauréat en enseignement des arts plastiques et des quatre stages que j'ai eu à réaliser en milieu scolaire, j'ai observé un très grand besoin de justification chez les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques. Cette impression que leur discipline scolaire est sous-estimée résonne avec un sentiment que j'ai éprouvé dès le début de mes études en arts visuels, celui d'avoir fait un choix marginal et mal compris par mon entourage. La littérature témoignant de ce besoin de justification est vaste, qu'il s'agisse de valoriser la discipline ou de prouver le manque de reconnaissance dont elle est victime. Il n'existe toutefois pas de données concernant les représentations sociales des arts plastiques à l'école. Supposant que les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques réclament une plus grande reconnaissance de leur discipline parce qu'ils et elles jugent que des représentations négatives sont entretenues à son propos et remarquant l'inexistence de ce type de données, cette recherche a tenté de mettre en lumière les représentations sociales entretenues au sujet des arts plastiques comme matière scolaire par des membres de la direction et du corps enseignant de quatre écoles secondaires de Montréal.

La compréhension du besoin de reconnaissance des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques a été envisagée par l'atteinte de trois objectifs spécifiques : identifier les représentations sociales entretenues par leurs collègues au sujet des arts plastiques à l'école, cerner l'origine et identifier les effets de ces représentations sociales dans le milieu scolaire. Pour ce faire, une étude à caractère ethnographique a été menée par entretiens individuels semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2009) auprès de 17 volontaires qui ont exprimé leur vision des arts plastiques à l'école et de façon plus générale, des arts visuels dans la société. L'interprétation des données par une analyse thématique en continu (Paillé, 1996) a permis l'extraction d'une partie des représentations sociales des volontaires ayant participé à la recherche.

Le mémoire se divise en quatre chapitres. Les fondations de la recherche sont dressées en trois chapitres. Le chapitre I retrace l'origine du projet et les questionnements qui l'ont

inspiré, puis il présente le contexte de la recherche : le régime pédagogique, le programme de formation – la place qu’y occupent les arts plastiques – et la formation des enseignantes et des enseignants d’arts plastiques. La problématique décrit le besoin de justification manifesté par les enseignantes et les enseignants d’arts plastiques à travers une exploration du thème traité depuis la fin du XIX^e siècle dans de nombreux textes. Finalement, les objectifs, les questions de la recherche et les raisons de mener une telle étude sont énoncés.

Le chapitre II, le cadre théorique, débute par la définition et l’explication du concept de représentation sociale selon les intérêts qu’il représente pour la recherche. Les principes de l’école dite traditionnelle sont énoncés, puis quelques fondements de l’enseignement des arts plastiques au Québec sont présentés à travers quatre points : a) historique, b) courants et modèles d’enseignement des arts au Québec, c) apport des arts plastiques dans la formation de l’élève, et d) les concepts d’artiste-enseignant et d’enseignant-artiste. Le cadre théorique se termine par l’exploration de quelques représentations de l’artiste en arts visuels.

Dans le chapitre III est décrite la méthodologie qui a guidé la réalisation de la recherche. Les approches qualitative et ethnographique sont d’abord définies. Puis, le mode de cueillette des données, la démarche d’échantillonnage et le traitement des données sont explicités. Ce chapitre se termine par les aspects éthiques qui ont dû être considérés ainsi que par l’étude des portées et des limites de la recherche liées à ses choix méthodologiques.

Le cœur du mémoire se trouve au chapitre IV, dédié à l’analyse descriptive et interprétative des données recueillies à l’aide des entretiens. De l’analyse thématique des verbatims ont été retenues deux grandes catégories liées aux fondements des représentations des arts plastiques des volontaires, puis aux représentations des arts plastiques à l’école secondaire. Les propos des volontaires sont décrits selon les thèmes et sous-thèmes tirés des catégories principales. Le quatrième chapitre se conclut par une analyse interprétative qui tente de faire vivre les données en leur donnant un sens via l’établissement de quatre constats.

CHAPITRE I

PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE

Un portrait de la recherche est dressé dans ce premier chapitre à travers l'explicitation de ses différents paramètres. D'entrée de jeu, l'origine du projet est racontée, puis est décrit le contexte dans lequel s'inscrit la recherche : le régime pédagogique, le *Programme de formation de l'école québécoise* et la formation des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques. La problématique est présentée à travers l'exploration d'un thème préoccupant dans la littérature : le besoin d'une plus grande reconnaissance des arts plastiques comme matière scolaire. Les questions et les objectifs de la recherche sont énoncés et enfin, les raisons de mener une telle étude sont avancées pour clore ce premier chapitre.

1.1 ORIGINE DU PROJET

Étant depuis l'enfance attirée par les arts visuels, j'ai souvent eu le sentiment que c'était un type d'activité spécial, considéré à part des autres. Moi-même en pleine création, je me sentais coupée du reste du monde. Mon regard sur les artistes me laissait l'intuition qu'il s'agissait d'êtres très particuliers, voire exceptionnels. Je ne sais pas d'où m'étaient venues ces idées; il me semble que mon opinion s'était constituée avant même que j'aie à y réfléchir. Ou bien cette vision de l'art m'a été inculquée via l'éducation que j'ai reçue très jeune, ou bien je pensais ainsi simplement parce que les gens autour de moi le pensaient aussi¹.

Passionnée de dessin et de peinture, j'ai pris la décision de poursuivre des études postsecondaires en arts plastiques avec ce sentiment persistant que j'empruntais une voie hors du commun. L'attitude de mes proches me laissait croire qu'ils avaient cette même idée, mais celle-ci se teintait de quelques inquiétudes. Il semblait difficile pour les autres de concevoir que l'on puisse choisir d'étudier en arts. J'avais souvent à justifier mon choix de carrière, même au moment d'entreprendre des études universitaires en enseignement des arts visuels et

¹ Cette adhésion inconsciente est propre à la représentation sociale qui suppose un processus « de participation qui la rapproche de la croyance » (Jodelet, 2003, p. 66) et par lequel la pensée des membres d'un groupe auquel j'appartiens influence nécessairement ma pensée individuelle.

médiatiques, un baccalauréat de quatre ans qui me mènerait à l'obtention d'un brevet d'enseignement pour le Québec. J'ai réalisé alors que ce sentiment de marginalité et ce besoin de justification étaient répandus dans le domaine artistique. Les cours de didactique² des arts plastiques nous enseignaient principalement à défendre la place de notre discipline à l'école, car il semblait que celle-ci était menacée. Mes expériences de stage ont confirmé avec force l'existence d'un besoin de reconnaissance chez les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques : leur discours était toujours sensiblement le même à propos du sort malheureux réservé à leur matière scolaire dans leur école.

Ayant toujours vécu cette problématique de l'intérieur, personnellement impliquée dans la sphère artistique, je me suis un jour demandé si notre besoin de justification était légitime. Un peu irritée par les questions d'examen du type « pourquoi enseigner les arts plastiques? », j'ai voulu chercher plus loin et comprendre qui nous posait réellement la question – les professeures et les professeurs de didactique ou nos collègues du milieu scolaire? Toutefois, peu de données existent sur la véritable opinion entretenue par le corps enseignant et les directions d'école à ce sujet. C'est donc ce terrain que j'ai souhaité examiner, d'une part pour tenter de comprendre d'où provient et de quoi se nourrit ce besoin chez les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques, besoin qui existe depuis longtemps et qui ne semble pas avoir évolué beaucoup depuis le début du XX^e siècle; d'autre part pour générer un certain savoir sur les représentations sociales entretenues par le corps enseignant et les directions d'école, représentations à propos desquelles nous spéculons beaucoup, les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques.

² Les cours de didactique des arts plastiques ont pour objectif général le développement de compétences professionnelles pour l'enseignement des arts plastiques. Il s'agit d'un cours à la fois théorique et pratique, dans lequel les étudiantes et les étudiants se destinant à l'enseignement apprennent à développer des situations d'apprentissage et d'évaluation complètes. La compréhension du programme de formation et le développement d'une réflexion sur la place qu'y tiennent les arts plastiques constituent une part importante de ces cours (UQAM, 2011).

1.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Initialement, j'étais intéressée par la perception des arts plastiques à l'école entretenue par la population québécoise. Mesurant la complexité d'une cueillette de données aussi vaste dans le cadre d'une maîtrise, j'ai dû taire mon ambition et limiter l'échantillon de mon enquête. Je l'ai circonscrit au milieu scolaire, plus pertinent que tout autre à mon champ d'études. Considérant les différences fondamentales qui existent entre les niveaux primaire et secondaire dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques, il me fallait faire un choix. Poser la question au primaire aurait soulevé une tout autre problématique, liée à la tâche des titulaires de groupes, à l'embauche facultative de spécialistes, aux conditions matérielles, etc. Souhaitant concentrer mes énergies sur les représentations d'une discipline à part entière, conçue comme telle *à priori*, j'ai choisi d'étudier le terrain de l'école secondaire, là où les arts plastiques ont, en théorie, une place fixe dans la grille-horaire, des locaux adaptés ainsi que des enseignantes et des enseignants spécialisés.

1.2.1 Arts plastiques et régime pédagogique

Au Québec, quatre disciplines artistiques sont enseignées du primaire au secondaire : danse, art dramatique, musique et arts plastiques. Les écoles ont l'obligation d'offrir un minimum de deux disciplines artistiques, à tous les niveaux. Au premier cycle du secondaire (première et deuxième années), le régime pédagogique (MELS, 2011) prévoit 200 heures de formation en arts, soit l'obtention de huit unités dans l'une des quatre disciplines artistiques. Au deuxième cycle du secondaire (de la troisième à la cinquième année), 50 heures (deux unités) de formation en arts par an sont obligatoires. Selon les écoles, une formation optionnelle peut être ajoutée au parcours régulier si l'élève le souhaite. En arts plastiques, deux options sont offertes : arts plastiques ainsi qu'arts plastiques et multimédia. Bien qu'une formation en arts (l'une des quatre disciplines) soit obligatoirement dispensée chaque année du secondaire, seules deux unités d'arts de la quatrième secondaire sont nécessaires à la diplomation. En d'autres termes, la réussite des cours d'arts de tous les niveaux est facultative pour

l'obtention du diplôme d'études secondaire (DES)³. L'élève qui échoue son cours d'arts en quatrième secondaire pourra obtenir son DES en réussissant celui de cinquième secondaire.

1.2.2 Arts plastiques et programme de formation

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006), souvent appelé « réforme » ou « renouveau pédagogique », est appliqué au primaire depuis 2000 et au secondaire depuis 2005. Dans ses principes fondateurs, il place l'élève au centre de ses apprentissages et se définit par trois visées éducatives : le développement du pouvoir d'action, la structuration de l'identité et la construction d'une vision du monde. Chacun des domaines d'apprentissage, par le développement de compétences spécifiques, contribue à sa façon à l'atteinte de ces objectifs chez l'élève. Les arts plastiques font leur part grâce au développement des deux compétences disciplinaires qui leur sont propres : 1) créer des images personnelles et des images médiatiques; 2) apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques.

Lorsqu'il crée des images personnelles ou médiatiques ou qu'il apprécie divers types de productions plastiques, l'élève fait appel à son imagination, à sa sensibilité et à sa culture. Il a recours à un langage symbolique pour exprimer ce qu'il est et sa vision du monde, qu'il confronte avec celle des autres. Il apprend à mieux se connaître, à connaître l'autre et à comprendre l'environnement dans lequel il évolue et interagit, autant de facteurs qui contribuent à développer son pouvoir d'action (MELS, 2006, p. 401).

Ces visées éducatives sont soutenues par les domaines généraux de formation (DGF), cinq grands thèmes autour desquels les situations d'apprentissage et d'évaluation sont construites⁴. Les problématiques soulevées par les DGF s'inscrivent naturellement dans les propositions de création des projets d'arts plastiques qui demandent généralement à l'élève de réfléchir, de se constituer une opinion et de l'exprimer. Par ailleurs, le programme de formation est axé sur le développement de compétences transversales auquel concourent toutes les disciplines. Ces 9 compétences transversales sont « regroupées en quatre ordres :

³ Se référer au troisième chapitre du régime pédagogique : « Sanction des études » (MELS, 2011, point 32).

⁴ 1. Santé et bien-être, 2. Orientation et entrepreneuriat, 3. Environnement et consommation, 4. Médias, 5. Vivre ensemble et citoyenneté.

- **ordre intellectuel** : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice;
- **ordre méthodologique** : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- **ordre personnel et social** : actualiser son potentiel; coopérer;
- **ordre de la communication** : communiquer de façon appropriée » (MELS, 2006, p. 33).

À leur manière, les arts plastiques favorisent le développement de ces compétences qu'ils sollicitent de multiples façons, à de nombreuses occasions. Le programme de formation souligne que le domaine des arts « permet d'établir des relations significantes et diversifiées avec les autres domaines disciplinaires » (MELS, 2006, p. 372) et que son potentiel interdisciplinaire est grand.

Le programme de formation décrit la classe d'arts plastiques idéale comme un lieu dynamique, organisé physiquement pour favoriser la création plastique et caractérisé par « un climat de confiance et de respect qui permet à l'élève de s'ouvrir à la création, d'exprimer des idées, d'échanger des points de vue, de s'engager et de persévérer dans le travail créateur » (p. 402). Des moyens doivent également être pris pour que l'élève soit en contact avec le monde de l'art, soit par la visite de lieux de diffusion ou par la participation à des activités auxquelles des artistes prennent part. Concrètement, le programme prévoit un contenu de formation amenant l'élève à une certaine autonomie dans la maîtrise des compétences disciplinaires. L'élève expérimente une dynamique de création, conçue à la fois comme un processus et une démarche, et s'engage dans la création par l'exploitation de différentes stratégies telles que l'observation, la centration ou la visualisation. Plus techniques, les gestes transformateurs, les matériaux et les outils rendent possible et concrète la production d'images. Les concepts et notions, le vocabulaire, le répertoire visuel et les repères culturels amènent quant à eux l'élève à une meilleure connaissance et une compréhension plus grande de l'art, développant sa capacité à apprécier des œuvres.

1.2.3 Formation des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques

La formation des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques a d'emblée été abordée dans le rapport de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Parent, 1965-1966), la Commission insistant sur l'importance d'offrir une formation plus élaborée en enseignement⁵. D'abord formé comme artiste à l'École des Beaux-Arts, l'artiste désirant enseigner recevait ensuite une courte formation pédagogique et pouvait alors être engagé par une école. Avec l'intégration de l'École des Beaux-Arts par l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en 1969, les programmes de formation ont été appelés à changer. À l'UQAM, les spécialistes de l'enseignement des arts plastiques en devenir reçoivent maintenant une formation universitaire de quatre ans constituée de cours de création et de cours de pédagogie. Ce baccalauréat est ponctué de quatre stages en milieu scolaire pendant lesquels les étudiantes et les étudiants sont placés en situation d'enseignement. Bien qu'on ne les forme plus comme artistes, la pratique disciplinaire en arts compte encore pour une partie importante de la formation.

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques sont à la fois des guides, des animateurs, des experts et des passeurs culturels (MELS, 2006, p. 402). Ces rôles particuliers soulignent l'importance pour les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques d'avoir une attitude flexible qui favorise un climat d'ouverture afin de stimuler la création chez les élèves. Il faut donc savoir guider les élèves pour les emmener loin, non les contraindre, tout en suscitant l'expression de leur unicité. Être expert dans son domaine est une autre qualité recherchée chez l'enseignante et l'enseignant d'arts plastiques : il est nécessaire de maîtriser les techniques et les notions à enseigner. Finalement, la passion éprouvée pour sa discipline doit paraître et être contagieuse. C'est le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant d'arts plastiques de transmettre aux jeunes cet intérêt pour les arts et la culture.

⁵ C'est d'ailleurs dans ce rapport qu'est employée officiellement pour la première fois l'expression « artiste-enseignant » pour qualifier la personne qui enseigne les arts. L'évolution de ce concept dans la formation des maîtres est abordée dans le cadre théorique : section 2.2.4 Les concepts d'artiste-enseignant et d'enseignant-artiste.

Bref, les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques sont appelés à jouer des rôles nombreux et particuliers. Leur matière est désormais obligatoire à chacune des années du secondaire (les arts plastiques ou l'une des trois autres disciplines artistiques), ce qui leur donne une certaine légitimité, pourrait-on croire.

1.3 PROBLÉMATIQUE

1.3.1 Besoin de justification chez l'enseignante et l'enseignant d'arts plastiques

D'abord fondé sur une intuition, le problème de cette recherche reposait sur des observations quelque peu subjectives et des expériences personnelles. Par exemple, lors de la conférence d'ouverture du congrès de l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP) de 2009, deux enseignantes ont été invitées à donner leur opinion sur divers sujets. À la question « les arts sont-ils justement valorisés comme matière scolaire? », leurs réponses ont été unanimement négatives et la réaction des gens dans la salle laissait entendre sans équivoque leur accord avec les participantes. Ce genre d'évènements renforçait mon intuition, mais c'est l'étude de plusieurs textes qui m'a permis de confirmer l'existence d'un réel besoin de justification chez les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques, effectivement exprimé dans une vaste littérature. Pendant que les « débats sur la place de la culture à l'école se multiplient [...], plusieurs s'inquiètent de la place des arts dans les nombreux projets éducatifs qui voient le jour dans les écoles » (Lemerise, 2001, p. 35). Énoncée dans des publications gouvernementales, des articles et des monographies, cette inquiétude se présente de deux principales manières. D'un côté, on s'attaque aux problèmes que rencontre la discipline artistique et on dénonce le manque de considération dont elle est victime. D'autres mettent de côté ces aspects négatifs et se concentrent sur la valorisation des arts plastiques, explicitant les bienfaits d'une éducation artistique⁶. Loin d'être spécifiques à notre temps, les manifestations d'un manque de reconnaissance des arts plastiques au Québec remontent à l'époque où le dessin commençait à peine à s'intégrer au programme scolaire.

⁶ Les arguments avancés pour la valorisation des arts plastiques à l'école sont abordés plus en détails dans le cadre théorique : section 2.3.3 Apports des arts plastiques dans la formation de l'élève.

Histoire d'un besoin

Alors que le dessin prenait graduellement sa place dans les écoles en tant que matière à part entière, le débat concernant son utilité faisait déjà couler de l'encre. En 1892, Charles-Albert Lefèvre débutait son rapport pour le Département de l'Instruction Publique (DIP) en affirmant que :

L'importance du dessin n'est plus à démontrer.... (*sic*) *théoriquement* dans notre pays : c'est fait depuis longtemps. Tous les moyens de propagande [...] ont tour à tour été mis à contribution pour exposer l'utilité générale de cette science. (p. 9)

Le ton légèrement sarcastique de Lefèvre est surprenant, sachant que plus d'un siècle plus tard, le débat – dorénavant étendu aux arts plastiques – est toujours d'actualité. Il semble que le besoin de justification fasse partie intégrante de l'histoire de l'enseignement public des arts plastiques. Les arguments alors employés par Lefèvre tentaient de justifier la place du dessin dans le système éducatif à travers les valeurs prônées par l'école à l'époque, soit la science (le dessin est une science), le langage (le dessin enseigne à lire une image) et l'intellect (le dessin développe les facultés intellectuelles). Il insistait également sur le caractère pratique du dessin qui est à la fois utile pour préparer les « enfants [...] aux carrières industrielles » (p. 10) et pour l'école, puisque le dessin favorise l'apprentissage de notions dans toutes les matières.

Au début du XX^e siècle, alors que le dessin commençait à peine à exister par lui-même dans les écoles, la nécessité d'en faire la promotion allait de soi. Le processus de valorisation s'est néanmoins poursuivi pendant plusieurs décennies, les Commissions royales d'enquête sur l'enseignement (Parent, 1963-1966) et sur l'enseignement des arts (Rioux, 1966-1969) dans la province de Québec⁷ réitérant tour à tour l'importance d'une intégration adéquate des disciplines artistiques aux programmes scolaires. Dans son rapport, le sociologue Marcel Rioux a critiqué ouvertement le « plus ou moins grand intérêt des autorités locales » (volume 2, paragraphe 189) pour l'éducation artistique.

⁷ Les Commissions Parent et Rioux et leur apport dans l'enseignement des arts sont décrits spécifiquement dans le cadre théorique : section 2.3.1 Historique.

La réforme scolaire est si récente qu'il ne faut pas s'étonner d'y constater des lacunes et des hésitations quant à l'ordre des priorités. Il ne semble pas que l'art apparaisse au tableau de ces priorités. Victime d'une conception attardée et complètement dépassée qui envisage l'art comme un luxe, un superflu, l'art est en vérité absent de notre société utilitariste. Comment espérer que les responsables de l'enseignement reconnaissent, du jour au lendemain, l'apport spécifique que l'art peut apporter à l'éducation, quand le milieu environnant témoigne si peu de ferveur pour ce que l'homme crée! (Volume 1, paragraphe 352)

Près de 20 ans plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation (1988, p. 1) débutait tout de même son avis au ministère de l'Éducation en soulignant que :

Depuis plusieurs années déjà, on peut entendre l'expression d'inquiétudes tenaces et même croissantes relativement à la place qu'occupe l'éducation artistique dans la formation scolaire de base.

Il a fallu attendre le renouveau pédagogique de 2000, le *Programme de formation de l'école québécoise*, avant que ne soient véritablement ajoutées au curriculum des unités obligatoires en arts. Or, l'intégration des arts parmi les matières obligatoires ne semble pas suffire : le besoin de valorisation persiste. Pour Francine Gagnon-Bourget (communication personnelle, 9 juin 2010), la promotion de la discipline est partie intégrante de la tâche de l'enseignante et de l'enseignant d'arts plastiques. Selon elle, malgré les gains obtenus dans la réforme scolaire, la valeur de l'art et l'importance d'une « pratique artistique sur le développement de la personnalité [et] de l'intelligence » restent méconnues et les arts plastiques ne sont généralement pas considérés comme une matière essentielle. Ainsi, bien que les arts reçoivent une certaine considération dans le régime pédagogique, la réalité est tout autre dans le milieu scolaire et le problème n'est, selon Gagnon-Bourget, toujours pas réglé. Il semble, tel que l'exprime David Swanger (1990, dans Savoie, 2006, p. 95), que « pour beaucoup de gens, l'art demeure encore un simple passe-temps, un divertissement sans conséquences ni valeurs pédagogiques réelles ».

Aujourd'hui encore, les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques dénoncent le manque de considération dont souffre leur matière, sous-valorisation qui se manifeste par plusieurs symptômes. Les problèmes soulevés concernent principalement les ressources éducatives, matérielles et financières restreintes, les valeurs prônées par la société actuelle qui

dénaturent notre rapport à l'art, et le manque d'études sérieuses prouvant les bienfaits de l'éducation artistique.

Un problème de ressources

Dans sa *Feuille de route pour l'éducation artistique*, l'UNESCO (2006, p. 17) souligne des lacunes liées aux ressources éducatives allouées à l'éducation artistique, qu'elle affirme via quelques considérations, dont :

- 1) les politiques éducatives accordent peu d'importance à l'éducation artistique, attitude qui se reflète dans la mise à l'écart et la dévalorisation de ce domaine de connaissance;
- 2) il n'existe pas assez de programmes spécialisés en éducation artistique de formation des enseignants et [...] les programmes généraux de formation ne mettent pas assez en valeur l'importance du rôle des arts dans l'enseignement et l'apprentissage;
- 3) les artistes et leur participation aux processus d'éducation artistique ne sont pas suffisamment reconnus.

D'autre part, une étude américaine menée par Sandra Mims et Louis Lankford (1995) soulève la pauvreté des ressources éducatives mises à la disposition des arts plastiques. Les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques « perçoivent que leur domaine est sous-estimé » (traduction libre, p. 84) à cause de l'insuffisance du temps de planification qui leur est accordé ainsi que du temps passé avec les élèves. Cette recherche a également pointé du doigt les ressources matérielles insuffisantes ou inadéquates pour assurer une éducation artistique de qualité, notamment en ce qui a trait à l'espace et aux locaux qui lui sont alloués.

Une question de valeurs sociales

Le manque de ressources financières a aussi été souligné par L'UNESCO (2006, p. 18) qui reconnaît dans les recommandations de sa feuille de route « que les budgets alloués à l'éducation artistique sont inexistantes ou insuffisants pour couvrir ses besoins courants et de développement ». Mims et Lankford (1995) déplorent également « les très modestes budgets reçus par les enseignantes et les enseignants d'arts pour atteindre leurs buts » (traduction libre, p. 84).

La situation problématique du sous-financement dépasse toutefois l'enseignement des arts plastiques et s'étend à l'ensemble du milieu artistique. L'idée qu'« être un artiste [soit] une activité mal payée et mal valorisée – parfois prolétarisée » (Michaud, 1997, p. 146), semble plutôt populaire. Un dossier spécial de la revue québécoise *Relation*, intitulé « Culture sous tension » (Caron, 2009), inspiré par les coupes budgétaires dans le secteur de la culture annoncées par le gouvernement conservateur, dénonce un manque flagrant de ressources dans le milieu des arts. Dans ce dossier, les valeurs prônées par la société contemporaine, soit l'efficacité, la rentabilité et la consommation, sont accusées pour expliquer le problème central du sous-financement. Dans son rapport, Rioux expliquait « la dissociation entre l'art et la société actuelle par la prédominance de la technique, des valeurs quantitatives et de la rationalité au détriment de l'ouverture aux sens, aux sentiments, aux symboles » (Lemerise, 1993, p. 321). Le rôle de l'artiste, qui doit trouver des moyens de financement à tout prix, écrasé sous « la pression marchande » (Lavoie, 2009, p. 20) s'en trouve transformé. Les difficultés financières connues des artistes seraient donc « tributaire[s] de [notre] époque [...], emportée par la marchandisation et le culte de l'efficacité » (Ravet, 2009, p. 24), dans laquelle l'art se voit accorder « une place bien subalterne ». Ainsi, la société valoriserait un mode de vie qui ne convient pas aux valeurs artistiques fondamentales, modifiant notre rapport à l'art, créant une incompréhension généralisée de l'art, et forçant les artistes à travestir leur travail pour espérer être reconnus. Benoît Paumier (2008, p. 506) évoque la « culture du zapping et de la consommation » qui conditionne un rapport aux œuvres qui ne convient pas à leur nature propre. Ce choc de valeurs qui touche les arts s'étend certainement à la sphère de l'éducation artistique. Suzanne Lemerise (2001, p. 45) exprime bien cette difficulté éprouvée par les arts plastiques à justifier leur place dans le cadre rigide de l'école, la nature de la discipline (floue, ouverte) la rendant en quelque sorte incompatible avec les exigences strictes de l'institution scolaire. Cette contradiction incontournable pourrait être à l'origine du manque de respect⁸ dont souffrent les arts plastiques en milieu scolaire, « perçu[s] comme une discipline subalterne qui, de plus, dérange les habitudes et les valeurs de plusieurs » (Amyot, 2003, p. 17).

⁸ Mims et Lankford (1995, p. 94) ont traité de la considération des arts plastiques à l'école en ces termes : « lack of respect for [the] subject within the total school curriculum ».

Une preuve à faire

Finalement, bien que la nécessité de l'éducation artistique pour ses innombrables bienfaits soit maintes fois exprimée, il faudrait, pour convaincre, des arguments solides et idéalement, incontestables. D'après les conclusions du *Symposium européen et international de recherche sur les effets de l'éducation artistique et culturelle* (Seban, 2008), les arguments que peut avancer la discipline manquent de sérieux car aucune recherche⁹ ne les appuie. L'UNESCO (2006) souligne également la nécessité d'apporter la preuve de l'efficacité des arts à l'école en investissant temps et énergie dans des études longitudinales pour, d'une part, convaincre les responsables politiques et, d'autre part, améliorer les pratiques d'enseignement des arts.

1.3.2 Problème de recherche

Le besoin de justification manifesté au début du XX^e siècle se perpétue encore aujourd'hui. Les mêmes stratégies de valorisation semblent se répéter : l'enseignement des arts est légitimé à travers les valeurs prônées par la société ainsi que par les besoins sociaux qu'il permettrait de combler, soit des « besoins de créativité et de sensibilisation culturelle » (UNESCO, 2006, p. 3). Les bienfaits d'une éducation artistique et sa contribution à l'épanouissement des individus sont mis de l'avant. Le caractère pratique des arts, leur utilité dans toutes les sphères de la vie ainsi que dans l'apprentissage de notions dans toutes les matières scolaires restent parmi les arguments les plus populaires. La réussite d'unités en arts est préalable à l'obtention du DES et des programmes de formation en arts sont accessibles au cégep ainsi qu'à tous les cycles d'études universitaires. La littérature promouvant l'enseignement des arts est vaste, la conférence mondiale sur l'éducation artistique de l'UNESCO (2006) avance qu'une éducation de qualité passe par l'éducation artistique, et le *Symposium européen et international de recherche sur les effets de l'éducation artistique et culturelle* conclut qu'il est temps « de sortir de cet état, d'inverser cette pente » (Kerlan, 2008, p. 509) où l'on tente de justifier sans cesse la place des arts dans le curriculum. Malgré

⁹ Une récente recherche effectuée par le National Endowment for the Arts (2012), basée sur 4 études longitudinales, a déterminé que l'éducation artistique avait des effets bénéfiques notables sur les jeunes, à la fois sur leurs résultats scolaires, sur leur réussite professionnelle et sur leur engagement dans leur communauté.

tout, la conviction chez les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques que leur discipline est sous-estimée perdure, renforçant leur besoin de justification.

Or, si les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques réclament avec persistance une plus grande reconnaissance de leur discipline, c'est que selon leurs observations et leur expérience, leur matière n'est pas considérée à sa juste valeur et, en d'autres termes, que des représentations négatives sont entretenues par les autres, par leurs collègues. Il n'existe toutefois pas de données à ce sujet : les représentations sociales entretenues au sujet des arts plastiques comme matière scolaire ne sont pas connues. C'est à cette lacune que cette recherche tente de répondre.

Le problème à la base de la recherche est donc la méconnaissance des représentations sociales entretenues au sujet des arts plastiques comme matière scolaire.

1.4 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'objectif général de la recherche est la compréhension du besoin de justification persistant exprimé par les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques. Cette compréhension est envisagée par l'atteinte de trois objectifs spécifiques : a) identifier les représentations sociales entretenues au secondaire au sujet des arts plastiques comme matière scolaire, b) cerner l'origine de ces représentations sociales et c) identifier les effets de ces représentations sociales dans le milieu scolaire. En posant ces objectifs, je souhaite répondre aux questions suivantes :

1. À quel point le besoin de justification des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques est-il motivé par les représentations sociales entretenues au sujet de leur matière par leurs collègues ?
2. Quelles sont les représentations sociales entretenues au secondaire au sujet des arts plastiques comme matière scolaire?
3. Quelle est l'origine de ces représentations sociales?
4. Quels sont les effets de ces représentations sociales dans le milieu scolaire?

Le domaine d'étude des représentations sociales apparaît comme un terreau fertile dans la compréhension du besoin de justification des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques. Puisque la façon dont une chose est perçue détermine l'attitude à avoir envers celle-ci, les représentations ne pouvaient être ignorées par cette recherche inspirée par la dynamique sociale existant entre les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques et le reste de la communauté scolaire. La comparaison des représentations entretenues par l'un et l'autre des groupes, afin d'en repérer les similitudes, les oppositions et les contradictions, pourrait favoriser une meilleure compréhension de la réalité des arts plastiques à l'école.

1.5 JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Les représentations sociales entretenues au sujet des arts plastiques comme matière scolaire ne sont pas réellement connues; elles ne sont que spéculées par des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques qui avancent qu'elles sont négatives. Beaucoup d'énergie est investie dans la défense des arts plastiques et la littérature valorisant l'éducation artistique est vaste. Mais finalement, cette réalité me semble plus nuisible que bénéfique pour le domaine qui pourrait donner parfois l'impression d'user « les forces dans d'inutiles entreprises de *justification* » (Kerlan, 2008, p. 509). Puisqu'il n'existe aucune donnée concrète concernant les représentations des arts plastiques comme matière scolaire, il est difficile de même légitimer ce besoin de justification. Le débat, qui semble mené à l'aveugle contre des adversaires hypothétiques, stagne. Or, si les représentations d'autrui étaient clarifiées, le débat pourrait être recentré et les arguments répondraient peut-être davantage aux réelles préoccupations populaires. Puisque les représentations conditionnent l'action sur le monde (Jodelet, 2003) et qu'elles sont, d'un point de vue sociologique, « facteur de transformation sociale » (p. 56), c'est par elles que devrait passer toute tentative de changement du monde. Tout de même, il faut d'abord connaître la nature des représentations avant d'espérer les influencer. Cette modeste recherche pourrait en inspirer d'autres, si elle soulève un intérêt pour les représentations sociales des arts. Elle pourrait également démystifier certains comportements observés dans les écoles, suggérer des pistes de solution à des conflits qui

perdurent et susciter de nouvelles pratiques de l'enseignement des arts plastiques, plus près des représentations sociales entretenues à son propos.

1.6 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

En somme, les représentations sociales des arts plastiques à l'école sont l'objet premier de ce projet de recherche et leur identification permettra une meilleure compréhension d'un besoin de justification observé chez les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques. L'insuffisance des ressources éducatives, matérielles et financières, les valeurs sociales qui régissent notre rapport à l'art et le manque d'études prouvant les bienfaits de l'éducation artistique sont tour à tour décriés dans une vaste littérature qui fait état de ce besoin de justification. La problématique décrite et le contexte de l'étude énoncé, le prochain chapitre met en perspective des références théoriques utiles à une plus grande compréhension du contexte de la recherche, qui supporteront ensuite l'analyse interprétative des données recueillies.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce cadre théorique, les fondements de l'enseignement des arts plastiques au Québec sont explorés. Une brève présentation est faite de l'école dite traditionnelle, puis un historique situe les événements marquants de la décennie 1960 tels que les Commissions d'enquête Parent et Rioux. Les principaux courants et modèles d'enseignement des arts qui ont traversé le Québec sont ensuite décrits. L'apport spécifique des arts plastiques dans la formation de l'élève étant une part importante des sujets abordés avec les volontaires, différents points de vue théoriques sont présentés à ce propos. Le chapitre se termine avec une exploration du concept d'artiste-enseignant et une mise en perspective de certaines représentations de l'artiste en arts visuels. Tout d'abord, il importe d'approfondir l'objet premier de cette étude : les représentations sociales, de les définir et de circonscrire leur utilité pour cette recherche.

2.1 REPRÉSENTATIONS SOCIALES

La connaissance est une valeur prédominante dans la société occidentale contemporaine, mais les façons dont elle s'acquiert et se transmet restent obscures. De plus, une connaissance appartient toujours à un individu qui lui donne un sens personnel et des applications appropriées à sa réalité. Ainsi comprise, la connaissance n'est plus figée dans le cadre rigide du savoir scientifique, mais en mouvement¹⁰ et surtout, dépendante du contexte social dans lequel les individus évoluent. Cette vision de la connaissance a inspiré le concept de représentation sociale, nommé et explicité pour la première fois par le sociologue français Émile Durkheim (1858-1917), mais déjà présent dans la théorie de la connaissance du philosophe allemand Emmanuel Kant (1724-1804). Selon Kant, l'individu est l'élément central de la connaissance puisqu'il ne peut avoir accès au monde qu'à travers ses expériences et sa subjectivité. Ainsi, il existerait toujours une sorte de filtre entre l'esprit humain et le « monde réel », filtre qu'on peut nommer « représentation ». Jean-Claude Abric (1994, p. 12) exprime d'ailleurs que la réalité objective n'existe pas *à priori*, mais que « toute

¹⁰ Ivana Marková (2007, p. 177) présente d'ailleurs « les représentations comme des pensées en mouvement ».

réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son univers symbolique, intégrée dans son système de valeurs ».

2.1.1 Définition et fonctions

La définition de représentation sociale retenue par la communauté scientifique est celle d'une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003, p. 53). Très positive face à l'apport de l'étude des représentations pour l'ensemble des sciences sociales, Denise Jodelet (2003) les considère comme un élément central dans l'établissement des rapports sociaux. Ce sont les représentations qui permettraient d'appréhender le monde, car « se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (p. 54). La représentation est le résultat de cet acte de pensée. Elle est donc inévitablement influencée par les caractéristiques propres au sujet (qui s'exprime à travers la représentation) et les caractéristiques propres à l'objet (desquelles est inspirée la représentation). Jodelet la considère telle une forme de connaissance et l'aborde comme un « savoir de sens commun » ou « naïf » (p. 53). Bien qu'elle se distingue alors du savoir scientifique, la représentation est néanmoins le processus permettant l'assimilation de la connaissance scientifique (p. 62), le sujet construisant ses propres définitions vulgarisées. La visée pratique dont il est question dans la définition énoncée précédemment caractérise la forme de savoir qu'implique la représentation, soit un savoir permettant l'action sur le monde, orientant les conduites des individus.

Cette action sur le monde est la principale fonction de la représentation. En premier lieu, elle permettrait aux individus de se faire une idée du monde, de le comprendre, pour ensuite s'y adapter et trouver des solutions aux problèmes rencontrés. La représentation est une restitution symbolique d'un objet physiquement absent; elle est donc une autre version du monde qu'elle permet de définir selon des référents personnels, de s'appropriier et de partager ensuite. Bien sûr, l'action sur le monde implique l'action avec autrui et les représentations organisent les conduites des individus tout comme les interactions sociales à travers lesquelles elles circulent. Ainsi, elles auraient un rôle dans la constitution et le « maintien de

l'identité sociale » (Jodelet, 2003, p. 68). Les représentations sont qualifiées de sociales, car en plus de régir l'action sur l'environnement, leur constitution dépend grandement du contexte – le milieu social – dans lequel elles sont créées.

2.1.2 Caractère social des représentations

Les représentations circulent d'une personne à l'autre, principalement via les comportements et le langage, et elles sont généralement partagées par un groupe dont les individus sont socialement liés. D'une part, « l'appartenance et la participation sociale ou culturelle du sujet » (Jodelet, 2003, p. 61) ont une incidence sur sa vision du monde, donc sur les représentations qui lui permettent de l'appréhender. D'autre part, les représentations d'un individu peuvent être le résultat d'une influence des pairs et la représentation est alors une marque de l'adhésion au groupe, l'affirmation d'un lien social. Puisque ces représentations sont partagées, elles constituent pour les membres d'un groupe une « vision consensuelle de la réalité » (p. 52). Toutefois, si la connaissance scientifique a quelque chose d'universel, il en est tout autrement pour les représentations. Ces dernières varient d'un groupe à l'autre, peuvent s'opposer et créer des conflits, d'autant plus que les représentations guident les actions et organisent les rapports sociaux.

2.1.3 Pertinence du domaine d'étude et intérêt pour la recherche

Adhérer à cette conception épistémologique, c'est admettre que la connaissance appartient aux individus qui se la représentent et que ces représentations régissent l'ensemble des interactions sociales. L'identification des représentations des individus ou d'un groupe apparaît comme la première étape d'une réelle compréhension de leurs comportements et opinions. Considérant le rôle central des représentations dans la réalité sociale, la recherche en éducation, en examinant ce terrain, court la chance de trouver des données d'un grand intérêt. Jodelet (2003), dans son étude des représentations sociales du sida, montre bien que les représentations entretenues au sujet de la maladie dépendent du groupe auquel les individus appartiennent : les gens atteints du sida versus les gens qui ne le sont pas. Il semble

par ailleurs que la représentation de l'un soit développée en réponse à la représentation de l'autre groupe. Ainsi, dans la volonté de comprendre le besoin de justification manifesté par les enseignantes est les enseignants d'arts plastiques, identifier les représentations de la communauté scolaire semblait judicieux.

De plus, l'exemple des représentations sociales du sida, tel que présenté par Jodelet (2003), révèle les représentations qui étaient entretenues au début des années 1980. Force est de constater que, trente ans plus tard, les représentations de cette maladie sont restées sensiblement les mêmes. C'est donc que les représentations sont jusqu'à un certain point permanentes et difficiles à modifier. Transférée au contexte de l'éducation artistique, cette permanence des représentations pourrait expliquer la croyance chez beaucoup de gens que les arts plastiques se limitent au dessin, comme c'était le cas dans la première moitié du XX^e siècle.

2.2 L'ÉCOLE TRADITIONNELLE

Avant de décrire des modèles d'enseignement spécifiques aux arts plastiques, l'exploration du thème plus général de l'école dite traditionnelle semblait pertinente dans le cadre d'une étude sur les représentations sociales d'une matière scolaire. Bien que des approches éducatives, depuis l'apparition des écoles alternatives par exemple, divergent de la pédagogie traditionnelle, cette dernière était « toujours dominante au regard des pratiques pédagogiques quotidiennes du système scolaire » (Houssaye, 1988, p. 50) à la fin des années 1980 et mérite une certaine attention. Il est raisonnable de supposer que le modèle qui a dominé depuis la moitié du XIX^e siècle ait laissé des traces dans les représentations sociales de l'école. Jean Houssaye (1988), grâce à ce qu'il appelle le « triangle pédagogique », a étudié le modèle traditionnel. Le triangle pédagogique permet de décrire les interactions entre ses trois pôles : pédagogue – savoir – élève. La pédagogie traditionnelle est dominée par la relation entre pédagogue et savoir, ou ce que Houssaye appelle le « processus "enseigner" » (p. 41). D'abord, la pédagogie traditionnelle est centrée sur la personne qui enseigne (le maître) : puisqu'elle possède les savoirs à transmettre, c'est elle qui structure les leçons et qui suscite les questions des élèves dans une dynamique où les rôles de chacun et chacune sont « définis

dans et par le langage » (p. 52). Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant est à son tour « centré sur les contenus, le programme, les cours magistraux » (p. 41); l'exposition des faits et leur explication sont les types d'enseignement privilégiés. Dans ce modèle, les « sens du devoir et de l'effort » (p. 73) sont grandement valorisés : c'est par ces qualités que passent l'apprentissage et le développement de l'enfant. Selon cette vision de l'éducation, les pédagogues de talent se distinguent par leur « local tranquille [dans lequel les élèves] écrivent, écoutent ou répondent » (p. 58). Ceci dit, le renouveau pédagogique de 2000 semble vouloir rompre avec la pédagogie traditionnelle, mais il se peut que les pratiques éducatives, certes engagées dans un mouvement de changement, ne se soient pas encore tout à fait affranchies du « processus "enseigner" ».

2.3 FONDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES AU QUÉBEC

Les arts plastiques tels qu'on les enseigne aujourd'hui à l'école secondaire sont le fruit de plusieurs batailles historiques, menées entre autres par les Commissions d'enquête (Parent et Rioux) formées dans les années 1960. Plusieurs courants et modèles ont également marqué l'enseignement des arts plastiques au Québec tout au long du XX^e siècle. Leur étude peut permettre de mieux saisir les subtilités des programmes actuels et d'entrevoir l'importance du travail qui a été effectué pour la reconnaissance des arts plastiques comme matière scolaire à part entière. À ce propos, un vaste plaidoyer en faveur de l'éducation artistique a été construit au fil des ans, mettant de l'avant les apports spécifiques des arts plastiques à la formation des jeunes. Finalement, pour compléter le portrait de l'enseignement des arts plastiques au Québec, le thème de l'artiste-enseignant, si cher au *Rapport Rioux*, est revisité.

2.3.1 Historique

Le Québec connaît, dans les années 1960, la plus importante réforme de son système scolaire. Dans le mouvement de la Révolution tranquille est créée, en 1961, la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, présidée par Monseigneur Alphonse-Marie Parent. Publié en cinq tomes entre 1963 et 1966, le rapport de la

Commission (le *Rapport Parent*) fait état de la situation de l'éducation au Québec en formulant de nombreuses recommandations. Ses plus grandes préoccupations concernent la création d'un ministère de l'Éducation et d'un réseau de cégeps, l'amélioration de l'accessibilité des études universitaires, la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et une formation plus spécialisée des enseignantes et des enseignants afin de favoriser l'émergence d'une nouvelle pédagogie. Le *Rapport Parent*, au sujet des arts, insiste sur « la nécessité de reconnaître une nouvelle vision de l'enseignement des arts plastiques » (Lemerise, 1993, p. 313). L'art de la culture de masse est valorisé et son exploitation, recommandée dans les cours d'arts plastiques. En réponse à cette recommandation sont créés, en 1968, deux volets optionnels : arts plastiques et arts plastiques – moyen de communication de masse. Malgré cette considération pour les arts plastiques dans une formation équilibrée, il faut souligner que la Commission n'a pas intégré les arts aux « quatre principaux univers de connaissances qui partagent la culture moderne : celui des humanités classiques, celui de la science moderne, celui de la technique et celui de la culture populaire » (Parent, 1965, dans Lemerise, 1993, p. 284). Le *Rapport Parent* n'inscrit pas non plus « les arts comme matière de base des programmes aux divers ordres, ne reconnaît qu'un nombre limité de disciplines artistiques (...) et ne recommande pour les arts qu'une faible proportion des heures d'enseignement » (Corbo, 2006, p. 42).

Les carences du *Rapport Parent* au sujet des arts ainsi que le statut institutionnel ambigu des écoles d'art et des conservatoires, dans l'effervescence du mouvement étudiant du milieu des années 1960, entraînent les étudiantes et les étudiants des écoles d'art vers d'importantes grèves, la communauté étudiante décriant les conditions déplorables des ateliers et revendiquant un enseignement qui corresponde davantage au milieu artistique contemporain. « Se sachant laissés pour compte dans le vaste projet de restructuration du système scolaire, les étudiants [réclament] une "vraie" commission d'enquête » (Lemerise, 1993, p. 293) sur l'enseignement des arts. Ainsi est formée, en 1966, alors que la Commission Parent achève à peine la publication de ses travaux, la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement des arts dans la province de Québec* présidée par le sociologue Marcel Rioux. Dans son rapport (le *Rapport Rioux*), le champ artistique se trouve davantage élargi, et le « concept d'art finit par englober la majorité des interventions de l'homme » (Lemerise, 1993, p. 323). Porteur

d'une grande vision philosophique de l'humanité, le *Rapport Rioux* insiste sur le rôle actif de l'art dans la société postindustrielle, sur sa mission émancipatrice, et sur l'importance de l'intégrer réellement au cursus scolaire afin que l'éducation artistique soit rendue accessible au plus grand nombre. Il recommande donc que les arts plastiques soient ajoutés aux matières obligatoires du primaire au collégial et que les heures consacrées à leur enseignement soient considérablement augmentées. Le rapport, publié en 1969, arrive trop tard toutefois puisque les nouveaux programmes inspirés des recommandations du *Rapport Parent* ont été implantés l'année précédente et qu'ils ne prévoyaient que deux volets optionnels pour les arts plastiques. Le Conseil supérieur de l'éducation reçoit le *Rapport Rioux* « avec un intérêt minimal et une politesse chiche [qui] fait contraste avec l'avidité et la détermination avec lesquelles le ministre Paul Gérin-Lajoie reçut les premiers tomes du *Rapport Parent* » (Corbo, 2006, p. 9) et juge que l'application des recommandations du rapport est irréaliste.

2.3.2 Courants et modèles d'enseignement des arts au Québec

Au fil du XX^e siècle et au-delà des commissions d'enquête, l'enseignement des arts au Québec a été marqué par de nombreux changements idéologiques et pragmatiques. Des modèles d'enseignement ont émergé, se sont succédé, se sont parfois confrontés, et ont inspiré des pratiques qui ont modelé l'éducation artistique telle qu'elle se pratique aujourd'hui. J'aborde en premier lieu les recherches de Suzanne Lemerise (2000, 2012), pionnière dans l'étude de l'histoire du dessin et des arts plastiques à l'école, qui présente quatre grands courants en enseignement des arts selon un ordre chronologique rigoureux. Je visite ensuite les quatre conceptions de l'enseignement des arts qui ont traversé le XX^e siècle selon Arthur Efland (1995), conceptions qui, bien qu'elles puissent être circonscrites logiquement sur une ligne du temps, sont toujours d'actualité.

Lemerise (2000, p. 36) résume l'évolution de l'enseignement du dessin et des arts plastiques de 1876 à 2000 en trois principales orientations « incarné[e]s par l'élève géomètre, l'élève observateur et l'élève créateur ». Avant d'être instauré comme matière scolaire officielle et autonome, le dessin s'enseignait d'abord à l'intérieur des cours de mathématique, dans la section géométrie. Le dessin a été introduit comme matière obligatoire au programme en

1876. Le système d'éducation québécois, tout jeune à l'époque, avait alors comme objectif d'inscrire le Québec « dans le développement industriel et commercial de l'Occident » (p. 36). La maîtrise du dessin géométrique (*l'élève géomètre*, 1876-1900), fondé sur le mimétisme, était alors conçue comme une compétence essentielle dans la société industrielle où la production en série prédominait. Le dessin était également valorisé selon son utilité dans d'autres matières scolaires telles que la géographie et les mathématiques.

Au début du XX^e siècle, des changements dans la vision de l'éducation ont amené une nouvelle façon de concevoir l'enseignement du dessin et ses utilités. Sous l'influence de Lefèvre, « alors responsable de l'enseignement du dessin au Département de l'Instruction publique » (p. 38), la copie de modèles a été abandonnée au profit du dessin d'observation d'après nature (*l'élève observateur*, 1900-1950). On prônait alors que le dessin était une « langue universelle, [qu'il était] d'abord éducatif et qu'il [menait] à des études ou artistiques ou industrielles » (p. 38). Trois types d'exercices constituaient la formation en dessin, soit « des dessins d'observation, des dessins géométriques et des dessins décoratifs » (p. 39). Dans ce deuxième modèle, l'enseignement du dessin était encore valorisé selon son utilité dans le milieu du travail.

La tradition s'est poursuivie jusque dans les années 1950, avant que, graduellement, la société industrielle ne laisse sa place à la société de consommation et des communications. De nouvelles théories sur la psychologie développementale de l'enfant faisaient leur entrée dans les principes éducatifs. En même temps, le milieu artistique connaissait l'effervescence du modernisme et transmettait ses nouvelles visions au milieu scolaire. Ainsi, l'enseignement du dessin a été emporté dans la vague créative du modernisme pour laisser sa place à l'enseignement des arts plastiques. Mené au front par Irène Senécal, un changement radical s'est opéré : les visées pratiques du dessin géométrique et d'observation ont été évacuées pour que soit promue l'expression de la créativité des jeunes (*l'élève créateur*, 1950-2000). Dans cette deuxième moitié du siècle, le rôle des arts plastiques a été substantiellement élargi, entre autres grâce à la réforme historique qu'a connue le système d'éducation mise en branle par les Commissions Parent et Rioux.

Dans ses plus récents travaux, Lemerise (2012) ajoute une quatrième conception de l'enfance qui a vu le jour dans les années 1980 avec l'implantation des nouveaux programmes qui rompaient avec la « doctrine hégémonique » (p. 19) qu'était devenu le modèle senécalien en intégrant une nouvelle dimension à l'éducation artistique : le voir. Sous la conception de l'élève créateur, tout modèle était considéré comme nuisible à la créativité de l'enfant. Avec les recherches en enseignement des arts plastiques et la création de programmes gouvernementaux tels qu'*Artistes à l'école*, une nouvelle collaboration est née entre les écoles et les musées qui ont développé leurs services éducatifs, mettant les pédagogues et les élèves en contact avec des œuvres d'art et des pratiques artistiques actuelles. Des pédagogues, comme Monique Brière avec la publication de la collection de *l'Image de l'art*, ont créé du matériel didactique intégrant des reproductions d'œuvres d'art afin d'enrichir les projets de création d'un aspect culturel. Les programmes de 1981 ont conservé du modèle senécalien les préoccupations quant au développement de l'enfant, mais ils ont intégré à la formation artistique un contenu disciplinaire spécifique important dont la place a été maintenue dans les programmes d'aujourd'hui. La valeur de l'appréciation esthétique et de la connaissance de l'histoire de l'art a graduellement été admise dans la formation des jeunes et le modèle de l'élève créateur est devenu, de 1980 à 2000, *l'élève créateur et cultivé*.

Efland (1995) distingue quant à lui quatre grandes conceptions de l'enseignement des arts qu'il formule par l'association d'une théorie esthétique et d'une théorie de l'apprentissage (voir tableau 2.1). Il dresse un parallèle entre ces conceptions et la nature de la société qui les applique, les idéologies auxquelles elle adhère et qui motivent ses choix en terme d'éducation artistique. Les conceptions d'Efland sont des modèles théoriques, mais aussi des réalités historiques (p. 28) qui ont évolué dans le contexte social et économique changeant du XX^e siècle. Elles sont donc nécessairement proches de la catégorisation de Lemerise. Tous deux ont nommé et décrit, chacun à leur manière, les mêmes phénomènes, s'attardant néanmoins à des caractéristiques différentes.

Tableau 2.1
Théories esthétiques, de l'apprentissage et idéologies liées
 (Efland, 1995, p. 29)

<i>Aesthetic Theory</i>	<i>Learning Theory</i>	<i>Implied Ideology</i>
<i>Mimetic</i> Art is imitation	<i>Behaviorism</i> Learning is by imitation	Traditional morality : social control
<i>Pragmatic</i> Art is instrumental	Learning is instrumental	Social reconstruction
<i>Expressive</i> Art is self-expression	<i>Psychoanalytic</i> Learning is emotional growth	Personal liberation
<i>Formalist</i> Art is formal order	<i>Cognitive</i> Learning is concept attainment	Technocratic control by experts

Avant la description des quatre modèles, il faut préciser que pour Efland (1995, p. 27), les différents modèles de pédagogie des arts qui se sont succédé étaient fondés sur les croyances ou les représentations alors entretenues à propos de la nature de l'art. Ainsi, les méthodes d'enseignement et les contenus des programmes ont été directement influencés par les théories esthétiques en vogue (p. 28).

Tout d'abord, le modèle mimétique-béhavioriste¹¹ (*Mimetic-Behavioral*, p. 30) est sans doute celui qui pourrait être associé à l'élève géomètre et à l'élève observateur de Lemerise. Ce modèle conjugue la théorie esthétique du mimétisme : l'art est imitation de la nature, avec la théorie béhavioriste de l'apprentissage : l'élève apprend par imitation et l'apprentissage est synonyme de changements de comportement. La théorie esthétique du mimétisme suppose que l'œuvre d'art résulte d'une inspiration extrinsèque. Le talent de l'artiste est reconnu selon sa capacité à reproduire fidèlement le monde réel dans ses œuvres. Sous cette vision de l'art et de l'éducation, les situations d'apprentissage sont très contrôlées par l'enseignante ou

¹¹ Le nom des modèles en français est emprunté à l'adaptation du texte d'Efland, traduit et résumé par Suzanne Blouin (1996).

l'enseignant qui présente à l'élève des stimuli spécifiques qui lui permettront d'atteindre des visées éducatives formulées en terme d'objectifs.

Le modèle pragmatique de reconstruction sociale (*Pragmatic-Social Reconstruction*, p. 31), quant à lui, attribue à l'art et à l'éducation des valeurs instrumentales : les arts sont utiles, comme toute autre forme de connaissance, à la résolution de problèmes, et l'éducation est un instrument servant à bâtir un monde différent. Populaire dans les années 1930, le modèle de reconstruction sociale implique que l'individu soit actif dans son apprentissage puisque ses expériences lui permettent de reconstruire la connaissance et, éventuellement, sa vision du monde. Selon ce courant, le processus de création et la rencontre d'une œuvre d'art altèrent ou confirment la vision du monde de l'individu, vision qui se construit au fil de ses expériences (p. 31). L'apprentissage est donc conçu comme « a reality check » (p. 31). Les situations d'apprentissage sont tournées vers la résolution de problèmes et ancrées dans la réalité, voire le quotidien, de manière à développer des compétences utiles à la vie.

Troisièmement, le modèle expressif-psychoanalytique (*Expressive-Psychoanalytic*, p. 32) est une conjugaison de l'esthétique expressive selon laquelle « l'art est le produit de l'imagination de l'artiste » et de l'approche éducative centrée sur l'enfant. Il valorise l'expression de soi via la création et reconnaît l'importance de la subjectivité et de la personnalité dans les processus d'apprentissage et de création. La maîtrise technique n'est pas une préoccupation; la finalité de l'art est l'accomplissement, la réalisation de soi et la croissance personnelle. La valeur d'une œuvre est déterminée par son caractère original. La personne qui enseigne selon ce modèle « n'impose pas ses valeurs, mais permet à celles de l'enfant de se développer » (traduction libre, p. 33) à travers ses apprentissages. Ce modèle correspond clairement à l'élève créateur de Lemerise et tous deux se sont développés vers la fin des années 1940.

Finalement, le modèle formaliste-cognitif (*Formalist-Cognitive*, p. 33) est né de l'association de l'esthétique formaliste et des théories de l'apprentissage de la psychologie cognitive. Ces deux visions ont en commun l'idée que la structure soit déterminante, dans l'apprentissage comme dans la définition de l'art. La psychologie cognitive conçoit l'apprentissage comme une acquisition de structures cognitives alors que l'esthétique formaliste affirme que ce sont

les aspects structurels d'un objet qui font de lui une entité organisée et qui lui confèrent le statut d'œuvre d'art. L'esthétique formaliste considère que l'expérience esthétique a une valeur intrinsèque, qu'elle distingue l'humain des animaux. Jumelée à la psychologie cognitive, l'éducation artistique sous ce modèle a pour objectif de développer chez l'élève la capacité de vivre cette expérience esthétique, c'est-à-dire d'être capable de faire de l'art et de comprendre l'art des autres. L'acquisition de connaissances artistiques (concepts et langage plastique) donne à l'élève « les moyens de faire, percevoir, interpréter, juger et, ultimement, comprendre l'art » (traduction libre, p. 33). La découverte et l'expérimentation sont deux méthodes d'enseignement privilégiées par le modèle formaliste-cognitif.

En somme, l'enseignement des arts plastiques a été marqué par différentes visions de son rôle et diverses conceptions de l'enfance (Lemerise, 2012, p. 1), de l'apprentissage et de l'art. S'il fallait résumer l'origine de ces courants et modèles, sans insister sur la façon dont ils ont été nommés, deux principaux facteurs pourraient être identifiés. D'abord, les courants en enseignement des arts plastiques ont subi l'influence des valeurs de la société (industrielle, postindustrielle, de consommation, culturelle), valeurs déterminées par son contexte social et économique. Puis, la conception de l'éducation, du rôle de l'école dans le développement de l'enfant et de l'apport des arts ont modelé à leur tour les courants en enseignement des arts plastiques.

2.3.3 Apport des arts plastiques dans la formation de l'élève

La valorisation des arts plastiques comme matière bénéfique et essentielle à une formation scolaire de qualité s'est accomplie sur plusieurs axes. Bon nombre d'enseignantes, d'enseignants, de chercheurs et de chercheuses se sont penchés sur les apports spécifiques de la discipline. Leurs écrits ont inspiré le *Programme de formation de l'école québécoise* dans son éloge des multiples qualités qu'une éducation artistique permet de développer chez les élèves. Avant ces recherches, le *Rapport Rioux* a abordé le caractère incontournable de l'imagination et de la créativité dans la formation des jeunes et il a nommé quelques effets positifs de l'enseignement des arts. L'UNESCO (2006), à la suite de sa conférence mondiale sur le sujet, a publié une feuille de route qui circonscrit les objectifs de l'éducation artistique.

Dans les textes fondateurs du renouveau pédagogique, les arts plastiques sont souvent décrits comme une discipline distincte des autres dont l'apport à l'école est unique. Alors que le « système d'évaluation de l'école ne favorise pas l'essai et l'erreur » (Allard, 2001, p. 92), le contact avec une œuvre d'art suscite des réflexions chez l'enfant qui doit construire son interprétation par association et déduction de manière à obtenir une hypothèse sensée et justifiable plus que *la bonne réponse*. La démarche réflexive importe davantage que le résultat. L'éducation artistique est souvent citée comme élément incontournable pour que « chaque élève se développe de façon totale et optimale » (p. 90), car l'élève apprend, à travers la pratique d'un art, à apprivoiser sa subjectivité, sa sensibilité, son intuition et sa créativité. Selon Daniel Lagoutte (1997, p. 10), le dessin est pour l'enfant « un processus d'auto-interrogation et de découverte de soi et de l'autre » à travers lequel il construit sa vision du monde. Ce processus lui permet ultimement d'appréhender le réel, de le comprendre et de l'interpréter. L'éducation artistique encouragerait en ce sens une attitude souple chez la personne qui développe sa capacité à entrer en relation avec le monde et à s'y adapter, parce que l'art plastique enseigne à « se soumettre d'abord aux impératifs du matériau pour le connaître et se fondre en lui avant de lui imposer sa propre volonté » (p. 12). À travers ses expériences artistiques, l'élève traverse un processus de création. En plus d'accroître ses compétences d'expression et de communication, l'enfant se constitue une opinion et une vision qui lui sont propres à travers la réflexion, les échanges et la recherche que suscite le travail de création. Il ou elle apprend par ailleurs « à regarder » et son sens esthétique se développe, apprentissage que Jacques-Albert Wallot (2004) appelle l'alphabétisation visuelle. Pour lui, « l'éducation artistique est importante en ce qu'elle permet de former des citoyens culturellement avertis et visuellement alphabétisés » (p. 2). Ainsi, par l'apprentissage d'une lecture spécifique – celle de l'image, l'enfant développe aussi son esprit critique. Le contact avec l'art amène par ailleurs l'élève à prendre conscience des aspects particuliers de sa propre culture et de celle d'autrui, constituant ainsi les bases d'une culture générale. En plus de contribuer à l'accroissement de l'estime de soi, l'apprentissage d'un art favoriserait l'acquisition de quatre attitudes positives :

- Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions et à ses sentiments.
- Ouverture quant aux incidents de parcours, au risque dans ses essais et ses choix, aux propositions de création, aux œuvres et au contexte historique qui se rapporte à chacune d'elles.
- Attitude constructive à l'égard du travail d'équipe, de ses expériences artistiques et de la critique.
- Respect, notamment, des œuvres artistiques, de ses propres réalisations et de celles de ses pairs (MELS, 2006, p. 373).

Gérard Guillot (1995, p. 65) s'est plus spécifiquement intéressé à l'apport des arts plastiques dans la formation de l'esprit et il estime que le travail artistique « est très formateur psychologiquement », entre autres parce que la personne qui crée « se travaille » elle-même à travers le travail créateur. Paul Valéry l'a exprimé avant lui, considérant que la création « est une manière de se construire soi-même » (Gingras-Audet, 1983, p. 143). Pour Guillot, l'apport principal des arts dans la formation des jeunes réside dans le développement de la pensée divergente, particulièrement utile dans certaines phases du processus de création. Il souligne que la pensée convergente et la pensée divergente sont complémentaires et que les jeunes doivent apprendre à les conjuguer, car la pensée divergente « est une pensée qui ouvre, qui relie, qui bouge. Comme telle, elle vivifie la pensée convergente, logique et structurale, la fait évoluer; inversement, elle mobilise de nouvelles convergences pour que l'originalité qu'elle produit puisse devenir opératoire » (p. 68).

Pierre Gosselin (2001) a également traité de cet aspect de l'éducation artistique en se référant au modèle psychanalytique du développement cognitif de Pinchas Noy (1979), suggérant que l'exercice de la pensée divergente n'est qu'une partie de tout ce que favorise l'apprentissage d'un art. Inspiré par l'idée de Noy selon laquelle les processus primaires sont liés à la pensée expérientielle donc à la sensibilité, aux émotions, à la subjectivité tandis que les processus secondaires sont liés à la pensée conceptuelle, à la raison et à l'objectivité, Gosselin souligne que l'apprentissage d'un art favorise l'équilibre entre les modes de pensée divergente et convergente dans les perpétuelles prises de décision que nécessite le travail créateur. Plus que le développement spécifique de chacun des modes de pensée, l'éducation artistique encourage leur collaboration (Gosselin, 2001, p. 79). Cette caractéristique serait d'autant plus importante que l'école tend généralement à valoriser la pensée conceptuelle et la logique

cartésienne. À la question de l'apport spécifique de l'éducation artistique, Gosselin répond donc « qu'elle développe une capacité de penser et d'agir conjuguant sensibilité et raison » (p. 80).

Dans son rapport, Rioux (1969) fait une distinction nette entre objectifs et effets de l'éducation artistique, critiquant la confusion qui existe à ce sujet. Pour les commissaires, un seul objectif « irréductible, spécifique » (volume 1, paragraphe 133) justifie que l'on enseigne les arts : l'expérience esthétique qu'aucune autre matière scolaire n'apporte. Une fois cet objectif identifié, les effets de l'éducation artistique peuvent être décrits et le *Rapport Rioux* précise le développement de quatre aptitudes : « la créativité, l'affectivité, la perception et le sens social » (volume 1, paragraphe 133). Il avait au préalable fait l'éloge de la créativité et de l'imagination comme modes de connaissance où « le savoir est immédiat » (volume 1, paragraphe 112). Quant aux arts plastiques plus particulièrement, l'objectif premier est « l'expérience artistique visuelle » (volume 2, paragraphe 81) et il se réalise à travers l'atteinte de plusieurs buts spécifiques :

- acheminer l'enfant à son stade de développement graphique;
- lui faire découvrir par l'expérience créatrice des *notions plastiques* de base;
- le sensibiliser aux rapports visuels *d'organisation spatiale et picturale* (formes, structures, couleurs, tonalités et textures), par l'utilisation de matériaux divers;
- lui faire connaître les *diverses composantes d'une œuvre d'art* (sentiment, symbole, qualités d'organisation visuelle);
- éduquer son *sens inventif* de la découverte personnelle dans le processus du faire artistique en relation avec une observation comprise du milieu physique, des caractéristiques spécifiques des matériaux utilisés, comme source possible de recherches plastiques;
- lui faire *percevoir les qualités esthétiques* d'une œuvre d'art ou d'une expérience artistique, et leurs implications concrètes dans l'environnement quotidien (peinture, sculpture, gravure, artisanat, design, architecture et urbanisme);
- *explorer et maîtriser les différents matériaux et techniques* en les adaptant à son expérience pratique (volume 2, paragraphe 82).

Dans sa feuille de route pour l'éducation artistique produite suite à sa conférence mondiale de 2006 : *Développer les capacités créatrices pour le XXI^e siècle*, l'UNESCO définit en premier

lieu les objectifs de l'éducation artistique. Contrairement au *Rapport Rioux* qui n'en déterminait qu'un, l'UNESCO (2006) en a choisi quatre. En soi, chacun des objectifs valorise les bienfaits d'une éducation artistique accessible à tous et à toutes. Fondé sur certains articles de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et sur la *Convention relative aux droits de l'enfant*, le premier objectif : « défendre le droit de l'homme à l'éducation et à la participation culturelle » (p. 3) justifie la volonté de tous les pays de faire de l'éducation artistique un aspect incontournable des programmes éducatifs. Les arts sont ainsi compris comme un élément indissociable d'une « éducation complète permettant l'épanouissement de l'individu » (p. 4). En deuxième lieu, l'éducation artistique a pour objectif de « développer les capacités individuelles » (p. 4). Considérant la faculté de créer comme innée et universelle, la feuille de route avance que les arts sont le domaine par excellence pour développer cette faculté, en plus de cultiver le sens « de l'initiative, une imagination fertile, une intelligence émotionnelle, des valeurs morales, l'esprit critique, le sens de l'autonomie, ainsi que la liberté de pensée et d'action » (p. 5). D'après la feuille de route, les sociétés du XXI^e siècle ont besoin d'employés dotés de qualités que l'éducation artistique permet de développer : la flexibilité et l'adaptabilité, par exemple. Par ailleurs, en encourageant une conscience et une capacité de gestion des émotions, les arts peuvent « améliorer l'équilibre entre [le développement émotionnel] et le développement cognitif¹² et favoriser ainsi une culture de la paix » (p. 5). La pratique d'un art développe des compétences liées à l'expression de soi, suscite l'esprit critique et encourage l'engagement actif dans un projet. Le troisième objectif de l'éducation artistique est d'« améliorer la qualité de l'éducation » (p. 6) car certaines conditions préalables à une éducation de qualité passent par l'enseignement des arts. La feuille de route définit une éducation de qualité selon des critères d'équité, d'accessibilité, de valeurs universelles et d'intégration sociale. Finalement, le dernier objectif identifié est celui de « promouvoir l'expression de la diversité culturelle » (p. 6). L'éducation artistique, en sensibilisant les individus à la culture et aux arts, renforce chez eux une identité culturelle ainsi que des « valeurs individuelles et collectives [contribuant] ainsi à la protection et à la promotion de la diversité culturelle » (p. 7). La transmission de connaissances et de

¹² Équilibre que Gosselin (circa 1996) qualifie d'*émotivotionnel* dans un mémoire soumis à la *Commission des États généraux sur l'éducation*.

valeurs artistiques à travers le système éducatif valorise donc la culture et encourage la sauvegarde du patrimoine culturel des sociétés.

Loin d'être exhaustif, ce tour d'horizon des argumentaires construits dans le but de valoriser l'enseignement des arts plastiques permet de saisir l'ampleur du travail accompli dans la quête de reconnaissance de la discipline. Une question persiste toutefois : quelle autre matière scolaire a ressenti au fil des ans un besoin si grand d'énoncer les bienfaits de son enseignement?

2.3.4 Les concepts d'artiste-enseignant et d'enseignant-artiste

Depuis qu'il a été abordé dans le *Rapport Rioux*, le concept d'artiste-enseignant a soulevé de grandes passions chez les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques. Le statut d'artiste, d'emblée considéré comme une condition essentielle à la pratique de l'enseignement des arts, est graduellement devenu une illusion pour plusieurs pédagogues qui ont mesuré le caractère irréaliste d'une double carrière. Les changements dans les programmes et dans la formation des maîtres ont encouragé une nouvelle vision de l'enseignement, promouvant la création à travers la pratique pédagogique de laquelle est né le concept d'enseignant-artiste.

Le *Rapport Rioux* est catégorique : « une éducation artistique de qualité n'est possible que sous la direction d'artistes-éducateurs » (volume 2, paragraphe 660). L'artiste, avec son expérience de création, serait l'individu le plus à même d'apprécier, d'encourager et de comprendre le processus artistique des jeunes. Alors que d'autres pourraient la freiner, l'artiste aurait la capacité de favoriser chez les enfants la pleine expression de leur potentiel créatif et de les mener vers l'expérience esthétique. Néanmoins, une formation pédagogique est nécessaire à l'artiste pour l'habiliter à assumer son rôle d'éducateur ou d'éducatrice. Comme son nom l'indique, l'artiste-enseignant, l'artiste-enseignante doit être à la fois artiste et pédagogue. Par ailleurs, pour les commissaires, cette formation pédagogique facilite l'intégration de l'artiste au milieu scolaire, entre autres en encourageant sa participation aux différentes activités du corps enseignant (volume 2, paragraphe 691).

Le *Rapport Rioux* reconnaît déjà les difficultés imminentes à la volonté de persévérer dans la poursuite d'une double carrière. Pour permettre aux enseignantes et aux enseignants d'arts de s'engager dans une production artistique, les commissaires suggèrent que leur horaire soit allégé pour que leur soient octroyées des périodes libres destinées au travail sur une œuvre personnelle. Malgré ces recommandations, on spécifie que l'artiste ne doit pas bénéficier de privilèges par rapport aux autres, puisque « jusqu'ici, l'art a trop vécu dans une "situation spéciale" pour qu'on accentue encore cette tendance » (volume 2, paragraphe 674). D'autres difficultés sont soulevées au travail d'artiste-enseignant, telles que la personnalité de l'artiste, de « nature souvent introvertie » (volume 2, paragraphe 663), qui opère en contradiction avec le besoin pour les pédagogues d'extérioriser leur savoir et leur expérience. La rigidité du système d'éducation est également reconnue comme un frein pour l'accomplissement de l'artiste-enseignante ou l'artiste-enseignant qui doit poursuivre une production artistique afin de « conserver intacte sa sensibilité et éviter le dessèchement » (volume 2, paragraphe 665). Finalement, le rapport insinue que leur travail est rendu difficile et que leurs conditions de travail sont médiocres à cause du manque de reconnaissance dont écope la discipline artistique, pour laquelle il faut constamment se battre (volume 2, paragraphe 666).

Depuis le *Rapport Rioux*, nombre d'enseignantes et d'enseignants d'arts plastiques ont critiqué la demande irréaliste qui leur était faite, soit de poursuivre une carrière d'artiste parallèlement à leur carrière de pédagogue. On a reproché au *Rapport Rioux* d'avoir « nourri des illusions trop grandes » (Théberge, 1990 p. 57) à ce propos, l'enseignement étant une activité trop exigeante et les conditions de vie qu'il implique étant incompatibles avec les conditions nécessaires à la poursuite d'une production artistique épanouie, d'autant plus que la tâche des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques n'inclut pas, comme l'avait suggéré la Commission Rioux, d'occasions de création personnelle. Une recherche effectuée par Lemerise (1982) auprès de 300 enseignantes et enseignants d'arts plastiques met en lumière la proportion des pédagogues qui parviennent à concilier éducation et pratique artistique : la moitié des personnes questionnées admet avoir une pratique artistique personnelle et de cette moitié, le quart seulement affirme exposer ses œuvres. Selon cette enquête, la réussite dans une double carrière serait donc réservée à une minorité d'enseignantes et d'enseignants d'arts plastiques.

Pour Hélène Bonin (2007), la conciliation de l'enseignement et de la création dépasse la question professionnelle, mais concerne l'identité même des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques qui vivent souvent leur arrivée dans le milieu scolaire comme une crise identitaire. Beaucoup vivent un deuil de la création dont la pratique leur est devenue impossible et ce sentiment s'accompagne généralement de culpabilité. Gosselin (2000) s'est intéressé au malaise, à la culpabilité, à la nostalgie et à l'insatisfaction que vivent les spécialistes qui ont dû abandonner leur pratique artistique. Il arg  ue que l'enseignement des arts peut constituer « un lieu d'actualisation et de création » (p. 76) de manière à ce que les pédagogues s'épanouissent en s'investissant dans une création qui n'est pas séparée de leur tâche d'enseignement. L'une des solutions trouvées au tiraillement entre la création et l'enseignement a effectivement été, pour plusieurs, de comprendre l'enseignement comme un travail de création.    titre d'exemples peuvent être cités la recherche doctorale de Maryse Gagné (2011) ainsi que les mémoires de Guylaine Beaubien (2004) et d'Anne Deslauriers (2011). Parmi les premières expressions de cette conception de l'enseignement des arts peuvent être retracés les propos d'Elliot Eisner (1989). Selon lui, les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques ne peuvent être jugés selon la qualité de leur production personnelle, mais bien selon les travaux de leurs élèves. Il croit ainsi que « tous les professeurs d'art devraient être des artistes : ils devraient être des artistes pratiquants dans l'art d'enseigner l'art » (p. 6).

Il semble que le concept d'enseignant-artiste soit de plus en plus admis, c'est-à-dire l'idée que les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques soient avant tout des pédagogues vivant leur enseignement comme un travail de création. La pratique artistique personnelle ne semble plus définir leur travail, comme c'était le cas à l'heure du *Rapport Rioux*. Le *Programme de formation de l'  cole québécoise* n'inclut d'ailleurs pas cette caractéristique dans sa description de l'enseignante et de l'enseignant d'art, plutôt considérés comme des guides, des experts, des animateurs et des passeurs culturels (MELS, 2006 p. 402).

2.4 REPRÉSENTATIONS DE L'ARTISTE

Sous l'intuition qu'il existe une corrélation entre les représentations sociales de l'artiste et celles des arts plastiques comme matière scolaire, l'exploration de certaines conceptions de l'artiste pourrait servir l'analyse des données. Rioux (1969), malgré la difficulté affirmée d'en formuler une définition nette, estime dans son rapport que l'artiste peut être considéré comme « une personne qui a fait des études supérieures en art et qui est engagée dans la production artistique » (volume 2, paragraphe 661). Néanmoins, il soulève certains traits caractéristiques de l'artiste qui feraient partie d'une définition moins officielle, comme sa nature introvertie (volume 2, paragraphe 663). Nathalie Heinich, sociologue française, s'est beaucoup intéressée à la conception de l'artiste à travers l'histoire et ses recherches sur ce qu'elle appelle le régime de singularité sont porteuses de représentations qui semblent toujours actuelles. L'artiste, sous le régime de singularité, « n'est plus seulement celui qui peut être singulier, mais celui qui doit l'être, par principe, car cela fait désormais partie de sa définition normale » (Heinich, 2005, p. 112). Dans ce régime propre au romantisme, la vie de l'artiste est mythifiée; la légende de Vincent Van Gogh, figure de l'artiste maudit par excellence, en est l'illustration la plus probante. Plus près de nous, cette image pourrait être portée par le peintre québécois Marc-Aurèle Fortin, abusé par des membres de son entourage et torturé toute sa vie par le diabète qu'il refuse de traiter (Buisson, 1995). Au régime de singularité se conjugue généralement le « modèle vocationnel » selon lequel l'artiste vit *pour* l'art et non *de* l'art (Heinich, 2005, p. 124). Souvent liée à l'idée d'un don inné, la vocation implique un désir propre, une motivation intrinsèque qui pousse l'individu à une activité vers laquelle il se sent appelé, sans considérations rationnelles, mais plutôt passionnelles. La singularité et la vocation sont deux principes fondamentaux dans la conception romantique de l'art. Pour Rudolf et Margot Wittkower (1985), les artistes, à cause de certains traits caractéristiques, seraient « réputés "différents" : mélancoliques, contemplatifs, méditatifs, solitaires [...], égocentriques, inquiets, névrosés, indisciplinés, instables, débauchés, extravagants, obsédés par leur œuvre et difficiles à vivre » (Lagoutte, 1997, p. 23). D'autre part, une étude visant à identifier des caractéristiques propres à une intelligence artistique parvient à la conclusion que l'artiste se sent différent des autres et crée des stratégies d'adaptation uniques (La Pierre, 1992). Il serait donc toujours « normal, pour un artiste,

d'être exceptionnel » (Heinich, 2005, p. 101), et dans cet esprit, le régime de singularité serait une caractéristique propre au monde de l'art plutôt qu'une idéologie limitée à une époque particulière.

2.5 MISE EN PERSPECTIVE DU CADRE THÉORIQUE

Ce cadre théorique dresse un portrait général de l'enseignement des arts plastiques au Québec dans les dernières décennies. Plusieurs sections pourront enrichir l'analyse des données grâce aux représentations qu'elles impliquent déjà et qui ont peut-être marqué la pensée des volontaires : le paradigme de l'école traditionnelle, les modèles d'éducation artistique de Lemerise et d'Efland, les conceptions de l'artiste-enseignant et de l'artiste en arts visuels. Les bases théoriques pertinentes à l'analyse étant jetées, un coup d'œil sur la réalisation méthodologique de l'enquête s'impose.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce troisième chapitre est dessiné le portrait de la recherche du point de vue méthodologique. Les approches qualitative et ethnographique sont définies puis mises en perspective avec la recherche. Par la suite, les différentes étapes franchies dans la réalisation du projet sont annoncées. D'abord, la collecte des données par entrevues semi-dirigées et la démarche d'échantillonnage sont expliquées, puis l'échantillon est décrit. Sont ensuite explicitées les étapes de traitement et d'analyse des données qui se sont faites par l'étude des verbatims et la constitution de fiches de synthèse et de tableaux thématiques. Pour terminer, les considérations éthiques qui ont balisé la participation des volontaires et l'utilisation des données sont présentées.

3.1 APPROCHE QUALITATIVE

En méthodologie de la recherche cohabitent deux grands paradigmes : le positivisme et le post-positivisme. À cause de la nature des données avec lesquelles la chercheuse ou le chercheur travaille dans ce paradigme, le positivisme est souvent qualifié de quantitatif. Le post-positivisme se réfère davantage à l'approche qualitative, parfois appelée interprétative en référence à l'épistémologie sous-jacente : le courant interprétatif (Savoie-Zajc, 2004, p. 126). Ce courant de pensée est souvent associé aux idées de Max Weber (1864-1920) qui considérait que la sociologie devait être *compréhensive*, l'être humain agissant en fonction de sa compréhension propre du monde et ses actions ne pouvant être interprétées que grâce à une compréhension profonde de leurs motivations (p. 124). Au premier abord, l'approche qualitative paraît difficile à définir et il est tentant de lui donner une définition négative, en l'opposant à l'approche quantitative. À l'origine de la recherche qualitative s'est développée une position théorique basée sur la *verstehen*¹³, effectivement envisagée comme une « alternative au positivisme » (Poisson, 1990, p. 11). Inspirée de cette tradition et du courant interprétatif, l'approche qualitative est fondée sur la compréhension de phénomènes humains

¹³ *Verstehen* est un terme allemand signifiant « comprendre ».

et s'intéresse peu à leur explication ou à leur prédiction. Selon Yves Poisson (1990), trois éléments fondamentaux distinguent la méthodologie de la recherche qualitative : « le rapport du chercheur avec l'objet de sa recherche; le choix et l'utilisation des procédés et des stratégies de recherche; et le rôle du chercheur » (p. 17). Inspirée par ces trois éléments et me référant à l'explicitation du paradigme post-positiviste de Jil Green et Susan W. Stinson (1999), je dresse ici un portrait de la recherche qualitative.

Le but de la recherche qualitative est la description et la compréhension de phénomènes sociaux, humains, tels qu'ils sont vécus et perçus par un individu ou un groupe. Ainsi, son lieu de prédilection est le contexte réel où se trouve l'objet d'étude. L'aspect *idiographique* (qui implique l'étude descriptive de faits singuliers, isolés, sans quête de lois universelles), tel que décrit par Grawitz (1976, dans Poisson, 1990, p. 11), est particulier à la recherche qualitative. Dans ce cas, la chercheuse ou le chercheur ne tente pas d'obtenir des informations très nombreuses, mais plutôt celles qui renseigneront le mieux sur la réalité choisie. La réalité ou la connaissance n'est pas considérée comme existant *à priori*, extérieure à l'individu, mais socialement construite. La recherche de lois universelles est délaissée au profit de savoirs transférables. L'objectivité, pour l'approche qualitative, est considérée comme utopique et non nécessaire; au contraire, elle tient compte de la subjectivité, des intentions, des valeurs, des motivations et des stratégies de la chercheuse ou du chercheur, d'ailleurs considéré comme l'instrument ou l'outil principal de la recherche (Miles et Huberman, 2003, p. 22). Son implication personnelle dans son objet d'étude est acceptée. En outre, au cours d'une étude, une relation de confiance basée sur l'empathie se développe entre la personne qui mène la recherche et celles qui y participent, puisqu'elles se côtoient sur une période relativement longue (Bogdan et Knopp Biklen, 1982, p. 46). La démarche employée est flexible, voire exploratoire, et prend parfois la forme d'un trajet. Les méthodes privilégiées par l'approche qualitative ont un caractère idéographique : le travail s'effectue à partir de discours interprétés. Les données recueillies à l'aide de conversations, d'entrevues, d'observation participante, de journaux, etc., sont, bien entendu, de nature qualitative, puisqu'il s'agit le plus souvent de mots. Elles sont finalement analysées selon une approche inductive et interprétative.

Pour mon étude sur les représentations sociales entretenues au sujet des arts plastiques comme matière scolaire, une approche qualitative s'imposait. J'ai fait le choix d'une recherche à caractère ethnographique et d'entrevues semi-dirigées comme mode de collecte de données. Ainsi, les mots étaient la matière première de mon analyse, effectuée à partir du discours des volontaires. Étudiant en tout premier lieu un phénomène social – les représentations, je souhaitais comprendre l'opinion d'une population restreinte en récoltant des données de type qualitatif qui me permettraient de saisir la réalité des personnes concernées tout en développant des savoirs transférables à d'autres contextes.

3.2 APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE

La recherche qualitative est, en quelque sorte, une grande famille dans laquelle sont contenues de nombreuses approches unies par le type de données qu'elles collectent, mais se distinguant par les buts poursuivis, les méthodes employées pour les atteindre, et les rôles tenus par les individus concernés (Poisson, 1990, p. 24). À l'origine, l'ethnographie, mot formé de *ethnos* (peuple) et de *graphein* (décrire), consistait à « l'étude descriptive de divers groupes humains (ethnies) ainsi que de leurs caractères anthropologiques et sociaux » (p. 25). Les pratiques ont évolué et bien des recherches sont aujourd'hui qualifiées d'ethnographiques même si elles ne répondent pas strictement à cette définition initiale. L'étude des représentations sociales, puisqu'elle tente de saisir la réalité telle que perçue par différents individus et qu'elle s'intéresse à l'expérience subjective de chacun et chacune en lien avec le sujet de la recherche, revêt un caractère ethnographique.

3.3 MODE DE CUEILLETTE DES DONNÉES

L'objectif spécifique premier de la recherche étant l'identification des représentations sociales entretenues au sujet des arts plastiques comme matière scolaire par des membres du corps enseignant et de la direction d'écoles de Montréal¹⁴, l'entrevue de type qualitatif

¹⁴ L'échantillon est décrit à la section suivante.

semblait un moyen de collecte de données adéquat. Le choix méthodologique de l'entrevue semi-dirigée (plutôt que l'observation) est justifié par la nature des données qui m'intéressent et qui sont intériorisées par les individus, pas nécessairement exprimées ouvertement dans la vie courante, donc pas observables, même si les représentations sont à l'origine de nos comportements et attitudes.

3.3.1 Entrevue semi-dirigée

L'aspect relationnel qu'implique le processus d'interaction verbale entre la personne qui mène la recherche et celle qui y participe est parmi les éléments les plus importants de la recherche qualitative, car c'est à travers cet échange que sont recueillies les données. En ce sens, l'entrevue comme mode de collecte de données est considérée comme « la méthode la plus efficace de l'arsenal qualitatif » (McCracken, 1988, dans Boutin, 2008, p. 3). L'entrevue a pour objectif d'« obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence » (Van der Maren, 1995, p. 314), ou, en d'autres termes, l'entrevue vise l'explicitation et la compréhension de « l'univers de l'autre » (Savoie-Zajc, 2009, p. 342).

Il existe différents types d'entrevue, principalement répertoriés selon la liberté accordée aux individus qui y prennent part ou selon la profondeur de l'échange (Boutin, 2008, p. 26). Une entrevue structurée suppose des questions fermées posées selon un ordre strict et ne convient pas à l'étude des représentations sociales. Le temps restreint dont je disposais avec chaque volontaire, qui m'était au départ tout à fait inconnu, aurait rendu inefficace une entrevue libre. À mi-chemin entre ces deux techniques se trouve l'entrevue semi-dirigée, définie par Savoie-Zajc (2009, p. 340) comme « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur [qui aborde,] sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant ». Ainsi, j'ai fait le choix de l'entrevue semi-dirigée, car elle me permet d'approfondir certains sujets plus pointus et d'ajuster mes questions en fonction des réponses obtenues en cours d'entretien, sans perdre de vue l'objectif central de la recherche.

Trois canevas d'entrevue¹⁵ distincts ont été conçus pour : a) les enseignantes et les enseignants, b) les directions d'école et c) les enseignantes¹⁶ d'arts plastiques. Les deux premiers canevas sont presque identiques tandis que celui dédié aux enseignantes d'arts plastiques diffère quelque peu. Ci-après, les questions qui varient sont marquées d'une étoile.

Les canevas ont tous été élaborés en fonction des objectifs spécifiques de la recherche. La plupart des questions étaient formulées dans le but de connaître les représentations entretenues au sujet des arts plastiques à l'école (objectif 1.1) :

- Quelle place diriez-vous que les arts plastiques prennent dans votre école?
- Que font les élèves, concrètement, dans les cours d'arts plastiques au secondaire et qu'y apprennent-ils? / *Qu'enseignez-vous à vos élèves?
- Pourquoi croyez-vous que l'on enseigne les arts plastiques au secondaire?
- La place des arts plastiques dans le programme de formation est-elle justifiée?
- D'après vous, les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques sont-ils des artistes? Pourquoi?
- L'art ou l'artiste a-t-il un rôle social à jouer?

D'autres questions cherchaient quant à elles des indices de l'origine des représentations des volontaires (objectif 1.2) :

- Visitez-vous parfois des musées ou des galeries d'art visuel?
- Pouvez-vous me parler de vos expériences passées en arts plastiques? / *Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner les arts plastiques?
- *Avez-vous une production artistique à l'extérieur de l'école?
- Est-il plus facile pour vous de parler de l'art ou de parler des artistes?

¹⁵ Les canevas complets peuvent être consultés à l'appendice B.

¹⁶ Seul le féminin est employé puisque quatre femmes composaient l'échantillon de spécialistes d'arts plastiques.

Quelques questions, finalement, étaient choisies pour identifier des effets de ces représentations dans le milieu scolaire (objectif 1.3) :

- Quelle place diriez-vous que les arts plastiques prennent dans votre école?
- Comment décririez-vous l'attitude des autres enseignantes et enseignants face aux arts plastiques?
- *Comment décririez-vous l'attitude des élèves face aux arts plastiques?
- Croyez-vous que la direction d'une école a une influence sur la façon dont les arts plastiques sont enseignés et la place qu'ils prennent dans l'école?
- *Pouvez-vous me décrire les conditions dans lesquelles vous enseignez les arts plastiques?

Un entretien pilote a été mené auprès d'un enseignant afin d'affiner mes techniques d'entrevue et d'éprouver la formulation et l'ordre prévu des questions. Les entrevues de recherche se sont déroulées dans les écoles participantes, dans un local de classe, un bureau ou une salle du personnel enseignant, selon ce que préféraient les volontaires. Je suggérais seulement que l'endroit soit calme afin d'éviter une interruption de l'entrevue et d'assurer l'aisance de la personne rencontrée. La plupart des entrevues ont duré entre 50 et 60 minutes, certaines d'entre elles ne durant toutefois que 40 minutes, d'autres nécessitant, au contraire, le double du temps. Les échanges ont été enregistrés sur support audio de manière à éviter une prise de notes qui aurait distrait tant les volontaires que moi-même ainsi qu'à préserver l'intégrité des données en ne perdant aucun détail. La transcription des verbatims et les relectures systématiques ont permis ensuite l'extraction des éléments plus significatifs.

3.4 DÉMARCHE D'ÉCHANTILLONNAGE

En recherche qualitative, il est rarement question de représentation statistique, mais plutôt de représentation significative; les savoirs transférables sont valorisés et les lois généralisables, laissées de côté. Ainsi, les échantillons sont souvent réduits et non probabilistes. Le contexte de la maîtrise et ses limites de temps ont imposé la modeste envergure de l'échantillon de ma

recherche qui a sollicité la participation de 17 personnes¹⁷ travaillant dans quatre écoles secondaires de Montréal. Les établissements scolaires ont été choisis en fonction de leurs caractéristiques sociales, culturelles et économiques de manière à ce que soit représentée une certaine diversité.

Une première communication¹⁸ avec les établissements scolaires sélectionnés a été effectuée par Monsieur Yves Lavoie, agent de stage de la Faculté des arts de l'UQAM, qui bénéficiait d'un contact privilégié avec les écoles. Les conseillères, conseillers pédagogiques et les directions favorables à la tenue de mon enquête dans leur école m'ont exprimé leur intérêt par courriel. Lorsque leurs coordonnées m'étaient divulguées, je communiquais directement avec les volontaires (sollicités par la conseillère, le conseiller pédagogique ou la direction) afin de prendre rendez-vous et de leur transmettre le canevas de l'entrevue ainsi que le formulaire de consentement¹⁹. Bien que l'entrevue ne nécessitât pas de préparation importante, une lecture préalable des questions était suggérée pour éventuellement faciliter les réponses.

Les entrevues ont été effectuées en deux temps. J'ai d'abord rencontré, dans chacune des écoles, un membre de la direction et deux du corps enseignant. Cette sélection était motivée par le problème et la question principale de la recherche : le besoin de justification des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques est-il causé par les représentations sociales entretenues au sujet de leur matière par leurs collègues? Dans chaque école visitée, trois entrevues étaient donc réalisées. La première semblait toujours incomplète et insatisfaisante. Toutefois, cette impression s'atténuait au moment de réaliser la deuxième entrevue, et s'effaçait complètement après la troisième. L'expérience a confirmé la pertinence de faire plusieurs entrevues par école : la triangulation. Il s'établissait presque une communication entre les trois récits qui se nuançaient l'un l'autre, les propos des unes et des uns permettant de comprendre avec une plus grande acuité les propos des autres. Discutant d'arts plastiques avec trois personnes, il me restait une impression d'inachevé au moment de quitter l'école. Bien que l'objectif principal de la recherche fût de connaître les représentations « des autres »

¹⁷ L'enquête prévoyait initialement 16 participantes ou participants, mais j'ai accepté la participation d'une volontaire supplémentaire.

¹⁸ Une lettre d'invitation a été produite à cet effet et peut être consultée à l'appendice A.1. Elle s'adressait à des volontaires n'ayant jamais enseigné les arts plastiques, tel que prévu par le projet initial.

¹⁹ Le formulaire de consentement peut être consulté à l'appendice A.2.

au sujet des arts plastiques à l'école, il me semblait qu'une totale compréhension ne pouvait être envisagée sans un échange avec les individus en principe les plus intéressés : les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques. Non seulement leur récit allait éclairer celui des autres, mais leur participation assurerait la justesse de la problématique, initialement inspirée d'une situation qui les touche personnellement. L'échantillon a alors été enrichi de quatre participantes, soit d'une enseignante d'arts plastiques par école. Les thèmes visités lors des entrevues sont restés les mêmes, les questions variant quelque peu pour s'adapter aux particularités de la tâche des spécialistes.

3.4.1 Description de l'échantillon

Les quatre tableaux suivants fournissent une description des écoles visitées et des 17 volontaires. Chaque volontaire est identifié par un code alphanumérique qui est principalement utilisé dans l'analyse descriptive. La lettre minuscule correspond à la fonction du volontaire dans son école (d : direction, e : enseignante ou enseignant, eap : enseignante d'arts plastiques). Le chiffre qui suit permet de différencier les volontaires qui occupent la même fonction dans une école. Finalement, la lettre majuscule identifie l'école à laquelle appartient la personne (A, B, C ou D). Toutes les écoles sont des établissements d'enseignement secondaire francophones, situés sur l'île de Montréal.

Tableau 3.1
Portrait de l'école A et de ses volontaires

École A	École publique, en milieu socioéconomique moyen-défavorisé, qui offre un programme enrichi en mathématiques et en sciences ainsi qu'un programme de baccalauréat international.			
	Trois disciplines artistiques sont offertes, en parcours régulier ou en option : arts plastiques, art dramatique, musique.			
	Entre 1000 et 1500 élèves.			
	<i>âge</i>	<i>sexe</i>	<i>matière</i>	<i>expérience</i>
Dir* (dA)	35	F	Adaptation scolaire	2 ans d'expérience en enseignement 3 ans à un poste de direction
Ens** (e1A)	39	F	Histoire	15 ans d'expérience en enseignement, dont 10 à l'école A
Ens (e2A)	41	M	Éducation physique	14 ans d'expérience en enseignement, dont 11 à l'école A
Ens d'AP*** (eapA)	53	F	Arts plastiques	30 ans d'expérience en enseignement, 20 ans en enseignement des arts plastiques, dont 14 ans à l'école A

*Dir : membre de la direction

**Ens : enseignante ou enseignant (toutes matières confondues)

***AP : arts plastiques

Tableau 3.2
Portrait de l'école B et de ses volontaires

École B	<p>École publique en milieu socioéconomique moyen-favorisé, qui offre un programme spécial orienté sur l'implication communautaire et citoyenne ainsi qu'une concentration en art dramatique.</p> <p>Les quatre arts y sont enseignés.</p> <p>Moins de 750 élèves.</p>			
	<i>âge</i>	<i>sexe</i>	<i>matière(s)</i>	<i>expérience</i>
Dir (dB)	53	F	Français, histoire	<p>Plus de 10 ans d'expérience en enseignement</p> <p>12 ans à un poste de direction, dont 4 à l'école B</p>
Ens (e1B)	+55*	F	Anglais, français	28 ans d'expérience en enseignement, dont 11 à l'école B
Ens (e2B)	48	F	Mathématiques, sciences et technologies	5 ans d'expérience en enseignement, dont 1 à l'école B
Ens d'AP (eapB)	64	F	Arts plastiques	Environ 25 ans d'expérience à l'école B

*+55 : entre 55 et 60. La participante préférerait ne pas révéler son âge exact.

Tableau 3.3
Portrait de l'école C et de ses volontaires

École C	<p>École privée et confessionnelle en milieu socioéconomique favorisé, qui offre un programme de baccalauréat international.</p> <p>Les quatre arts sont enseignés et des concentrations en danse et en musique sont offertes.</p> <p>Environ 1000 élèves.</p>			
	<i>âge</i>	<i>sexe</i>	<i>matière(s)</i>	<i>expérience</i>
Dir (dC)	46	M	Mathématiques	<p>12 ans d'expérience en enseignement</p> <p>11 ans à un poste de direction, dont 8 à l'école C</p>
Ens (e1C)	46	M	Mathématiques	18 ans d'expérience dans le monde de l'enseignement : 14 ans à rédiger du matériel didactique, 4 ans à enseigner
Ens (e2C)	52	M	Histoire, géographie	25 ans d'expérience en enseignement, dont 18 à l'école C
Ens (e3C)	33	F	Sciences	5 ans d'expérience en enseignement à l'école C
Ens d'AP (eapA)	41	F	Arts plastiques	17 ans d'expérience en enseignement, dont 6 à l'école C

Tableau 3.4
Portrait de l'école D et de ses volontaires

École D	<p>École publique en milieu socioéconomique moyen-défavorisé, qui offre un programme de baccalauréat international ainsi qu'une concentration sport-étude.</p> <p>L'art dramatique et les arts plastiques sont enseignés, et une option en arts médiatiques est offerte.</p> <p>Environ 1000 élèves.</p>			
	<i>âge</i>	<i>sexe</i>	<i>matière(s)</i>	<i>expérience</i>
Dir (dD)	57	M	Français	<p>10 ans d'expérience en enseignement</p> <p>14 ans à un poste de direction, dont 10 à l'école D</p>
Ens (e1D)	34	F	Anglais, espagnol	9 ans d'expérience en enseignement, dont 8 à l'école D
Ens (e2D)	53	M	Français	20 ans d'expérience en enseignement, dont 6 à l'école D
Ens d'AP (eapD)	47	F	Arts plastiques	17 ans d'expérience en enseignement, dont 13 à l'école D

3.5 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Des entretiens semi-dirigés génèrent une quantité impressionnante de données constituées de mots. Pour cette recherche, l'analyse thématique en continu des verbatims imprimés a été choisie comme mode d'étude des données. Elle consiste « à procéder systématiquement au repérage des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé, 1996, p. 186) et à les analyser via la construction d'un « arbre thématique ».

3.5.1 Verbatims et fiches de synthèse

L'écoute des entretiens demande beaucoup de temps et la recherche d'une information particulière dans ces heures d'échanges verbaux peut s'avérer ardue. Afin de faciliter l'analyse, les enregistrements ont été transformés en textes qui pouvaient ensuite être lus, manipulés et annotés, les verbatims devenant le principal matériel de recherche. Au fil d'une première lecture, les propos jugés révélateurs et pertinents pour atteindre les objectifs de la recherche ont été soulignés, puis commentés ou reformulés dans la marge. Suivant les conseils de Miles et Huberman (2003, p. 105), une fiche de synthèse²⁰ a été produite pour chaque volontaire afin de favoriser une première condensation des données. Ces fiches débutaient avec une note sur la façon dont s'était déroulée l'entrevue et un portrait général de la personne rencontrée. Par la suite, ses propos étaient synthétisés et regroupés selon six grands thèmes :

1. Habitudes, expériences artistiques et culturelles
2. Place des arts plastiques à l'école, projets marquants
3. Compréhension, vision de la réalité des arts plastiques à l'école, contenus
4. Vision des, ou considération pour les arts plastiques
5. Vision de l'enseignante ou de l'enseignant d'arts plastiques
6. Vision de l'artiste et des arts visuels

À chaque élément de réponse correspondait un code numérique référant à la page et à la phrase clés dans le verbatim afin que puissent être retrouvées efficacement les paroles exactes des volontaires et, éventuellement, qu'elles puissent être citées dans l'analyse descriptive qui suivrait.

3.5.2 Démarche de thématization

Malgré cette réduction des données, il était difficile de faire des liens entre les propos des volontaires. Après plusieurs lectures desquelles je tentais de tirer quelques constats, je ressentais un vif besoin d'avoir une vue d'ensemble de mes données. Sur un grand papier

²⁰ Une fiche de synthèse est donnée en exemple à l'appendice C.1.

cartouche, j'ai donc posé les six thèmes généraux nommés précédemment et j'ai rempli ce tableau géant de petites écritures²¹. Les grands thèmes comportaient quelques sous-thèmes, lesquels introduisaient les différentes réponses des volontaires. À travers une lecture systématique des fiches de synthèse, les réponses prélevées des entrevues ont été répertoriées dans le tableau. Chaque fois qu'une réponse revenait dans le discours d'autres volontaires, un cercle coloré était ajouté à côté de la réponse. À chaque école correspondait une couleur. Cette stratégie permettait d'identifier en un coup d'œil les propos les plus récurrents, les sujets soulevant davantage la controverse ou les tendances à l'intérieur de chacune des écoles. Les grands thèmes étant quelque peu différents chez les enseignantes d'arts plastiques, leurs fiches de synthèse ont varié légèrement et un second grand tableau a été bâti uniquement pour elles.

3.5.3 Analyses descriptive et interprétative

La composition des grands tableaux constituait en soi un début d'analyse puisqu'elle m'a menée à une meilleure connaissance des données, en plus de me guider sur plusieurs pistes pour leur interprétation. Des contradictions entre les deux groupes de volontaires (membres de la direction et du corps enseignant versus enseignantes d'arts plastiques) sautaient aux yeux. J'ai donc procédé à l'analyse descriptive en confrontant parfois les propos des deux groupes. J'ai réduit les six grands thèmes généraux des fiches synthèses à deux catégories : fondements des représentations des arts plastiques, et représentations des arts plastiques à l'école secondaire. De ces catégories ont été tirés deux thèmes, lesquels se sont divisés encore en deux ou quatre sous-thèmes. L'analyse interprétative s'est échelonnée sur plusieurs mois et a abouti à quatre constats.

²¹ Des photographies des tableaux sont présentées aux appendices C.2 et C.3.

3.6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

La recherche avec des sujets humains doit traverser un important processus d'approbation. Dans ce cas-ci, trois paliers d'actrices et d'acteurs devaient donner leur permission pour que la recherche puisse s'accomplir. La première étape de validation éthique se déroulait à l'intérieur même de l'université; un formulaire de demande d'approbation éthique a été rempli et le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM l'a approuvé. Lorsque le feu vert a été donné pour l'entrée sur le terrain, une permission devait ensuite être obtenue auprès des commissions scolaires²² avec lesquelles j'ai communiqué pour connaître leurs exigences administratives et effectuer les démarches nécessaires. Ces étapes franchies, il suffisait finalement d'obtenir le consentement des volontaires. Un formulaire de consentement a été produit à cet effet, présentant les grandes lignes du projet, décrivant la nature de la participation demandée et assurant le respect de l'anonymat des individus participants.

Une fois toutes les permissions obtenues, des préoccupations éthiques persistaient. De nombreux points devaient être considérés, notamment l'échantillonnage, l'utilisation des données, l'anonymat et le matériel de recherche (enregistrements, verbatims). Une attention a été portée à la sélection des participantes et des participants de manière à éviter tout conflit d'intérêts. La lettre d'invitation leur donnait déjà une bonne idée des implications du projet de recherche et le formulaire de consentement était clair quant à la nature volontaire de leur participation. Ils et elles étaient libres de refuser ou de mettre un terme à leur participation à tout moment²³. Chaque entrevue débutait par la signature du formulaire et je veillais à répondre aux questions des volontaires, les rassurant généralement quant au respect de leur anonymat ainsi qu'à l'utilisation prévue de leurs propos dans le mémoire. Un code alphanumérique a été établi et utilisé pour tous les documents relatifs à la recherche de manière à ce que le nom des volontaires soit mentionné aussi rarement que possible. Seuls les

²² Un contact a été établi avec la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) ainsi que la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI). Seule la CSPI a refusé ma demande, me forçant à réviser mon choix d'établissements scolaires. L'échantillon a donc été constitué de deux écoles de la CSDM, d'une autre de la CSMB et d'une école privée.

²³ Il est d'ailleurs arrivé qu'une participante demande à mettre fin à l'entrevue, ne désirant plus répondre aux questions.

formulaire de consentement et les canevas d'entrevue possédaient cette information, et j'étais l'unique personne à y avoir accès. Finalement, le matériel de recherche permettant l'identification des volontaires sera détruit deux ans après la publication du mémoire.

3.7 PORTÉES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

La qualité des données recueillies grâce aux entrevues semi-dirigées permet certainement une compréhension plus vaste d'une opinion sur laquelle on a longuement spéculé dans le milieu de l'enseignement des arts plastiques. Cette enquête offre en toute modestie un portrait des représentations sociales entretenues par un groupe restreint d'enseignantes, d'enseignants et de directions d'écoles secondaires de Montréal.

Les limites méthodologiques de la recherche concernent principalement la nature de l'échantillon, les limites de la méthode de collecte de données choisie ainsi que la validité de l'analyse thématique. Les résultats, bien que significatifs pour le contexte donné et les personnes concernées, ne sont pas généralisables. Un échantillon constitué de volontaires peut introduire certains biais : Jean-Pierre Beaud (2009, p. 264) évoque la difficulté de généraliser les résultats parce que « les volontaires ont généralement des caractéristiques psychologiques particulières », et Statistique Canada (2009) souligne que les volontaires ont, en principe, un intérêt pour le sujet de la recherche, ce qui teinte nécessairement les résultats obtenus. D'autre part, l'entrevue de type qualificatif implique certaines limites, notamment concernant l'écart existant « entre les réponses données au moment [...] de l'entretien et les actions observées dans les actions de la vie quotidienne » (Boutin, 2008, p. 13). Or, si cet écart peut être réduit par l'observation sur le terrain, aucune observation n'a marqué ma recherche, sauf les très partielles visites des écoles où j'allais mener mes entrevues. L'ensemble des données est basé sur le discours des volontaires et seule l'interaction des entrevues a pu constituer une forme de triangulation. Il se peut également que les volontaires veuillent rendre service à tout prix ou faire plaisir à la personne qui mène l'entrevue en donnant *la bonne réponse* (Savoie-Zajc, 2009, p. 357). De plus, « la qualité des données recueillies est forcément liée à la compétence de l'intervieweur » (Boutin, 2008, p. 143), ce qui peut être questionné dans le cas d'une première recherche de ce type pour moi.

Finalement, l'analyse thématique reste fortement subjective et, malgré ma volonté d'aborder les données avec rigueur, faisant fi de mes valeurs et opinions, je ne peux prétendre à une impartialité totale. Un travail sur les mots implique toujours une interprétation et ne peut donc se faire qu'à travers la lecture de la chercheuse ou du chercheur.

3.8 MISE EN PERSPECTIVE DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Inscrite dans une démarche qualitative, la recherche est donc caractérisée par son objectif de découvrir les représentations sociales d'un groupe spécifique. L'entrevue semi-dirigée et l'analyse thématique ont été choisies pour leur souplesse et la qualité des données qu'elles permettent de traiter dans l'étude de comportements humains. La problématique a lancé le projet de recherche d'après le problème d'une méconnaissance des représentations sociales des arts plastiques comme matière scolaire tandis que le cadre théorique a donné des pistes de réflexion pour l'analyse des propos des volontaires. Maintenant que la méthodologie a été exposée, il ne reste qu'à entrer au cœur de la recherche : l'analyse des données.

CHAPITRE IV

ANALYSE DESCRIPTIVE ET INTERPRÉTATIVE

Dans le cadre de cette étude sur les représentations sociales entretenues au secondaire au sujet des arts plastiques comme matière scolaire, 17 entrevues ont été réalisées avec des membres de la direction et du corps enseignant de quatre écoles secondaires de Montréal. Les verbatims de ces entrevues ont été lus, relus, synthétisés, divisés et étudiés grâce à une analyse thématique en continu. Les résultats de la thématization sont présentés dans ce quatrième chapitre dédié à l'analyse descriptive et interprétative des données. L'analyse descriptive consiste à relater les propos des volontaires de la manière la plus objective possible en les regroupant selon certains thèmes. Cette étape de l'analyse constitue en soi une forme d'interprétation des données puisque la lecture et l'étude des mots impliquent toujours une certaine appropriation du sens. Le choix des thèmes qui regroupent les idées oriente également les constats qui peuvent être tirés. De plus, certains éléments du discours des volontaires ont été omis dans l'analyse et cette nécessaire sélection ne peut qu'influencer une fois de plus les résultats de la recherche.

Les données sont divisées en catégories, thèmes et sous-thèmes (*voir* tableau 4.1). Chaque catégorie, thème et sous-thème est défini avant que n'y soient décrits les propos des volontaires. Le nombre de personnes ayant émis une même opinion est inscrit entre parenthèses. Les volontaires ont été divisés en deux groupes principaux : a) les neuf membres du corps enseignant et les quatre directions (13), et b) les quatre enseignantes d'arts plastiques (4). Des remarques générales sont formulées, puis nuancées par des observations plus spécifiques ou plus minoritaires chez les volontaires et des citations sont incluses afin d'illustrer plus clairement certains propos. Le participant ou la participante est alors identifié selon un code alphanumérique. Pour l'école A, par exemple, la direction est identifiée par le code dA, l'enseignante d'arts plastiques par eapA, et les deux autres enseignantes ou enseignants par e1A et e2A. Les codes se répètent pour les écoles B, C et D, mais la lettre majuscule est modifiée pour correspondre à l'école dont il est question. Ce choix a été privilégié parce qu'il permet une identification rapide de la fonction de l'individu dans son école. L'emploi de prénoms fictifs semblait plus abstrait et moins efficace. Les questions qui ont amené les sujets de discussion lors des entrevues sont présentées dans l'introduction de chacun des thèmes.

L'analyse descriptive est suivie de l'analyse interprétative qui réduit l'ensemble des données à quatre constats formulés à la lumière du cadre théorique. Ces constats donnent sens à la recherche et cherchent ultimement à répondre aux questions initiales de l'étude.

Tableau 4.1
Catégories, thèmes et sous-thèmes de l'analyse thématique

4.1 FONDEMENTS DES REPRÉSENTATIONS DES ARTS PLASTIQUES

4.1.1 Rapport à l'art des volontaires

4.1.1.1 Expériences et souvenirs

4.1.1.2 Habitudes culturelles

4.1.2 Conceptions de l'art et de l'artiste

4.1.2.1 Définitions

4.1.2.2 Rôles sociaux attribués à l'art et aux artistes

4.2 REPRÉSENTATIONS DES ARTS PLASTIQUES À L'ÉCOLE SECONDAIRE

4.2.1 Contenus et apprentissages

4.2.1.1 Développement personnel et social

4.2.1.2 Savoir-faire

4.2.1.3 Contenus théoriques

4.2.1.4 Spécificités des arts plastiques

4.2.2 La situation des arts plastiques à l'école secondaire

4.2.2.1 La place des arts plastiques à l'école et dans le régime pédagogique

4.2.2.2 Les raisons d'enseigner les arts plastiques au secondaire

4.2.2.3 Comportements observés envers les arts plastiques

4.2.2.4 Pédagogue et artiste

4.1 FONDEMENTS DES REPRÉSENTATIONS DES ARTS PLASTIQUES

Une enquête sur les représentations sociales ne saurait faire l'économie d'une étude des individus qui la composent. Les individus portent les représentations et ont donc un rôle prépondérant dans leur création et leur transmission. L'identification et la compréhension des représentations ne peuvent passer que par une meilleure compréhension des individus eux-mêmes puisque si une personne adhère à une représentation plutôt qu'à une autre, c'est sans doute que celle-ci correspond à ses valeurs, à sa conception du monde. Il est également plausible que la représentation soit enracinée dans le souvenir d'événements passés qui ont marqué la personne. Cette catégorie de données pourrait être d'un grand intérêt dans l'atteinte du deuxième objectif spécifique de la recherche : comprendre l'origine des représentations sociales des arts plastiques comme matière scolaire. Le premier thème de cette catégorie expose le rapport à l'art des volontaires. Puis, supposant que les représentations des arts plastiques à l'école sont en partie formées selon les représentations entretenues à propos de l'art et des artistes, le deuxième thème explore les conceptions de l'art et de l'artiste qu'ont les volontaires.

4.1.1 Rapport à l'art des volontaires

Le rapport à l'art est un thème qui décortique les expériences artistiques et les habitudes culturelles des volontaires. Le but ici est de connaître un peu mieux les personnes qui prennent part à l'enquête en saisissant la relation qu'elles entretiennent avec l'art en général et les arts plastiques à l'école. Les questions qui ont mené à l'élaboration de ce thème sont les suivantes :

- Visitez-vous parfois des musées ou des galeries d'art visuel?
- Pouvez-vous me parler de vos expériences passées en arts plastiques?

4.1.1.1 Expériences et souvenirs

Les expériences artistiques des enseignantes, des enseignants et des directions se limitent majoritairement aux cours d'arts plastiques suivis à l'école primaire et secondaire. Deux personnes (2/13) ont suivi des cours d'art à un niveau supérieur (cours optionnel au cégep ou à l'université). Quelques volontaires (3/13) disent bricoler avec leurs enfants tandis que d'autres (3/13) affirment pratiquer un art à l'occasion. Le projet de faire de l'art ou de suivre des cours dans le futur fait aussi partie du discours de certains et certaines (3/13). Ils et elles projettent de le faire pour se détendre (1/13) ou pour s'amuser une fois à la retraite (2/13).

Je voudrais prendre des cours, mais c'est... je trouve ça très [...] intéressant, très beau, et puis c'est comme une sorte de... je dirais comme une sorte de... de yoga. [...] C'est juste pour me détendre. Pour... changer... changer la routine de tous les jours. (e2B)

Concernant les expériences scolaires en arts plastiques, les volontaires narrent leurs souvenirs en ayant parfois à fouiller loin dans leur mémoire. Quelques personnes (5/13) affirment que les cours d'arts plastiques se sont améliorés au fil des ans.

Quand je compare à ce que je vois maintenant, ici dans mon école là, je pense qu'on faisait pas grand chose. [...] Je me souviens qu'on était assis quatre à une table et qu'on avait ben du *fun* là, mais... j'ai pas l'impression d'avoir été alimentée comme les enseignantes font avec nos élèves ici. (dB)

Quatre volontaires (4/13) soulignent l'importance de la personne qui leur enseignait dans la façon dont a été vécu leur cours d'arts plastiques. Des volontaires ont beaucoup de souvenirs positifs tandis que d'autres se rappellent surtout les aspects plus désagréables des cours. À titre indicatif, sur les 46 remarques récoltées en entrevue concernant les souvenirs des enseignantes, des enseignants et des directions, 24 sont positives contre 22 qui sont négatives.

Parmi les souvenirs positifs cités, le plus récurrent (6/13) touche au caractère agréable des cours d'arts plastiques, le fait qu'on y avait du plaisir, entre autres parce qu'on était plusieurs à la même table. Il y avait un certain laisser-aller dans la classe, il y régnait une ambiance particulière, une atmosphère plus détendue, la discipline y était moins sévère et les règles, moins claires; bref, c'était un cours différent des autres où on était plus libre (4/13).

On avait du plaisir, c'était un laisser-aller. [...] Pour moi, j'allais m'amuser en arts plastiques et je pense qu'il [l'enseignant] était capable de créer cette ambiance-là pour justement qu'on puisse se laisser aller sur notre feuille ou bien dans notre création, qu'on puisse vraiment... sortir. Il y avait pas vraiment de règles très, très claires, c'est ce que j'appréciais. (dA)

En contrepartie, d'autres volontaires gardent des souvenirs plus négatifs de leur cours d'arts plastiques. La déception était un sentiment fréquent (4/13) : leur manque de talent leur causait du découragement lorsqu'ils et elles se comparaient aux autres élèves. Autant de volontaires (4/13) considèrent qu'on ne faisait pas grand-chose en arts plastiques, que les activités étaient répétitives et que l'école cherchait simplement à les occuper. C'était un cours plus difficile qu'il n'en avait l'air : il fallait travailler fort, les activités demandaient beaucoup d'imagination et le manque d'inspiration les bloquait fréquemment (3/13).

Je sentais pas que j'avais un talent là-dedans, je me sentais pas valorisé. J'avais pas l'inspiration [...]. J'avais l'impression que c'était quelque chose qui était plus relaxe, mais dans le fond c'était pas vrai, parce que... il fallait que je travaille, parce que, je me souviens que des fois après l'école, j'allais finir mes affaires. Fait que c'était pas un cours facile, relaxe là, c'était un cours qui demandait de l'imagination. (e2C)

4.1.1.2 Habitudes culturelles

Les habitudes culturelles des volontaires constituent une part importante de leur rapport à l'art. La fréquence de leurs visites d'expositions, le type d'art qui les intéresse et les artistes auxquels ils se réfèrent sont de bons indicateurs du contact qu'ont les individus avec l'art. Selon les volontaires, les habitudes culturelles sont assez différentes : la fréquence des visites varie de quelques fois par an (4/13), à jamais (1/13), en passant par rarement (4/13) et presque jamais (3/13). Les voyages sont l'occasion pour plusieurs (5/13) de visiter des musées réputés, tandis que d'autres (3/13) disent se rendre au musée lorsque la thématique d'une exposition les intéresse particulièrement. L'été est un moment privilégié pour ce genre d'activité (3/13) qui se fait souvent de manière spontanée, en croisant une galerie au hasard d'une promenade (2/13). Le manque de temps (5/13) et les contraintes familiales (2/13) sont plaidés pour justifier la faible fréquence des visites d'expositions.

Bien qu'aucune question n'interrogeât les connaissances artistiques des volontaires, plusieurs nomment naturellement des artistes au cours de leur entrevue, surtout des peintres : Dali (4/13), Gauguin (3/13), Picasso (3/13), Corno (2/13), Michel-Ange (2/13), Monet (2/13), Van Gogh (2/13), Warhol (2/13). Les volontaires disent aimer la peinture (4/13), les impressionnistes (3/13), la photographie (3/13), les portraits (2/13); préférer l'art figuratif (3/13) ou l'art non figuratif (2/13), l'art accessible (2/13), les expositions liées à l'histoire (2/13).

On dirait que par le concret [l'art figuratif], je suis plus facilement touché que par quelque chose qui est abstrait pis ce qu'on veut me transmettre c'est juste une émotion [...]. Je suis pas pris tout de suite, fait que là il faut que je fasse un travail de... de décodage d'après moi qui vient comme un peu me refroidir. J'ai envie de voir pis de comprendre tout de suite, pas commencer à cheminer pis... (e1C)

La plupart des volontaires (9/13) avouent trouver très difficile d'explicitier les facteurs qui font qu'on aime ou non une œuvre d'art. En plus d'être polarisée, l'appréciation d'une œuvre ne semble pas passer par une analyse rationnelle chez l'ensemble des volontaires qui se sont exprimés sur le sujet (9/9). L'appréciation d'une œuvre est émotive; une participante parle même de coup de cœur nécessaire. Plusieurs (3/9) disent que pour apprécier une œuvre, celle-ci doit les toucher, les accrocher, venir les chercher. D'autres (2/9) expriment que l'œuvre doit avoir une âme, une aura, une profondeur, qu'elle doit dégager quelque chose. Chez quelques volontaires (5/9), c'est le sens de l'œuvre qui compte, la signification qu'on arrive à lui donner et qui n'est pas nécessairement celle qu'a souhaité transmettre l'artiste. Deux personnes (2/9) disent explicitement que la beauté de l'œuvre fait partie de leurs critères d'appréciation. Bien que la plupart aient son opinion sur les raisons d'aimer une œuvre, des volontaires (3/13) croient ne pas avoir ce qu'il faut pour apprécier ou comprendre l'art.

De leur côté, les enseignantes d'arts plastiques ont aussi des pratiques culturelles variées. Malgré la famille et le travail qui emplissent leur horaire, elles disent « prendre le temps » de visiter des expositions (2/4). Elles (2/4) considèrent que cette pratique fait partie de leur devoir d'enseignante d'arts plastiques.

Ça pour moi, ça fait partie de mon enseignement. Si je vais pas dans les galeries, pour moi j'enseigne quelque chose qui est mort, qui est pas... qui est pas vivant, qui est pas actuel. (eapB)

Certaines disent aller au musée en préparation d'un projet, pour organiser une visite future avec les élèves (2/4), ou simplement pour s'inspirer (1/4). Une autre (1/4) aime surtout ce qui rejoint sa pratique artistique personnelle et oriente donc ses choix d'exposition en fonction de cette caractéristique.

4.1.2 Conceptions de l'art et de l'artiste

Les entrevues comprenaient des questions visant l'identification des représentations sociales des volontaires au sujet des artistes en arts visuels et des arts visuels de façon plus générale. Ces questions sont soutenues par l'hypothèse qu'il existe des liens entre ces représentations et les représentations sociales des arts plastiques à l'école. Les entrevues se terminaient sur une note parfois quelque peu philosophique, les volontaires exprimant leur point de vue sur le rôle de l'art et des artistes dans la société. Tout un travail de définition était à faire d'emblée, car qu'est-ce qu'être artiste? Qu'est-ce que l'art? Cette portion d'entrevue était sans doute la plus difficile pour les volontaires, mais certainement parmi les plus riches en termes de représentations sociales. Les questions qui ont permis l'exploration de ce thème sont les suivantes :

- Est-il plus facile pour vous de parler de l'art ou de parler des artistes?
- L'art ou l'artiste a-t-il un rôle social à jouer?

4.1.2.1 Définitions

Pour introduire le sujet de l'art visuel et des artistes, les enseignantes, les enseignants et les directions étaient invités à dire s'il leur paraissait plus facile de parler de l'art ou des artistes. Il semblait plus facile de parler de l'art pour cinq personnes (5/13), principalement parce qu'on entre en contact avec l'œuvre plutôt qu'avec l'artiste (3/13). Les artistes constituaient un sujet plus évident pour quatre volontaires (4/13). Pour quelques personnes (2/13), il n'y

avait pas vraiment de différence, l'art et l'artiste étant indissociables, alors que pour deux autres (2/13), aucun de ces sujets n'apparaissait facile. Bien que davantage de personnes aient cru qu'il était plus facile de parler de l'art, il a été beaucoup plus ardu de définir ce concept que celui d'artiste. En effet, pour plusieurs volontaires (4/13), l'art est un concept très vaste et englobant. Il s'agit d'une dimension de l'humain, d'une valeur intrinsèque (4/13). Ainsi compris, l'art est à peu près partout, dans toutes les sphères de la vie qui impliquent une certaine création ou une attention à l'esthétisme. Leur définition de l'art intègre la télévision, la publicité, l'architecture, la décoration intérieure. Pour une participante, « l'art... c'est... c'est immense. On peut [lui] donner des centaines de définitions » (e2B).

L'artiste s'est avéré plus facile à définir et son champ d'activité a été mieux circonscrit, bien que deux personnes (2/13) aient avoué trouver cette question très difficile. La première caractéristique propre à l'artiste est, pour presque tout le groupe d'enseignantes, d'enseignants et de directions (11/13), la production d'un art, l'engagement d'une quelconque façon dans une production artistique. La moitié des volontaires (6/13) ajoutent que pour être artiste, il faut exposer ses œuvres. Autant de personnes (6/13) considèrent que l'artiste est quelqu'un qui sort de l'ordinaire, qui fait exception, qui est à part, qui « crève l'écran » (dD). Quatre volontaires (4/13) soulignent la passion qui anime l'artiste ainsi que son savoir-faire inouï, son grand talent. Quatre autres personnes (4/13) estiment que l'artiste doit vendre des œuvres et vivre de son art. Deux dernières (2/13) croient qu'au-delà des expositions et du marché de l'art, l'artiste est avant tout mu par un besoin, une motivation intrinsèque de créer.

Des volontaires ont exprimé leur vision de l'artiste en énumérant des traits de sa personnalité. Quelques personnes (4/13) ont insisté sur le caractère introverti de l'artiste, sur sa capacité à se regarder de l'intérieur et à être « dans sa bulle » (e1D), sur sa grande imagination et sa créativité, ainsi que sur sa vision particulière de la vie et du monde. D'autres (5/13) ont dit qu'à leur avis, l'artiste a un petit côté fou, qu'il part souvent « dans ses folies de création » (dA) ou dans son « trip d'artiste » (dB). Il a une personnalité excentrée, c'est-à-dire qu'il n'est pas en équilibre à cause de l'art qui prend une place immense dans sa vie. Une participante hésite à dire que les artistes sont « spéciaux ».

Ben tu sais, les artistes sont très... souvent, sont très... un peu spé... tu sais comme...
Je sais pas comment le dire là, ils sont un peu... pas tout le temps là, ils sont dans leur monde, ils sont... tu sais, ils ont pas des horaires typiques. (e3C)

La question s'est posée quelque peu différemment avec les enseignantes d'arts plastiques, mais elles ont également eu à formuler leur définition de l'artiste. Les définitions sont sensiblement différentes d'une participante à l'autre. Pour l'une d'elles (1/4), est artiste une personne qui a une production artistique. À ce premier critère, une deuxième participante (1/4) ajoute que l'artiste doit exposer ses œuvres. Pour une autre (1/4), le critère essentiel au statut d'artiste est de vivre une démarche de création. Finalement, une dernière fait une distinction entre deux types d'artiste : celui ou celle qui produit, et celui ou celle qui est « artiste dans l'âme ». Ce second type fait davantage référence à la personnalité de l'artiste. Selon la plupart des enseignantes d'arts plastiques (3/4), être artiste correspond à quelques clichés négatifs : l'artiste n'a pas un horaire très strict, travaille à son rythme, parfois même la nuit, en perdant souvent la notion du temps (2/4). Une enseignante (1/4) souligne d'autres clichés qu'elle attribue à ses collègues plus qu'à ses propres opinions : l'artiste est brouillon, arrive souvent en retard, est tourmenté et a un style vestimentaire particulier.

4.1.2.2 Rôles sociaux attribués à l'art et aux artistes

Une fois le travail de définition complété, les volontaires ont tenté de verbaliser le rôle social qu'ils et elles imputent à l'art et aux artistes. Le rôle social est compris comme une fonction qu'a un individu dans la société ou à une attente qu'a la société envers un individu.

Suite à l'identification du concept le plus facile à définir, la question du rôle social se formulait en fonction du sujet qui paraissait le plus évident pour les volontaires. Or, que leur choix soit de parler de l'art ou des artistes, les volontaires arrivent sensiblement aux mêmes réponses en ce qui a trait au rôle social. Pour la majorité des volontaires (10/13, 4/4), l'art ou l'artiste a un rôle social à jouer. Pour les autres (3/13), le rôle social dépend du mandat que se donne l'artiste, de son intention et du type d'art qu'il ou elle produit. Cinq volontaires (5/13) expriment ouvertement leur difficulté à répondre à cette question.

Plusieurs personnes (5/13) considèrent que le principal rôle social de l'art se joue dans le fait qu'il s'agit d'un moyen d'expression. Pour d'autres (5/13), l'art a un rôle social à jouer lorsqu'en plus d'exprimer quelque chose, il communique et tente de véhiculer un message, soit en dénonçant une situation inacceptable, en alimentant des débats sociaux ou en s'associant à une cause. Dans cet esprit, des volontaires (5/13) ajoutent que l'art peut susciter, chez les personnes qui le reçoivent, des réflexions, des questions et des émotions.

[Le rôle social des artistes serait] d'exprimer l'inexprimable? Peut-être. D'être capable de... ne serait-ce que de nous faire vivre des émotions... qu'on soupçonne même pas des fois. [...] De nous faire vibrer, je pense qu'ils ont ce rôle-là. De nous faire comprendre des choses [...]. Ils peuvent passer des messages. [...] Des fois ça peut être des éveilleurs de conscience. (dB)

Pour quelques volontaires (4/13), l'art a le rôle d'offrir une source de détente, de plaisir et de divertissement. L'appréciation esthétique, la beauté en soi et l'embellissement de l'environnement comptent aussi parmi les rôles possibles de l'art (3/13). Deux enseignants (2/13) considèrent que l'art est un élément central dans l'identité culturelle d'une société.

Je crois même que ça définit une société. Je pense à... justement... ce qui fait qu'on est différent au Québec du reste du Canada, c'est une question de culture, qui va rejoindre l'art. Donc... puis je pense [...] aux hommes et aux femmes préhistoriques, ça a été une expression tout de suite. Ça dénote peut-être même l'intelligence, ce qui distinguerait les humains des animaux, en quelque sorte. [...] L'art sert à se définir comme humains, comme société, comme peuple. L'art forge l'identité. (e1C)

Les enseignantes d'arts plastiques se sont exprimées avec plus d'assurance sur le sujet. Pour l'une d'elles (1/4), l'artiste est un prophète, un visionnaire, un témoin du temps, un reflet de la société à un certain moment de son histoire. L'artiste, grâce à sa vision différente, arrive à travers son art à soulever des discussions et des réflexions chez les gens qui les mèneront à remettre en question leur propre vision du monde (2/4). Ainsi, l'artiste arrive parfois à changer les perceptions des gens sur différents sujets et, ultimement, à faire avancer la société.

L'artiste est là pour réfléchir sur le monde, donc pour faire réfléchir le monde. À se poser des questions. Ça prend des artistes! Sinon qui va réfléchir? [rire] Pas les politiciens, certain. [...] L'art n'est plus juste pour faire beau. [...] Ils [les artistes] sont là pour faire réfléchir, pour faire avancer... la société. Et [nous] faire arrêter en même temps des fois sur des choses, ça passe trop dans le beurre, pis eux autres vont nous remettre en question, arrêter le temps pour dire, ouf, il y a une réflexion à faire là-dessus. Fait que... moi je trouve que c'est fondamental, les artistes, il faudrait qu'il y en ait plus dans notre société! (eapC)

Elles se sont moins attardées au rôle social de l'art, le rôle social étant, selon elles, d'abord assumé par l'artiste. Une enseignante (1/4) souligne néanmoins que l'art, en plus d'être un moyen de communication privilégié, est l'expression de la liberté de l'esprit et qu'il permet un peu de fantaisie et de folie dans ce monde trop rationnel.

4.2 REPRÉSENTATIONS DES ARTS PLASTIQUES À L'ÉCOLE SECONDAIRE

L'objectif premier de cette recherche était de connaître les représentations sociales entretenues au secondaire au sujet des arts plastiques comme matière scolaire. Dans cette seconde catégorie qui constitue le cœur de la recherche, les propos des volontaires sont organisés en deux thèmes. Les apprentissages réalisés dans les cours d'arts plastiques, les contenus de formation et les spécificités de la discipline sont abordés au premier thème. Moins théorique, le deuxième thème s'attarde à la situation des arts plastiques à l'école, c'est-à-dire à la place qu'ils prennent dans le milieu scolaire et dans le curriculum, aux raisons pour lesquelles ils sont enseignés, aux comportements que les gens adoptent envers la discipline et aux caractéristiques de la personne qui enseigne les arts plastiques.

4.2.1 Contenus et apprentissages

Les représentations de ce qui constitue les cours d'arts plastiques en terme de contenus et d'apprentissages sont une part importante des représentations de la matière scolaire. Les volontaires ont donc été appelés à se prononcer sur ce qui se fait, à leur avis, dans les cours d'arts plastiques, et sur ce que les élèves apprennent. Ce thème se termine par l'identification

de caractéristiques spécifiques aux arts plastiques comme matière scolaire. Les questions qui ont mené à l'élaboration de ce thème sont les suivantes :

- Que font les élèves dans les cours d'arts plastiques au secondaire et qu'y apprennent-ils?

Aux enseignantes d'arts plastiques :

- Qu'enseignez-vous à vos élèves?

Les trois premiers sous-thèmes correspondent aux grands types d'apprentissages que les volontaires ont attribués aux arts plastiques. Le premier : développement personnel et social, traite des compétences et des qualités personnelles favorisées chez les jeunes par les arts plastiques. Le second : savoir-faire, inclut tous les éléments de réponse qui font référence aux techniques, aux médiums et aux habiletés développées en arts plastiques. Le dernier : contenus théoriques, se rapporte au contenu notionnel, à la théorie abordée et aux connaissances acquises en arts plastiques.

Les questions étaient ouvertes de manière à découvrir la première idée qui traverse l'esprit de la personne interrogée. Cette stratégie a permis de déterminer que le type d'apprentissages auquel pensent prioritairement les volontaires concerne le savoir-faire (7/13). Le développement personnel et social est abordé d'emblée par quelques personnes (5/13) alors que seulement l'une d'elles parle en premier des contenus théoriques (1/13). Chez la moitié des enseignantes d'arts plastiques (2/4), le premier élément de réponse concerne des compétences liées au développement personnel et social. L'une d'entre elles aborde le savoir-faire en premier (1/4), tandis que l'autre fait d'abord référence aux contenus théoriques (1/4).

4.2.1.1 Développement personnel et social

Un certain consensus existe entre les deux groupes de volontaires à propos des apports des arts plastiques associés au développement personnel et social. En effet, la majorité des enseignantes d'arts plastiques (3/4) attribuent aux arts plastiques des apports auxquels d'autres volontaires font référence, comme l'expression de soi (9/13) et le développement de

la créativité (2/13). Les cours d'arts plastiques permettraient aussi aux élèves de s'ouvrir sur le monde (3/4, 4/13) et de faire des découvertes sur eux-mêmes (3/4, 5/13).

On va chercher au niveau des apprentissages aussi d'autres... je dirais, d'autres dimensions peut-être plus sociales, spirituelles peut-être jusqu'à un certain point, dépendant des élèves, de leur réflexion par rapport à ce qu'[ils] sont en train de vivre ou de faire. Il y a des apprentissages personnels sur... sur qui [ils] sont aussi. (dC)

Des volontaires pensent que le cours d'arts plastiques contribue à l'accroissement de l'estime de soi des jeunes (4/13) et qu'il développe leur esprit critique (3/13). Le respect (2/13) et l'audace (1/13) sont évoqués comme des qualités encouragées par la formation artistique. Les enseignantes d'arts plastiques parlent quant à elles de structuration de l'identité (1/4) et d'épanouissement personnel (1/4).

Dans leur éducation, je trouve que ça donne vraiment un côté plus... vraiment important, dans leur personne, [...] pour le développement de leur identité. [...] J'enseigne à exprimer le monde d'une manière différente, puis à, surtout, à s'exprimer eux-mêmes aussi, d'une manière différente, mais à se découvrir aussi. (eapD)

Les volontaires abordent timidement les compétences développées en arts plastiques, mais en attribuent néanmoins quelques-unes au développement personnel et social, soit apprécier ou comprendre l'art (5/13) et communiquer ou transmettre un message efficacement (5/13). Les enseignantes d'arts plastiques, de leur côté, insistent sur l'accroissement de la capacité des jeunes à résoudre des problèmes grâce aux défis auxquels les confronte la mise en œuvre d'un projet (2/4), et sur l'expérience d'une démarche de création que leur offre le cours d'arts plastiques (2/4). D'autres apports de la formation artistique sont soulevés plus minoritairement, tels que l'aptitude à coopérer (2/13) et à mener à terme des projets de longue durée (2/13).

4.2.1.2 Savoir-faire

Dans ce sous-thème, il existe une différence assez évidente entre les discours des deux groupes. Si ce type d'apprentissages est nommé en premier et traité abondamment par les enseignantes, les enseignants et les directions (7/13), il a été peu traité par les enseignantes

d'arts plastiques et une seule d'entre elles l'a abordé en premier (1/4). Parmi le premier groupe, certains et certaines se réfèrent à leur propre expérience en arts plastiques pour la généraliser à la réalité des arts plastiques aujourd'hui.

Si je me réfère à mon expérience personnelle, ils touchent un peu à différentes formes d'expression visuelle... Comme moi, en tout cas, moi j'ai fait de la... du modelage... J'ai fait, justement, du métal repoussé... De l'aquarelle, du fusain... On a fait aussi des... des textures... même papier... On a fait avec de la corde des... (e1C)

Plusieurs enseignantes, enseignants et directions s'intéressent effectivement aux techniques qui sont employées pour la création d'une œuvre : dessin, peinture, sculpture (8/13), ou aux médiums utilisés : fusain, papier mâché, argile (3/13). Quelques volontaires (4/13 et 2/4) s'entendent pour dire qu'une compétence particulièrement développée en arts plastiques est la dextérité. D'autre part, les enseignantes d'arts plastiques rencontrées (4/4) disent que les arts plastiques permettent de former des observateurs avertis, ce que plusieurs autres volontaires avançaient (8/13). Les arts plastiques auraient donc un rôle d'alphabétisation visuelle : ils enseignent à lire des images. Le premier groupe parle également d'appréciation esthétique (8/13), ce que les enseignantes d'arts plastiques abordent plus rarement, et plutôt en terme de développement du goût (1/4). Elles soulignent davantage l'importance du plaisir de la création et la transmission d'un intérêt pour l'art (3/4).

Ces élèves-là [...] vont sans doute pas faire une carrière en arts, mais je voudrais qu'ils apprennent à voir, à aimer faire des choses, à aimer s'attarder à dessiner, que ça devienne pour eux un plaisir. (eapA)

4.2.1.3 Contenus théoriques

Ce type d'apprentissage est le plus timidement abordé par l'ensemble des volontaires. Chez les enseignantes d'arts plastiques, une seule participante aborde concrètement l'aspect théorique, spécifiant qu'elle intègre à ses cours des notions d'histoire de l'art en présentant différents artistes à travers plusieurs courants artistiques (1/4).

J'essaie de donner des cours comme « arts et société », je me base beaucoup sur ce qui se passe dans les musées. [...] Je pars avec les mouvements, j'ai des projets qui s'associent aux mouvements [artistiques]. (eapB)

Les autres enseignantes d'arts plastiques font référence à la théorie « sérieuse » présente dans les cours sans être très explicites. Elles (2/4) s'attardent plutôt aux notions de base ainsi qu'aux éléments du langage plastique, aussi abordés par les volontaires de l'autre groupe : les couleurs (6/13), la perspective (4/13), la ligne et les textures (3/13). Les enseignantes, enseignants et directions suggèrent par ailleurs que les arts plastiques enrichissent la culture générale des élèves (5/13) puisqu'on étudie, dans les cours, des artistes (4/13), l'histoire de l'art (3/13) et des courants artistiques (2/13). Deux volontaires (2/13) supposent qu'il n'y a pas de théorie dans les cours d'arts plastiques tandis que deux autres (2/13) s'interrogent à ce propos.

Je suis pas certaine par exemple qu'ils parlent vraiment des artistes, de la vie des artistes ou qu'ils font un petit peu de biographie. Moi, ben, chaque fois que je descends en arts plastiques, ils sont en train de travailler, je sais pas s'il y a une place... un petit peu plus... [...] Je sais pas s'ils ont un cours plus théorique. (e1D)

4.2.1.4 Spécificités des arts plastiques

Des volontaires laissent entendre que le cours d'arts plastiques est constitué de spécificités qui le rendent un peu différent des autres cours. Pour certaines personnes, ces particularités sont propres à la discipline artistique et liées à la nature de celle-ci, tandis que d'autres les attribuent davantage au contexte d'atelier, en soi caractéristique des arts plastiques.

Pour plusieurs (7/13), les arts plastiques sont synonymes de détente et de plaisir. La nature de l'art et des activités qu'il inspire constitue un exutoire pour ceux et celles qui le pratiquent, un refuge, une façon de décrocher du quotidien et de perdre la notion du temps ou, selon des enseignantes d'arts plastiques, un réconfort (2/4).

Ça les aide à peut-être voir autre chose que des... des sujets qui sont assez... stressants et très concentrés... comme les maths, les sciences. C'est une belle... sortie. C'est une façon de s'évader un peu, les arts plastiques, je trouve. Quoiqu'ils doivent aussi se concentrer et travailler fort, mais c'est autre chose... Ben, ils doivent se servir de leur tête, c'est sûr, mais pas... pas... peut-être pas... analyser aussi profondément... peut-être que dans un cours de maths ou de sciences où ils doivent vraiment... trouver des formules ou... se concentrer beaucoup là. C'est l'agréable qu'ils mêlent aussi à l'apprentissage... (e1B)

Les arts plastiques sont, pour la moitié des personnes du premier groupe (7/13), une matière où les jeunes sont appelés à faire moins de travail mental et à être plus en action. Puisque les arts valorisent l'unicité des élèves, la créativité et l'expression de soi (3/4), les élèves sont encouragés à explorer et à sortir du cadre scolaire rigide (2/13). Pour la majorité des enseignantes d'arts plastiques (3/4), leur discipline développe la créativité plus que toute autre matière scolaire. Quelques volontaires (2/13) soulignent la possibilité pour chaque élève d'aller à son rythme. L'évaluation est par ailleurs considérée comme particulière en arts plastiques (3/13) puisqu'elle ne tient pas compte du temps que chaque élève a pris pour compléter son travail (1/13) et que l'évaluation d'œuvres passe par un jugement esthétique donc subjectif (2/13).

C'est plus facile de mesurer en math que de mesurer en arts, dans le sens que de mesurer... qui est meilleur que l'autre... parce qu'en arts, c'est une question... de goût. Alors qu'en math, c'est plus rationnel de pouvoir dire tu l'as ou tu l'as pas. (e2C)

Il existe plus d'une bonne réponse, en arts, et des enseignantes d'arts plastiques (2/4) ajoutent qu'un des apports spécifiques des arts plastiques est justement le développement de la pensée divergente et la valorisation d'une multiplicité de réponses possibles à un problème de création. Le fait que les apprentissages en arts plastiques se réalisent généralement à travers des projets constitue une autre spécificité de la discipline (2/13). Finalement, les arts plastiques ont la réputation de susciter un travail plus émotionnel chez les élèves qui sont appelés à se questionner sur leur subjectivité, à se connecter sur eux-mêmes et à exprimer leur personnalité propre (2/13).

Les arts plastiques sont aussi considérés comme un peu différents des autres matières scolaires à cause du lieu où se déroulent les cours, plus près du laboratoire et de l'atelier que d'une classe traditionnelle. La constitution physique du lieu, ne serait-ce que la disposition

des tables en îlots, entraîne une foule de particularités. Pour la moitié des volontaires (7/13), l'ambiance des cours d'arts plastiques est plus conviviale (il y a de la musique, par exemple), une atmosphère qui favorise la création y est instaurée grâce à une structure souple qui rend l'élève plus libre en plus de permettre des interactions entre les élèves et avec l'enseignante ou l'enseignant.

[Les élèves] travaillent plus sur leur projet, il y a moins de cours théoriques. Il y a une petite musique dans le local... Tsé ils ont leur petit sarrau... c'est comme un autre monde là, tu rentres là-dedans pis c'est vraiment une atmosphère de création là, c'est... C'est comme... c'est pas un local que tout le monde est assis en rangées pis ils écoutent pis ils prennent des notes, pis qu'ils ont mal à la tête parce qu'ils comprennent pas. (e3C)

La plupart des enseignantes d'arts plastiques (3/4) insistent d'ailleurs sur la relation privilégiée que leur discipline leur permet d'avoir avec leurs élèves. Bien entendu, les arts plastiques nécessitent une quantité importante de matériel, ce qui caractérise considérablement la tâche des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques (3/13). Quelques volontaires (5/13) considèrent que la gestion de classe d'arts plastiques est différente d'un cours « crayon papier » (dB), entre autres parce que les élèves sont en mouvement et qu'il y a du bruit sans arrêt.

4.2.2 La situation des arts plastiques à l'école secondaire

Les volontaires ont eu à énoncer ce qui se passe dans les cours d'arts plastiques au secondaire et ce que les élèves y apprennent, mais il leur a fallu également décrire la place que les arts plastiques prennent dans leur école et juger la place qui leur est accordée dans le régime pédagogique. Puis, les volontaires ont eu à expliquer pourquoi, à leur avis, cette matière est enseignée au secondaire, et à estimer l'utilité qu'elle peut avoir dans la vie des jeunes. Afin de dresser un portrait plus complet de la situation des arts plastiques dans leur école, les volontaires ont décrit les comportements qu'ils et elles observent chez leurs collègues envers les arts plastiques. Finalement, il a été question du statut de la personne qui enseigne les arts plastiques : artiste ou non? Les sujets de ce thème ont été abordés à travers les questions suivantes :

À tous et à toutes :

- Quelle place diriez-vous que les arts plastiques prennent dans votre école?
- La place des arts plastiques dans le programme de formation et le régime pédagogique est-elle justifiée?
- Pourquoi croyez-vous que l'on enseigne les arts plastiques au secondaire?
- D'après vous, les enseignants et les enseignantes d'arts plastiques sont-ils ou devraient-ils être des artistes? Quel impact cela a-t-il sur leur enseignement?
- Comment décririez-vous l'attitude de vos collègues face aux arts plastiques?

Aux enseignantes d'arts plastiques :

- Avez-vous une production artistique extérieure à l'école? Vous considérez-vous artiste? Êtes-vous considérée artiste par vos collègues?

4.2.2.1 La place des arts plastiques à l'école et dans le régime pédagogique

Presque tout le groupe d'enseignantes, d'enseignants et de directions (12/13) considère que les arts plastiques prennent une grande place, une place intéressante ou de plus en plus de place dans leur école. La quantité importante d'expositions dans l'école est soulignée par autant de personnes (12/13) et la plupart (8/13) justifient ainsi leur perception de la place des arts plastiques comme étant grande.

[Les arts plastiques prennent] quand même une grosse place parce qu'ils ont comme tout le corridor en bas, puis ils exposent beaucoup partout à travers l'école. Ils sont assez présents. (e3C)

Les arts plastiques sont en effet largement reconnus pour leur production d'images et d'objets. L'ensemble des volontaires (13/13 et 4/4) souligne d'une façon ou d'une autre l'importance des expositions. Elles sont des sources de fierté pour tous les individus qui fréquentent l'école (4/13), puisqu'en mettant en valeur les travaux et le talent des élèves (3/13), elles valorisent l'école même et la font rayonner (2/13).

Quand on fait nos portes ouvertes, c'est sûr qu'on met le paquet là, pour séduire les gens. Quand il y a la soirée des bulletins, les profs s'assurent de changer les œuvres. (dB)

D'un autre côté, les expositions permettent de découvrir le travail effectué par les collègues en arts plastiques (3/13) : la ou le « prof semble transmettre au reste de l'école ce qui se passe dans sa classe » (e1C). Elles sont aussi l'opportunité d'avoir une autre vision des élèves.

Des volontaires (6/13) se réfèrent à l'espace accordé à la matière dans la grille-horaire ainsi qu'aux options telles arts plastiques et multimédia offertes aux élèves pour qualifier d'importante la place des arts plastiques. Quelques autres justifications sont données de façon minoritaire, comme le nombre d'inscriptions (1/13), l'implication des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques (1/13), le fait que les élèves aiment ça (1/13) et qu'il y a maintenant un cours d'art obligatoire dans le régime pédagogique (1/13).

Une première remarque paraît inévitable lorsqu'est observée la considération de la place des arts plastiques à l'école : il y a contradiction entre les propos du groupe d'enseignantes d'arts plastiques et les propos des autres volontaires. De leur côté, la majorité des enseignantes d'arts plastiques interrogées (3/4) évaluent que la place de leur discipline dans leur école est insuffisante, entre autres parce que les arts plastiques ne sont pas assez visibles (3/4) ou qu'ils ont simplement comme fonction de « décorer » ou de « faire beau » (2/4). La seule enseignante d'arts plastiques à affirmer que sa matière prend une grande place à l'école est de cet avis principalement à cause des ressources matérielles importantes dont elle bénéficie, mais elle considère néanmoins que les travaux des élèves ne sont pas assez exposés. Certaines (2/4) croient par ailleurs que l'essence des arts plastiques et les apprentissages qu'on y fait sont mal compris et souvent minimisés par leurs collègues.

Je pense qu'on décore. [...] On affiche, on en met beaucoup. Les profs sont bien contents, ils disent « ah, c'est beau, c'est le *fun* ce que vous faites », mais je le sais pas si ça va beaucoup plus loin que ça [...], plus loin que l'esthétique. Je sais pas s'ils comprennent. Des fois on explique les travaux, comment c'est fait, puis ils sont tout surpris [...] combien c'est complexe. (eapB)

À ce propos, il faut souligner que pour la moitié des enseignantes, des enseignants et des directions (7/13), les projets artistiques les plus marquants sont effectivement ceux qui sont impressionnants du point de vue de leur réussite technique et esthétique. Seulement quelques

personnes (3/13) ont abordé la réflexion sous-jacente à ces projets. L'originalité, la créativité (5/13) des élèves et l'aspect imposant de certaines œuvres (3/13) sont aussi des caractéristiques marquantes.

Une majorité de volontaires (9/13) ne connaît pas bien les choix d'options artistiques qu'ont les élèves et le nombre de périodes que ces choix représentent. Quelques personnes (3/13) ignoraient d'ailleurs que le régime pédagogique exige maintenant la réussite d'un cours d'arts pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Dans l'ensemble (11/13), les volontaires considèrent néanmoins cette particularité de la réforme comme positive : c'est une bonne idée (5/13), ça assure une formation artistique minimale à l'ensemble des élèves (3/13) et ça augmente la motivation des élèves à réussir, donc le sérieux accordé au cours (4/13).

Si les unités obligatoires sont généralement vues d'un bon œil par le groupe d'enseignantes, d'enseignants et de directions, une opinion tout à fait différente est exprimée par le groupe d'enseignantes d'arts plastiques. En effet, la moitié d'entre elles (2/4) considèrent que ces unités obligatoires ne s'appliquent pas dans la réalité puisque le système scolaire ne prévoit pas de cours d'été ni d'examen de reprise pour les élèves échouant à leur cours d'arts plastiques. À première vue, cet apport de la réforme semble être un cadeau soulignant l'importance des arts, mais les enseignantes d'arts plastiques rencontrées sont unanimes (4/4) : les cours d'arts obligatoires ont surtout un impact négatif sur leur discipline scolaire ou leurs conditions de travail. Elles dénoncent le manque de temps (3/4) et la trop faible fréquence des cours qui font que les jeunes se sentent moins impliqués, qu'ils et elles oublient le projet et que l'impulsion nécessaire à la création est perdue (2/4). Les unités obligatoires n'augmentent pas l'intérêt ni le sérieux accordé à la matière par les élèves (2/4) et ces cours à deux périodes par cycle ont pris une place qui revenait avant aux cours optionnels, cours qui avaient plus de sens, selon les enseignantes d'arts plastiques (3/4).

4.2.2.2 Les raisons d'enseigner les arts plastiques au secondaire

Les volontaires affirment de manière quasi unanime qu'il est important que les arts plastiques soient enseignés (12/13), certains et certaines (4/13) précisant qu'il est important qu'un art

soit intégré à la formation des jeunes, peu importe lequel (art dramatique, danse, musique, arts plastiques). Les raisons d'enseigner les arts plastiques énoncées par les volontaires peuvent être regroupées en quatre principaux arguments.

D'abord, on enseigne les arts plastiques pour *contribuer à la formation globale des jeunes*, selon la plupart des personnes rencontrées (8/13 et 3/4). Un enseignant formule une métaphore qui rejoint éloquemment le discours des autres volontaires :

Je vois l'école secondaire vraiment comme étant une espèce de buffet [rire], dans le sens que l'élève, on va lui présenter un peu de tout, pis éventuellement, quand on tombe jeune adulte, on prend des chemins. Mais le fait d'avoir goûté un peu à tout nous permet après de peut-être [faire des choix plus éclairés.] Des fois on se dit que ça a l'air facile de dire aux gens, choisis quelque chose que tu aimes... mais encore faut-il d'abord savoir ce qu'on aime, et c'est pas dit qu'au secondaire on peut savoir ce qu'on aime. (e1C)

Pour plusieurs, les arts plastiques font effectivement partie du curriculum par souci d'équilibre dans la formation des jeunes. Dans cet esprit, les arts plastiques à l'école sont parfois considérés comme une simple introduction, une initiation à l'art (3/13).

Pour d'autres (6/13 et 3/4), on enseigne les arts plastiques pour *ce que ça apporte aux élèves, ce que ça développe chez l'individu*. Dans ce cas-ci, les apprentissages faits en arts plastiques (abordés à la section 4.2.1) justifient qu'on enseigne cette matière au secondaire. Les qualités personnelles et sociales, le savoir-faire technique et la culture générale qu'apporte une formation artistique sont utiles pour les jeunes. Quelques volontaires (2/13) vont même jusqu'à dire que les arts plastiques contribuent à apprendre aux élèves à être de « bons citoyens » et de « meilleures personnes ».

Pour près de la moitié des enseignantes, des enseignants et des directions (6/13), mais pour aucune enseignante d'arts plastiques (0/4), les arts plastiques sont enseignés au secondaire dans une *perspective orientante*, c'est-à-dire pour permettre à l'élève de découvrir ses talents et de mesurer son intérêt à éventuellement occuper un emploi dans un domaine artistique. Les volontaires considèrent ici les arts plastiques comme une matière qui introduit à certaines carrières liées à la mode, à l'architecture et à la publicité.

Enfin, pour quelques personnes (5/13 et 2/4), les arts plastiques méritent d'être enseignés parce que *c'est une dimension importante de l'être humain et de son développement*. L'art est ici compris comme une caractéristique intrinsèque de l'humain qui doit être développée minimalement, car « on a quelque chose d'inné en nous... d'art » (e2B).

Pour la majorité des volontaires du premier groupe (7/13), il est difficile de dire en quoi les cours d'arts plastiques suivis au secondaire seront utiles dans la vie des jeunes. Bien que les volontaires aient un certain blocage lorsque cette question leur est posée, un moment de réflexion leur permet généralement de formuler une réponse. Plusieurs (7/13) considèrent qu'un aspect important des arts plastiques est la formation d'un sens esthétique, d'un goût du beau qui rend les gens plus sensibles à ce qu'ils voient. Près de la moitié des volontaires (6/13) croient que les arts plastiques forment des « observateurs avertis », des gens qui savent « lire les images », qui font preuve de moins de naïveté face à la publicité et qui ont un esprit critique plus aiguisé. Pour d'autres (5/13), les élèves apprennent au secondaire que l'art peut être un refuge, une échappatoire, et la création pourra leur servir dans leur vie future comme une résilience pour les coups durs. Les cours d'arts plastiques permettent aussi aux jeunes de savoir apprécier la culture et de comprendre l'art, leur formation en arts les rendant plus cultivés et plus intéressés par les événements artistiques et les expositions (5/13). Des volontaires (5/13) soulignent une fois de plus l'apport des arts plastiques dans la capacité à s'exprimer de façon appropriée et de communiquer un message. D'autres (3/13) croient que les arts plastiques sont utiles parce qu'ils ouvrent l'esprit des jeunes.

Cet aspect critique d'être plus ouvert, pas juste enfermé dans son petit monde... d'appréhender le monde, d'être capable de comprendre une approche qui est différente de la sienne [...]. Je pense que tout ce qui contribue à élargir les perceptions de l'esprit contribue... à nous rendre plus intelligents d'une certaine manière, à nous rendre plus tolérants même. (dD)

Enfin, quelques volontaires (2/13) accordent une valeur plus strictement utilitaire à la formation en arts plastiques et soulignent son apport dans des sphères de la vie liées à des carrières qui exploitent l'image et l'appréciation esthétique. Une introduction aux arts plastiques au secondaire aurait donc l'utilité d'ouvrir à des carrières éventuelles en plus de développer des compétences qui seraient utiles à la pratique de ces métiers.

4.2.2.3 Comportements observés envers les arts plastiques

Puisque les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques se plaignent souvent d'une attitude négative assez répandue envers leur discipline, il semble intéressant de connaître la vision qu'a l'ensemble des volontaires de cette attitude. Les volontaires ont donc identifié certains comportements de leurs collègues : leur attitude envers les arts plastiques et les relations entretenues entre les enseignantes et les enseignants dans leur école.

Selon un peu moins de la moitié des volontaires (5/13 et 1/4), l'attitude du corps enseignant envers les arts plastiques est généralement positive et il n'existe pas de conflit entre les enseignantes et les enseignants. Les autres (8/13 et 3/4) nuancent leurs propos en suggérant que l'attitude varie d'une personne à l'autre. Une perception plus négative des arts plastiques pourrait être soutenue par la réalité du régime pédagogique.

Je dirais qu'il y a beaucoup de ce... appelons ça un préjugé, qui est quand même fondé sur quelque chose qui est objectif... et ce qui est objectif, c'est que le ministère décide d'accorder, à certains niveaux, [...] deux unités au programme d'arts, [...] mais six unités en français, ou même huit au premier cycle... Six unités aux maths... Autrement dit, c'est là qu'est le côté objectif, déjà les profs perçoivent aussi l'importance dans la grille-matière ou dans le nombre d'unités, et donc cette importance-là qui... qui est donnée au niveau de la place, au nombre d'unités, ben... le pas est facile à faire sur la contribution de la discipline au développement de l'élève.
(dC)

En effet, plusieurs volontaires (6/13) croient que pour la majorité de leurs collègues, les arts plastiques constituent une matière moins importante, une « petite matière ». Les apprentissages seraient minimisés par plusieurs à du « petit dessin » (1/13) et la matière paraîtrait moins crédible et sérieuse parce que le taux de réussite est très élevé (1/13). Par ailleurs, beaucoup de gens penseraient que les arts sont une activité à faire « à côté », parallèlement à la vie professionnelle (1/13).

Une pratique a été dénoncée par quelques volontaires (3/13), soit le « vol de périodes » en arts plastiques. Les personnes-ressources, lorsqu'elles ont besoin de voir des élèves, choisiraient d'aller les chercher pendant leur période d'arts plastiques.

On entend des enseignants des fois dire : « ah ben pas de problème, tu iras le chercher pendant qu'il est en arts plastiques ou en éducatif, parce que quand même qu'il manque un cours, c'est pas grave ». On l'entend. On travaille avec ces enseignants-là, mais je vous dis que de les faire changer d'idée, ça se fait pas comme ça. (dA)

Malgré l'enthousiasme du corps enseignant face aux expositions (4/13), une certaine réticence existerait en ce qui a trait à la production, souvent bruyante, et du travail qui dérange, par exemple lorsque les élèves sortent de la classe (2/13).

Chez quelques volontaires (4/13), il y a un malaise assez tangible à dénoncer les frictions qui existent entre les membres du corps enseignant. Près de la moitié des volontaires (6/13) notent une concurrence diffuse entre les enseignantes et les enseignants. Il n'y a pas de vifs conflits, mais chacun et chacune voudrait que plus de temps soit alloué à sa matière. Bien qu'inévitable puisque la place accordée à une matière diminue celle accordée aux autres (1/13), cette rivalité n'est toutefois pas systématiquement dirigée vers les arts plastiques.

Français et mathématiques sont moins souvent remis en question pour ça, mais à peu près toutes les autres matières y passent. Est-ce qu'on a vraiment besoin d'autant de périodes en histoire? Est-ce qu'on a vraiment besoin d'autant de périodes en arts, en éducation physique, en éthique et culture religieuse? Toutes les matières finissent par y passer. (dC)

Parmi les enseignantes d'arts plastiques, trois (3/4) considèrent avoir une belle relation avec l'ensemble du corps enseignant de leur école même si l'une d'elles (1/4) avoue avoir peu de contact avec les autres parce qu'elle est souvent dans son atelier avec les élèves. Avec la quatrième enseignante d'arts plastiques, le sujet n'a pas été abordé. Le manque de temps, la division du corps enseignant par champs et leur éloignement physique dans l'école font qu'il y a peu de contact entre les collègues de façon générale (1/13). L'intégration des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques à l'équipe-école dépend grandement de la personne elle-même, d'après une enseignante d'arts plastiques (1/4) qui affirme que, dans son milieu, les spécialistes se mêlent bien au reste de l'équipe-école. D'autres établissements semblent effectivement caractérisés par un certain isolement des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques (3/13).

On les côtoie pas beaucoup hein, ils sont toujours dans leur local, fait qu'ils sont jamais... Ils se mêlent pas beaucoup les profs d'arts ici. Tu sais ils ont tout le temps, sur l'heure du midi, ils sont toujours avec des élèves, ils sont vraiment occupés là. Pis ils enseignent sur trois, quatre, cinq niveaux... C'est fou là. Je serais pas prof d'arts. C'est comme... Ils ont pas de vie sociale à l'école. Tu sais, ils vont venir dans les cinq à sept, mais... [...] Ils sont ensemble, tu sais, comme une petite *gang*. (e3C)

Cette exclusion pourrait s'expliquer par le fait que les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques aient leur atelier, contrairement au reste du corps enseignant qui n'a pas de local fixe (1/13). Par ailleurs, que les arts plastiques soient physiquement isolés dans l'école n'aide pas à intégrer les personnes qui les enseignent. Un participant note aussi un isolement des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques qui, dans son école, « vivent un petit peu en vase clos » (e2D).

La majorité des enseignantes d'arts plastiques (3/4) estiment entretenir une belle relation avec les autres membres de leur équipe disciplinaire. Elles (2/4) racontent qu'il existe un lien de coopération et d'entraide au sein du groupe, insistant sur l'importance de faire partie d'une équipe fonctionnelle composée de spécialistes bien formés. Une seule participante (1/4) déplore sa relation avec les autres enseignantes et enseignants d'arts plastiques de son école. Elle n'a pas l'impression d'avoir une équipe en arts parce que les membres ne partagent pas les mêmes valeurs. Deux autres volontaires de son école (2/13) ont aussi noté cette problématique.

Le rapport est pas toujours facile entre artistes, je pense. [...] C'est sûr, tu as des gens qui s'entendent avec personne, nulle part, ça c'est clair, mais en même temps, quand je regarde mon personnel en arts là, j'ai l'impression que c'est un petit peu plus difficile eux autres, pis particulièrement en arts plastiques. (dD)

4.2.2.4 Pédagogue et artiste

Sujet chaud pour beaucoup d'enseignantes et d'enseignants d'arts plastiques, la question de l'artiste-enseignant ou de l'enseignant-artiste a été posée aux volontaires qui ont donné leur opinion sur le statut des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques et sur l'impact qu'a ce statut sur leur enseignement. Bien entendu, les réponses des volontaires à ce propos

dépendent grandement de leur conception initiale de ce qu'être artiste implique (section 4.1.2.1).

Pour quelques volontaires (3/13), la personne qui enseigne les arts plastiques *est* artiste. Cette opinion est justifiée par le fait que les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques de leur entourage ont une production artistique à l'extérieur de l'école et exposent parfois leurs œuvres. Leur savoir-faire exceptionnel (3/13), la conviction et la passion dont ils et elles font preuve envers leur discipline (2/13) et leur implication dans un processus de création (1/13) confirment que les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques sont des artistes.

Oui c'est un artiste. [...] Oui parce qu'il y croit. On sait pas toujours où ils vont, où ils nous amènent, et ils sont capables de se déstabiliser pour monter un projet. Leur langage n'est pas le nôtre... J'écoute Monsieur [l'enseignant d'arts plastiques] me parler, il est complètement passionné. Il est... Il sait très bien où il s'en va sans le savoir, et il amène les élèves vraiment ensuite à un résultat final qui est extraordinaire. [...] Il le dégage! [...] Dans sa façon d'être, dans sa façon de travailler avec les jeunes, ça paraît. Tout en étant chef d'orchestre, il regarde, il a des yeux partout, mais en même temps, il part dans ses créations pis il laisse aller. (dA)

Quelques volontaires (2/13) sont plus catégoriques et affirment que la personne qui enseigne les arts plastiques *doit être* artiste, parce qu'être artiste permet d'aller au-delà de la technique et de transmettre un réel goût pour l'art aux élèves. L'enseignement des arts plastiques est difficile et le fait d'être artiste permettrait de relever les défis inhérents à la profession (1/13).

Il faut, pour donner le goût des arts aux enfants, il faut que ça passe par un artiste. [...] Ou par quelqu'un qui est passionné par les arts là. [...] Faut être passionné pour donner ça, parce que c'est pas évident enseigner les arts plastiques. C'est pas... ça a l'air facile là, mais ça l'est pas. (dB)

Pour la majorité des volontaires (7/13, 4/4), la personne qui enseigne les arts plastiques *peut être* artiste, mais pas automatiquement ni absolument. Les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques doivent d'abord être pédagogues, et selon leur personnalité et leur mode de vie, peuvent être artistes. La personne qui enseigne les arts plastiques est avant tout passionnée (3/13) et témoigne d'un grand intérêt pour les arts (1/13). Les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques doivent avoir une facilité à transmettre aux jeunes un goût pour l'art en mettant sur pied des projets intéressants et innovateurs.

Enfin, pour une seule participante (1/13), la personne qui enseigne les arts plastiques *n'est pas* artiste, mais pédagogue avant tout. Mener en parallèle une vie d'artiste et de pédagogue est irréaliste : la personne qui enseigne n'a pas le temps de poursuivre une production en plus de son travail à l'école. Par ailleurs, il n'est pas nécessaire d'être virtuose (comme les artistes) pour enseigner les arts plastiques.

Après cette description des représentations du premier groupe de volontaires, il est intéressant de souligner l'hypothèse des enseignantes d'arts plastiques quant à la manière dont leurs collègues les considèrent. Elles pensent presque toutes (3/4) que les autres les voient comme des artistes, et la quatrième (1/4) pense être à la fois enseignante et artiste aux yeux des autres. D'après la moitié d'entre elles (2/4), leurs collègues basent leur opinion sur leur style vestimentaire parfois un peu différent, ou leur idée se forme par généralisation : la personne qui enseigne les arts plastiques est automatiquement artiste. Une autre (1/4) pense que ses collègues la considèrent artiste à cause de l'image qu'elle projette et de sa personnalité « colorée », le fait qu'elle est spontanée, bohème et qu'elle a des points de vue originaux.

La plupart des enseignantes d'arts plastiques (3/4) considèrent qu'elles sont artistes, à divers degrés. L'une d'elles (1/4) précise qu'il s'agit d'un côté de sa personnalité qu'elle étouffe un peu, une autre (1/4) se sent moins artiste qu'avant, et une troisième (1/4) dit être artiste sans toutefois en revendiquer le statut. Elles se sentent artistes principalement parce que la création les habite (2/4), ou parce que le travail avec les jeunes en est un de création et qu'à travers l'enseignement des arts plastiques, un processus de création se vit (2/4).

Je considère que mon enseignement, c'est mon travail de création. J'ai comme... transféré mes schèmes de création à l'intérieur de ma pratique d'enseignement. Fait que c'est... autant en cherchant des idées que... en faisant des prototypes ou en faisant des choses qui vont servir à inspirer les élèves que... que je trouve mon compte. Mais aussi, juste en vivant les projets avec mes élèves. (eapD)

La quatrième enseignante d'arts plastiques (1/4) dit avoir, évidemment, un intérêt marqué pour les arts, mais puisqu'elle n'a pas de production artistique, elle refuse de se considérer artiste. Peu importe la façon dont elles se considèrent, les enseignantes d'arts plastiques rencontrées sont unanimes (4/4) : elles n'ont pas le temps de mener une production artistique

en parallèle à leur profession; l'enseignement prend trop de place (3/4), en plus des contraintes familiales (2/4), elles n'ont pas l'énergie (2/4).

Pour bon nombre de volontaires (11/13, 3/4), le fait d'être artiste a un impact positif sur l'enseignement. Certains et certaines (5/13, 2/4) posent néanmoins une condition : la personne qui enseigne doit d'abord être bonne enseignante pour que le fait d'être artiste ait une influence positive. Le ou la pédagogue de talent qui est également artiste ajoute alors une touche personnelle à son enseignement, innove dans les projets et va plus loin dans son rôle éducatif (5/13).

J'ai vu la différence au niveau de la création... Au niveau de l'éclatement [des projets...] Ça va amener d'autres projets peut-être qui sont moins répétitifs là tu sais... [les artistes] sont comme toujours en train de cogiter quelque chose. [...] Ils vont amener des nouveaux projets, continuellement. (e2C)

Le fait d'être artiste est aussi le gage d'une grande passion éventuellement contagieuse pour les arts, ce qui ne peut qu'avoir un impact positif (4/13). Les pédagogues-artistes jouissent d'une expérience plus grande du milieu artistique et des lieux d'exposition (3/13, 1/4). Ces atouts rendent plus facile la création de projets qui sortent de l'école et qui font vivre des expériences enrichissantes aux élèves. Par ailleurs, l'artiste, grâce à son expérience, est plus capable de valoriser et d'encourager les élèves, ne serait-ce que grâce à sa connaissance et sa compréhension du processus de création (2/13). En plus de ses compétences techniques, de son imagination, de sa créativité et de sa conviction, l'artiste est enthousiaste, donc un modèle positif pour ses élèves à qui il ou elle transmet avec plaisir le goût de l'art (1/13, 1/4).

Deux volontaires (2/13) ont, de leur côté, soulevé de possibles impacts négatifs liés au fait d'être à la fois pédagogue et artiste. Pour l'un d'eux (1/13), l'enseignante-artiste ou l'enseignant-artiste doit vivre beaucoup de déception face aux élèves peu réceptifs et doit avoir du mal à accepter ces comportements. Pour l'autre (1/13), puisque l'artiste a une personnalité un peu excessive et que les arts prennent une place démesurée dans sa vie, son rapport avec ses collègues et ses élèves est souvent difficile. Il précise tout de même que l'impact sur l'enseignement est lié à la façon d'être artiste et de le transporter dans son enseignement plus qu'au strict fait d'être ou non artiste.

4.3 ANALYSE INTERPRÉTATIVE

L'analyse descriptive qui précède a dressé un portrait assez vaste des propos des volontaires sur différents thèmes. À la lumière des références choisies dans le cadre théorique, certains constats peuvent être tirés de manière à identifier des caractéristiques des représentations des arts plastiques à l'école entretenues par les volontaires. Les constats se présentent comme des phrases affirmatives qui tentent d'extraire l'essentiel de ce qui a été dit et de trouver un sens aux données recueillies.

4.3.1 Les volontaires ont une vision romantique de l'art et de l'artiste qui teinte leur représentation des arts plastiques comme matière scolaire.

Les expériences artistiques des volontaires sont pour la plupart limitées aux cours d'arts suivis à l'école primaire et secondaire. Leurs habitudes culturelles sont par ailleurs relativement faibles : leurs quelques visites annuelles visent le divertissement plus que l'assouvissement d'un intérêt passionnel pour l'art. Ainsi, leurs représentations de l'art et des artistes sont quelque peu stéréotypées. Dans l'ensemble, les volontaires se représentent l'art comme un concept très vaste et très englobant, et ont une vision romantique de l'artiste. Au-delà de la production d'un art et de l'exposition de ses œuvres, l'artiste est caractérisé par sa passion, son grand talent, sa motivation intrinsèque à créer, mais aussi par son côté original, voire fou : l'artiste sort de l'ordinaire, fait exception, est à part, crève l'écran. Le principal rôle social attribué à l'art et à l'artiste correspond également à une vision romantique : exprimer un message qui suscite une réflexion ou une émotion. Ces représentations teintent les représentations des arts plastiques à l'école : il existe un fort lien entre la conception romantique de l'artiste et les caractéristiques spécifiques que les volontaires attribuent aux arts plastiques, comme l'idée que les arts soient un exutoire, qu'ils favorisent l'unicité et l'expression de soi tout en suscitant un travail émotionnel. Par ailleurs, même si les volontaires ne considèrent pas nécessairement qu'elle soit artiste, la personne qui enseigne les arts plastiques partagerait plusieurs caractéristiques avec l'artiste : le savoir-faire exceptionnel, la conviction, la passion et l'engagement dans sa pratique. De plus, les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques semblent parfois indépendants, voire isolés

de leur vie d'école, ce qui pourrait renforcer la croyance que les artistes, donc les personnes qui enseignent les arts, soient des êtres à part et que leur matière doive être considérée comme distincte.

Dans son *Rapport sur l'enseignement des arts dans la province de Québec*, Rioux (1969) exprimait lui-même un certain romantisme à travers sa présentation de l'artiste-enseignant. Son explication des avantages à ce que l'enseignante ou l'enseignant d'arts plastiques soit artiste est d'ailleurs très semblable au discours adopté par les volontaires à ce sujet. Les volontaires comme Rioux croient que l'artiste, grâce à son expérience, est la personne la mieux placée pour accompagner l'enfant dans un processus de création. Ils et elles ont également précisé que l'artiste n'est pas automatiquement bon ou bonne pédagogue et qu'une formation pédagogique lui est nécessaire pour accomplir sa mission à l'école. Par ailleurs, quelques volontaires ont attribué des difficultés d'intégration aux enseignantes et aux enseignants d'arts plastiques dues à leur personnalité plus introvertie. Difficile de dire à quel point les volontaires ont pu s'approprier les propos de Rioux, ou à quel point Rioux a marqué les représentations des arts plastiques à l'école, mais les similitudes à ce sujet sont frappantes.

4.3.2 Les enseignantes, les enseignants et les directions ont une représentation floue des arts plastiques, souvent limitée à leurs souvenirs personnels.

Les questions concernant les contenus de formation et le type d'activités réalisées en arts plastiques ont suscité beaucoup d'hésitations chez la plupart des volontaires qui ont d'abord exprimé des idées vagues. Puis, leurs premières réponses étaient majoritairement liées au savoir-faire technique. Cet aspect de la discipline serait donc parmi les premiers auxquels pensent les volontaires qui se représentent les arts plastiques à l'école. Puisque leur expérience personnelle est souvent le point de départ de leurs réponses, il se peut que les volontaires aient suivi des cours où la technique prédominait, ou que ce soit cet aspect qui ait le plus marqué leurs souvenirs. La popularité des réponses concernant le langage plastique, les techniques et les médiums laisse supposer que le modèle formaliste-cognitif (Efland, 1995) fasse partie des représentations des volontaires. Il semble parfois que l'acquisition du langage plastique soit considérée comme l'objectif des cours d'arts plastiques, les projets de

création étant prétextes à son exploration. Ainsi, l'appréciation d'œuvres d'art est, pour quelques volontaires, strictement esthétique et ne tient pas compte du contexte dans lequel les œuvres sont créées.

Par ailleurs, les techniques et les médiums dont les volontaires traitent sont pour la plupart assez traditionnels, alors qu'il n'est pas rare que les cours d'aujourd'hui s'affranchissent de la tradition pour explorer des pratiques plus actuelles. Le fait que les réponses aient été formulées par des énumérations de techniques et de matériaux dénote un inconfort et une certaine ignorance chez les volontaires. Ces hésitations peuvent toutefois être interprétées comme l'expression d'une méconnaissance normale et même légitime, vu le cloisonnement des matières à l'école secondaire. Bien que plusieurs enseignantes et enseignants affirment un enthousiasme sincère pour la réalisation de projets interdisciplinaires et même si l'interdisciplinarité comptait parmi les grandes ambitions du renouveau pédagogique, la réalité scolaire s'y prête mal, les horaires ne sont pas conçus de manière à ce que les membres de différentes disciplines collaborent et finalement, les matières sont plutôt indépendantes les unes des autres. Ainsi, les volontaires n'auraient sans doute pas semblé plus à l'aise de décrire le contenu d'une autre discipline, tout comme les enseignantes d'arts plastiques rencontrées auraient probablement expliqué le contenu disciplinaire d'un autre cours que le leur de manière stéréotypée et réductrice.

Les premières hésitations passées, les volontaires se dégourdissaient et abordaient l'apport des arts plastiques s'inscrivant dans l'ensemble du développement personnel et social. Cet aspect a suscité le plus grand nombre de réponses et a particulièrement fait consensus entre les deux groupes de volontaires, laissant croire que le modèle expressif-psychanalytique (Efland, 1995) et l'élève créateur (Lemerise, 2001) ont profondément marqué les représentations des volontaires. La connaissance de soi, l'expression de son unicité et l'épanouissement personnel sont des éléments centraux dans le discours des volontaires comme dans le courant expressif.

Bref, les courants en enseignement des arts ont de toute évidence modelé les représentations des volontaires. Le modèle formaliste est axé sur la technique et le langage plastique tandis que les modèles expressifs donnent priorité à la spontanéité de l'expression, souvent au

détriment de l'acquisition de notions artistiques et de l'enrichissement culturel des élèves. Confirmant cette idée, les contenus théoriques ne font visiblement pas partie des représentations des arts plastiques des volontaires. Si cet aspect n'est pas tout à fait absent de leur discours, il est abordé pour souligner son absence : les représentations sont plutôt marquées par la croyance que les arts plastiques impliquent moins de théorie que les autres matières.

4.3.3 Les arts plastiques sont caractérisés par des spécificités qui peuvent les placer dans une situation d'infériorité à l'école.

Même si la première idée des volontaires concernant les apprentissages réalisés en arts plastiques est liée au savoir-faire technique, ce contenu n'est à peu près pas énoncé lorsqu'il s'agit de décrire l'utilité que peuvent avoir les cours d'arts plastiques dans la vie future des jeunes. Une part importante des représentations de la discipline n'est donc pas prise en compte dans l'évaluation de son utilité dans la vie. Les volontaires jugent plutôt que les arts plastiques seront utiles pour ce qu'ils auront apporté à l'enfant du point de vue du développement personnel et social.

Les spécificités des arts plastiques comme matière scolaire sont souvent des principes qui ne correspondent pas aux valeurs traditionnelles de l'école. En effet, dans les représentations des volontaires, les arts plastiques sont caractérisés par des moments de détente et de plaisir pour les élèves à qui ils demandent moins de travail mental. Ces représentations sont des conséquences négatives du courant expressif où l'expression et l'épanouissement de l'enfant supplantent l'expérience esthétique et les apprentissages techniques, notionnels et culturels. Selon les volontaires, les arts plastiques permettent aussi aux élèves de sortir du cadre scolaire rigide, ils font appel à leurs émotions et les travaux sont évalués selon des critères subjectifs. Toutes ces caractéristiques, sans être énoncées de façon négative par les volontaires, semblent assez loin de la vision traditionnelle de l'école où la structure et la discipline font figures de proue. Comment considérer les arts plastiques comme matière essentielle s'ils sont synonymes de travail mental léger dans une école conçue socialement comme un lieu d'acquisition de connaissances où l'élève doit faire des efforts?

Théoriquement, dans ses principes fondateurs, le nouveau pédagogique de 2000 accorde une grande place aux arts; ses visées éducatives (le développement du pouvoir d'action, la structuration de l'identité et la construction d'une vision du monde) devraient inscrire les arts au sommet de la liste des matières de base incontournables puisqu'ils sont justement reconnus pour ces apports spécifiques. Ces principes sont toutefois restés figés dans les écrits du nouveau programme; ils ont peu intégré la réalité scolaire et encore moins les représentations sociales de l'école. L'implantation de la réforme avait d'ailleurs suscité de vifs débats, sans doute parce qu'elle impliquait une toute nouvelle vision de l'école, du rôle des pédagogues et de l'apprentissage des jeunes. Le reproche le plus récurrent fait à la réforme était qu'elle évacuait les connaissances, que « le rôle premier des enseignantes et des enseignants [n'était] plus d'instruire et de transmettre des savoirs fondamentaux²⁴ ». Il semble que la vision traditionnelle de l'école ait été bouleversée par le nouveau pédagogique, soulevant ainsi des masses de réactionnaires. L'UNESCO (2006), dans sa feuille de route pour l'éducation artistique, a souligné que le système éducatif donnait priorité aux processus cognitifs, et le débat autour de la réforme confirme l'existence de représentations sociales de l'école centrées sur la connaissance. Une matière associée au plaisir et au divertissement ne saurait donc occuper une place prioritaire dans l'esprit des gens, même si le régime pédagogique lui accorde des périodes obligatoires chaque année.

D'autre part, si les représentations sociales de la discipline la placent dans une situation précaire à l'école, cette précarité pourrait être exacerbée par la vision romantique entretenue au sujet de l'artiste. La conception romantique de l'artiste, caractérisée par deux principes : vocation et singularité (Heinich, 2005, p. 125), trouve difficilement écho dans le milieu scolaire où singularité est souvent synonyme de marginalité. L'idée de vocation selon laquelle « on naît artiste » place le talent au centre des représentations et laisse peu de crédit à l'enseignement. Ainsi, malgré l'innocence des volontaires qui constatent une sous-valorisation des arts plastiques à l'école, les représentations qu'ils et elles énoncent positivement seraient néanmoins en partie responsables de cette sous-valorisation.

²⁴ Un collectif s'était organisé pour « stopper la réforme » et avait rédigé un manifeste publié en ligne : <http://sierra.mmic.net/stoppons.htm> (consulté le 10 juillet 2013).

4.3.4 Les représentations négatives des arts plastiques sont énoncées comme un fait social indéniable auquel personne n'admet participer.

L'ensemble des volontaires a affirmé qu'il est important que les arts plastiques soient enseignés et leurs commentaires sont très positifs au moment de décrire leur vision des arts plastiques à l'école. Étrangement, à propos de l'attitude de leurs collègues, la moitié des volontaires se permet de dire que pour les gens, en général, les arts plastiques sont une matière moins importante, une « petite matière ». Personne n'admet porter ces opinions, mais elles sont systématiquement attribuées à d'autres. Les volontaires se représentent donc les arts plastiques comme une matière moins valorisée, rendant en quelque sorte justice au besoin de justification manifesté par leurs collègues en arts plastiques. Chez l'ensemble des volontaires, cette sous-valorisation des arts plastiques est constatée telle une réalité consensuelle face à laquelle on est impuissant. Dans cet énoncé des représentations sociales négatives desquelles personne ne se sent responsable, les volontaires témoignent d'une vision hétéronome de la valeur accordée aux arts plastiques à l'école. Le manque d'estime pour les arts plastiques est expliqué par quelque chose d'extérieur aux acteurs et aux actrices du milieu scolaire et il semble impossible pour les volontaires de voir la situation au-delà de ce qu'elle est : les arts plastiques sont sous-valorisés, cela fait partie de leur définition normale, comme une fatalité sur laquelle nul n'a de contrôle. La société qui sous-estime les arts plastiques est conçue comme une entité supérieure, abstraite, à laquelle l'individu n'appartient pas et ne participe pas.

CONCLUSION

Cette recherche a identifié un problème à résoudre pour comprendre le besoin de justification persistant remarqué chez les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques au secondaire : une méconnaissance des représentations sociales entretenues au sujet des arts plastiques comme matière scolaire. Supposant que les représentations des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques soient formées en réaction aux représentations qu'entretiennent leurs collègues, il semblait qu'une identification des représentations de membres de la direction et du corps enseignant permettrait de comprendre le sentiment de ceux et celles qui enseignent les arts plastiques. Inscrite dans une démarche qualitative, la recherche s'est appuyée sur des entrevues semi-dirigées d'une durée d'environ une heure pour recueillir ses données. Les entrevues ont été menées entre les mois d'avril et d'octobre 2011 auprès de 17 volontaires membres de la direction et du corps enseignant de quatre écoles secondaires de Montréal. Appuyée du cadre théorique constitué d'écrits sur la notion de représentation sociale, sur les valeurs de l'école traditionnelle, sur les fondements de l'enseignement des arts au Québec et sur les conceptions de l'artiste, l'analyse thématique en continu a abouti à l'élaboration de quatre constats généraux qui identifient des caractéristiques des représentations des volontaires et qui permettent de mieux comprendre le besoin de justification des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques :

- 1) Les volontaires ont une vision romantique de l'art et de l'artiste qui teinte leur représentation des arts plastiques comme matière scolaire.
- 2) Les enseignantes, les enseignants et les directions ont une représentation floue des arts plastiques, souvent limitée à leurs souvenirs personnels.
- 3) Les arts plastiques sont caractérisés par des spécificités qui peuvent les placer dans une situation d'infériorité à l'école.
- 4) Les représentations négatives des arts plastiques sont énoncées comme un fait social indéniable auquel personne n'admet participer.

Bien que ces quelques constats puissent être significatifs pour les personnes concernées, ils ne sont pas généralisables et restent limités au contexte de l'étude. Le quatrième constat laisse d'ailleurs entrevoir l'une des principales limites de la recherche, soit l'écart qui peut exister entre les propos des volontaires au moment des entrevues et leur opinion profonde qu'ils et elles n'osent peut-être pas partager ouvertement à la personne qui pose les questions, cherchant plutôt à donner *la bonne réponse* (Savoie-Zajc, 2009, p. 357). Même si les volontaires ont paru dans l'ensemble à l'aise de répondre aux questions et que leur discours semblait sincère et spontané, il est impossible de mesurer l'impact de l'intervieweuse sur la formulation de leurs idées. D'autre part, un échantillon constitué de volontaires peut introduire certains biais puisque les volontaires ont, selon Beaud (2009, p. 264), « des caractéristiques psychologiques particulières » et qu'une participation volontaire suppose un intérêt pour le sujet de recherche (Statistiques Canada, 2009), ce qui a sans doute une influence sur les résultats. L'analyse thématique, quant à elle, est fortement subjective puisqu'un travail sur les mots suppose toujours une réappropriation du sens par la chercheuse ou le chercheur qui n'a d'autres lunettes que les siennes pour interpréter les données. Même l'analyse descriptive qui se veut aussi neutre que possible implique des choix – certaines données doivent être laissées de côté – qui ont une influence certaine sur les résultats obtenus. Au-delà de ses limites méthodologiques, la recherche a travaillé à dresser un portrait juste des volontaires qui y ont participé, et en guise de conclusion, tente ici de répondre aux questions soulevées dans la problématique avant de formuler quelques recommandations.

Dynamique des représentations sociales

Trois questions spécifiques orientaient la recherche, déterminées par l'identification des représentations sociales entretenues au secondaire au sujet des arts plastiques comme matière scolaire, par la compréhension de l'origine de ces représentations et de leurs effets possibles dans le milieu scolaire. Ces sous-questions ont été formulées dans le but de répondre à la question principale de la recherche : à quel point le besoin de justification des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques est-il motivé par les représentations sociales entretenues au sujet de leur matière par leurs collègues?

Sans doute existe-t-il d'autres explications que cette recherche n'a pas explorées, mais au terme de l'analyse des données, je me permets de conclure que les représentations sociales entretenues au secondaire à propos des arts plastiques sont en partie responsables du besoin de justification des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques.

Les membres du corps enseignant et de la direction rencontrés ont des représentations qui, sans être négatives en soi, peuvent effectivement irriter les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques. Par exemple, les enseignantes d'arts plastiques participantes reprochent à leurs collègues de limiter leur appréciation des travaux des élèves à leurs aspects esthétique et technique, ou de croire que les cours d'arts plastiques sont une partie de plaisir et qu'ils servent à amuser les élèves. Or, le groupe d'enseignantes, d'enseignants et de directions porte effectivement ces représentations, mais il semble le faire sans mauvaise intention. Cette caractéristique est vue de manière positive et les volontaires pensent même qu'il est essentiel que des moments de détente ponctuent la journée scolaire des jeunes. Les enseignantes d'arts plastiques, de leur côté, sont irritées d'entendre que les arts plastiques comportent moins de travail mental. Leur besoin de justification pourrait donc se nourrir de ces représentations sociales qui ne correspondent pas à la valeur qu'elles accordent à leur matière. En entrevue, au moment d'énumérer les raisons d'enseigner les arts plastiques au secondaire et d'énoncer les spécificités de la matière, les enseignantes d'arts plastiques rencontrées avaient un discours très soutenu, voire savant, dont les arguments s'apparentaient à ceux de Guillot (1995) et de Gosselin (2001) à propos de la formation de l'esprit. Elles ont articulé un discours pour promouvoir efficacement leur discipline en réponse à des événements spécifiques où elles ont réellement eu besoin de défendre leur place dans la grille-matière. Elles ont, de toute évidence, une conviction profonde des bienfaits de leur enseignement, rendant irritants les propos selon lesquels les arts plastiques sont un « cours bonbon » où les jeunes ont à travailler moins fort.

Ce besoin de justification remonte à loin, mais depuis les leçons de dessin géométrique enseignées dans le cadre du cours de mathématique, les arts plastiques se sont bâti une place sérieuse dans les programmes officiels. Malgré les gains obtenus au fil des ans, malgré l'ajout d'unités obligatoires en arts pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, le besoin de valorisation des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques persiste. Peut-être ce

changement dans le régime pédagogique est-il trop récent pour que les bienfaits s'en fassent ressentir? En effet, des volontaires ignoraient que la réussite d'un cours d'arts de quatrième secondaire est maintenant obligatoire tandis que d'autres soulignaient que les parents et les élèves l'ignorent. Il se pourrait donc que les représentations des arts plastiques aient besoin de quelques années encore avant de se modifier et d'intégrer son caractère obligatoire à sa définition. Il se pourrait néanmoins que l'implantation de ces unités obligatoires, de la façon dont elle est faite, ne donne pas l'impression d'une plus grande valorisation des arts plastiques. D'une part, la réalité de ces cours à deux périodes par cycle de neuf jours est cauchemardesque et n'est pas vécue de façon positive par les enseignantes d'arts plastiques rencontrées qui voient leurs conditions de travail diminuées. Dans leurs conditions actuelles, plutôt que valoriser les arts plastiques, ces cours obligatoires nient la nature de la discipline et cultivent peut-être même des représentations négatives dans l'esprit des jeunes qui les suivent. D'autre part, l'application de ces unités obligatoires dans la réalité est si peu crédible qu'il est légitime d'en questionner la véritable valeur. Ni examen de reprise ni cours d'été n'ont été prévus pour les élèves échouant à leur cours d'arts. Ainsi, l'ajout des unités obligatoires au régime pédagogique ne semble valoriser les arts plastiques que *théoriquement* – les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques qui en vivent la réalité n'estiment pas leur discipline mieux reconnue.

Les origines possibles des représentations des volontaires ont été retracées via le premier et le deuxième constats dans lesquels il a été admis que les représentations des enseignantes, des enseignants et des directions rencontrés sont formées selon leur expérience personnelle à laquelle ils et elles se réfèrent fréquemment. Leurs représentations des arts plastiques à l'école semblent par ailleurs fortement marquées par trois modèles d'enseignement explorés dans le cadre théorique : les modèles formaliste-cognitif et expressif-psychanalytique d'Efland (1995) ainsi que l'élève créateur de Lemerise (2001). Ces courants s'étant développés au cours des années 1950 et 1960, il se peut que des volontaires aient reçu une éducation artistique basée sur ces modèles. Leur vision romantique de l'art et de l'artiste a aussi un impact notable sur leur représentation des arts plastiques comme matière scolaire.

Les effets dans le milieu scolaire des représentations sociales des arts plastiques ont quant à eux été explorés dans les troisième et quatrième constats. Il semble que les représentations de la nature spécifique des arts plastiques placent ces derniers dans une situation d'infériorité à l'école, surtout parce que leurs spécificités ne correspondent généralement pas à la vision traditionnelle de l'école, faisant des arts plastiques une matière quelque peu marginale, d'abord reconnue pour ses aspects quasi thérapeutiques, ensuite pour les apprentissages qu'elle suscite. Le fait que les volontaires portent ces représentations sans avoir conscience de leurs impacts négatifs engendre une certaine déresponsabilisation chez eux de la sous-valorisation des arts plastiques que chacun et chacune reconnaît sans jamais en admettre sa participation. La valeur accordée aux arts plastiques à l'école est donc hétéronome; personne ne se sent concerné ni responsable de la situation et son changement n'est pas envisagé. Le dernier effet identifié des représentations sociales des arts plastiques ne provoquera aucune surprise puisqu'il était à la base même de la recherche : les représentations entretenues par les enseignantes, les enseignants et les directions ont pour effet d'augmenter le besoin de justification des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques.

Pour une plus grande reconnaissance des arts plastiques

Alors que j'étais plongée dans l'analyse descriptive, on me demandait déjà si je voyais certaines conclusions se profiler et comment je comptais mobiliser les savoirs que j'allais développer. Ayant les idées embrouillées par l'ampleur des données à organiser, je contournais la question en répondant qu'à l'école où j'enseigne, je vis ma problématique à temps plein et que la lumière au bout du tunnel semble bien blafarde. Conjugée à mon expérience naissante en enseignement des arts plastiques, cette recherche, plutôt qu'à une solution, aura mené à une confirmation puissante de l'existence de la problématique qui l'a inspirée. Les gens s'entendent pour dire que les arts plastiques sont une matière scolaire moins valorisée, le besoin de justification des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques est donc tout à fait légitime et même inévitable. Il reste que le combat semble toujours mené contre des adversaires hypothétiques, personne ne se sentant responsable de la situation des arts plastiques à l'école. Sans prétendre clore la discussion ni régler la

problématique, je conclus mes réflexions nées de l'analyse interprétative avec quelques pistes de solution pour une plus grande valorisation des arts plastiques à l'école.

Tout d'abord, une prise de conscience chez l'ensemble des acteurs et des actrices du milieu scolaire de l'impact de leurs représentations serait un premier pas dans la bonne direction. Les membres du corps enseignant et de la direction doivent saisir leur responsabilité individuelle dans la valeur accordée à la discipline artistique et décider d'être des éléments actifs, facteurs de changement dans la petite société qu'est leur école. La société, c'est aussi chacun et chacune d'entre nous.

Les arts plastiques à l'école bénéficieraient bien entendu de plus de recherches telles que celle menée par le National Endowment for the Arts (2012) qui a mis en lumière des effets bénéfiques notables de l'éducation artistique sur les jeunes, tant sur leurs résultats scolaires et sur leur réussite professionnelle que sur leur engagement dans leur communauté. Les enseignantes et les enseignants d'arts ainsi que les personnes qui les forment à l'université devraient connaître cette recherche et la diffuser largement. Éventuellement, grâce à d'autres études sur les effets de l'éducation artistique, l'importance des arts pour le développement de la personne et le bien-être d'une société sera reconnue et énoncée avec certitude.

Bien qu'elle apparaisse parfois comme une surcharge, les enseignantes et les enseignants d'arts plastiques ne doivent pas abandonner la promotion de leur discipline. La valorisation passe par leur implication constante à faire rayonner les arts plastiques dans leur milieu de manière concrète et positive. Les expositions des travaux des élèves sont plus que nécessaires et doivent être maintenues, même si cette activité n'est pas encore toujours reconnue dans la tâche des enseignantes et des enseignants d'arts plastiques. D'autre part, ils et elles auraient avantage à faire preuve de patience et de tolérance envers les représentations de leurs collègues qui, en général, ne sont pas négatives en soi, mais dénotent plutôt une certaine ignorance; d'où l'importance de continuer à expliquer les travaux des élèves, les apprentissages qui y sont faits et les bénéfices qu'en retirent les jeunes. La réflexion sous-jacente aux projets de création doit être explicitée, voire diffusée lors des expositions de manière à vulgariser l'intérêt des travaux qui ne se limite pas à l'esthétisme. Il faudrait accepter que le plaisir et la détente fassent partie des représentations des arts plastiques à

l'école, mais travailler tout à la fois à élargir ces représentations de manière à ce qu'elles ne se limitent pas à ces aspects ludiques.

La réalisation de projets interdisciplinaires pourrait favoriser une meilleure communication entre les enseignantes et les enseignants des différentes disciplines et une connaissance plus approfondie des réalités de chacune des matières. Le contexte d'interdisciplinarité pourrait favoriser des échanges plus signifiants entre les pédagogues et les arts plastiques pourraient alors se faire connaître autrement, d'une façon moins superficielle que par les expositions. Bien entendu, ces projets doivent favoriser des apprentissages dans toutes les matières impliquées et les arts plastiques ne doivent pas avoir le simple rôle d'outil ou de fournisseur de matériel.

Une dernière suggestion pourrait sembler idéaliste, mais est néanmoins nécessaire : il faut continuer à militer pour une nouvelle vision de l'éducation. La valorisation des arts plastiques comme matière scolaire passe par une profonde transformation de la vision de l'école et de ses rôles. Si l'école reçoit les impératifs économiques de la société capitaliste (Boutin, 2006; Desjardins, 2006), que l'élève est formé dans le but de lui donner une place fonctionnelle sur le marché du travail et que l'école secondaire est valorisée selon ses taux de placement anticipés comme les écoles professionnelles, nul doute que les arts plastiques resteront la petite matière dédiée au divertissement hebdomadaire d'élèves qui questionneront son utilité. Au contraire, dans une école où le développement global de l'enfant est compris comme l'épanouissement de sa personnalité dans le respect des différences, comme la structuration de son identité en tant qu'individu unique évoluant dans une société à laquelle il ou elle prend pleinement part, et comme l'intégration de connaissances et le développement de compétences utiles à toutes les sphères de la vie, les arts plastiques ne peuvent qu'avoir un rôle prépondérant. Les choix que fait une société en terme d'éducation passent généralement par les convictions de sa classe dirigeante, mais cette volonté politique est influencée, espérons-le, par les préoccupations populaires. En ce sens, il faut militer activement pour une vision nouvelle de l'éducation et persister dans la revendication d'une meilleure compréhension de l'apport des arts dans une formation équilibrée. Les unités d'arts obligatoires pour l'obtention du DES témoignent d'une ouverture et bien que leur implantation suscite beaucoup de mécontentement chez les enseignantes et les enseignants

d'arts plastiques, cet ajout au régime pédagogique laisse place à l'espoir pour une meilleure reconnaissance du domaine.

APPENDICE A

DOCUMENTS PRÉALABLES À L'ENQUÊTE

A.1 Lettre d'invitation à participer à la recherche	99
A.2 Formulaire de consentement	100

A.1 Lettre d'invitation à participer à la recherche



INVITATION À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE

« Enquête sur les représentations sociales entretenues au secondaire
au sujet des arts plastiques comme matière scolaire »

Présentation

Étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques (concentration éducation), je travaille depuis 2009 à l'élaboration d'un projet de recherche qui se concrétisera dans les prochaines semaines. Après des mois de préparation, je suis enfin prête à me rendre dans les écoles pour mener mon enquête sur les représentations sociales entretenues au sujet des arts plastiques.

Au cours de mon baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques, j'ai remarqué que, dans le domaine des arts plastiques, nous entretenions beaucoup de préjugés quant à l'opinion qu'ont nos collègues de notre discipline. Toutefois, ce que les directions d'école et le personnel enseignant pensent réellement des arts plastiques comme matière scolaire est plutôt méconnu. Or, nous gagnerions à connaître et à comprendre la vision de nos collègues.

Nature de la participation

Pour répondre à ce besoin que je considère important, j'ai décidé d'approfondir la question en la posant dans quelques écoles secondaires de Montréal. Ainsi, je suis à la recherche de participants qui accepteront de me donner une entrevue individuelle d'une durée de 45 à 60 minutes. Cette entrevue portera sur les arts plastiques à l'école, les artistes et les arts en général. Il ne s'agit absolument pas de mesurer vos connaissances en arts, mais bien d'entendre vos expériences et opinions personnelles.

Participant(e)s recherché(e)s

Ma recherche s'intéresse à l'opinion des enseignant(e)s et des directions d'école qui n'ont jamais enseigné les arts plastiques. Je suis donc à la recherche d'une (1) direction et de deux (2) enseignant(e)s volontaires par école sollicitée.

Pour participer

Si l'expérience vous intéresse, il suffit de communiquer avec moi et je vous ferai parvenir de plus amples informations concernant votre participation. Nous conviendrons d'un moment pour réaliser l'entrevue pour laquelle vous aurez préalablement reçu un plan des questions.

La recherche en éducation ne pourrait avancer sans la participation de ses plus importants acteurs : le personnel enseignant et les directions d'école. Votre collaboration est absolument essentielle à la réalisation de ce projet et je vous suis déjà très reconnaissante de considérer ma demande.

Karine Martin

Étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques (éducation), UQAM

martin.karine.4@courrier.uqam.ca

514-439-8745

A.2 Formulaire de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Enquête sur les représentations sociales entretenues au secondaire
au sujet des arts plastiques comme matière scolaire »

Identification

Chercheur responsable du projet : Karine Martin
Programme d'enseignement : Maîtrise en arts visuels et médiatiques, concentration éducation
Adresse courriel : martin.karine.4@courrier.uqam.ca
Téléphone : 438-391-3490

Description du projet

Vous êtes invité à prendre part à un projet de recherche qui souhaite connaître ce que les enseignants et les directions d'écoles ont comme vision des cours d'arts plastiques. La recherche a pour but d'identifier les représentations sociales des arts plastiques comme matière scolaire, de cerner l'origine de ces représentations et d'identifier leurs effets dans le milieu scolaire. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, sous la direction de Mona Trudel, professeure de l'École des arts visuels et médiatiques de la Faculté des arts de l'UQAM.

Procédure

Votre participation consiste à donner un entretien individuel d'une durée de 45 à 60 minutes, au cours duquel vous aurez à exprimer vos expériences passées et votre opinion sur des sujets touchant principalement aux arts plastiques à l'école. Le lieu et l'heure de la rencontre seront à convenir avec la responsable du projet. Avec votre permission, cet entretien sera enregistré sur support numérique. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

Avantages et risques

Votre participation constituera une chance de donner votre opinion pour enrichir le domaine de l'éducation en contribuant à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cet entretien. Vous demeurez libre de refuser de répondre à une question que vous jugez embarrassante, sans avoir à vous justifier.

Confidentialité

Les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels et seules la responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès à votre enregistrement sonore et au contenu de sa transcription. Votre anonymat sera préservé en tout temps. Les fichiers audio seront effacés, et les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après la publication du mémoire.

Participation volontaire

Votre collaboration à ce projet est volontaire. Vous acceptez donc d'y participer sans aucune contrainte ou pression extérieure et vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps. Votre accord

implique également que les informations recueillies pourront être utilisées par la responsable aux fins de la recherche (articles, conférences et communications scientifiques), sans qu'aucune information divulguée ne permette de vous identifier.

Questions sur le projet ou sur vos droits?

Pour toute question, vous pouvez contacter la responsable du projet, Karine Martin, au 514-439-8745. Vous pouvez également discuter des conditions dans lesquelles se déroule votre participation avec Mona Trudel, directrice de la recherche, au 514-987-3000 #8290.

Ce projet de recherche a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez joindre le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Josy Lévy, au 514-987-3000 #4483.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse et nous tenons à vous en remercier. Sans vous, ce projet ne pourrait se réaliser.

Signatures :

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais que la responsable du projet a répondu à mes questions et que j'ai obtenu suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma collaboration à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité, ni justification à donner.

Participant(e) : _____ Signature : _____

Courriel : _____

Téléphone: _____

Responsable : Karine Martin Signature : _____

Date : _____

APPENDICE B

CANEVAS D'ENTREVUE

B.1 Entrevue avec les enseignantes et les enseignants	103
B.2 Entrevue avec les directions	104
B.3 Entrevue avec les enseignantes d'arts plastiques	105

B.3 Entrevue avec les enseignantes d'arts plastiques

Canevas d'entrevue :

Nom :

Âge :

Sexe :

Matière(s) enseignée(s) : *Arts plastiques*

École :

Années d'expérience d'enseignement :

dans la même école :

Introduction

Vous êtes invité à prendre part à un projet de recherche qui souhaite connaître ce que les enseignants et les directions d'écoles secondaires ont comme vision des cours d'arts plastiques. La recherche a pour but d'identifier les représentations sociales des arts plastiques comme matière scolaire, de cerner l'origine de ces représentations et d'identifier leurs effets dans le milieu scolaire. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, sous la direction de Mona Trudel, professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de la Faculté des arts de l'UQAM.

Questions

1. Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner les arts plastiques ? *Formation antérieure, origine de l'intérêt pour les arts, pourquoi l'enseignement secondaire...*
2. Visitez-vous parfois des musées ou des galeries d'art visuel ? *À quelle fréquence ? Lesquels ? Quel(s) genre(s) d'exposition préférez-vous ?*
3. Quelle place diriez-vous que les arts plastiques prennent dans votre école ? *Option, profil, concentration, cours parascolaires ? Expositions, événements ?*
4. Qu'est-ce que vous enseignez à vos élèves ?
5. Pouvez-vous me décrire les conditions dans lesquelles vous enseignez les arts plastiques ? *Locaux, matériel, temps, groupes, etc. En êtes-vous satisfait ?*
6. Pourquoi croyez-vous que l'on enseigne les arts plastiques au secondaire ? *Pourquoi est-ce important ? Apport spécifique des arts plastiques ?*
7. La place des arts plastiques dans le programme de formation est-elle justifiée ? *Prennent-ils une place trop grande, trop restreinte, suffisante ? Quel impact ont les unités obligatoires depuis la réforme ?*
8. Comment décririez-vous l'attitude des autres enseignants de votre école face aux arts plastiques ? *Quelle relation entretenez-vous avec eux ? Quel impact peut avoir la direction ?*
9. Comment décririez-vous l'attitude des élèves face aux arts plastiques ?
10. Avez-vous une production artistique à l'extérieur de l'école ? *Exposez-vous ? Vous considérez-vous comme artiste ? Pourquoi ? Quels sont vos critères pour déterminer que vous êtes ou non artiste ? Vos collègues vous considèrent-ils comme artiste ? Vivez-vous une espèce de tension entre la création et l'enseignement ?*
11. L'enseignant en arts plastiques devrait-il être artiste ? *Quel impact cela peut-il avoir sur son enseignement ?*
12. L'art ou l'artiste a-t-il un rôle social à jouer ? *Lequel ? Les enseignants en ont-ils un ? L'enseignant en arts plastiques a-t-il un rôle social différent ?*

APPENDICE C

TRAITEMENT DES DONNÉES

C.1 Exemple de fiche de synthèse	107
C.2 Tableau de thématization (enseignantes, enseignants et directions)	113
C.3 Tableau de thématization (enseignantes d'arts plastiques)	114

C.1 Exemple de fiche de synthèse

Participante eapB

PORTRAIT	Femme de 64 ans, mère de 3 enfants, enseigne les arts plastiques depuis plus de 30 ans, depuis 25 ans à l'école B. Elle a fait un bac à l'École des Beaux-Arts en peinture, y a ajouté une formation en pédagogie donnée par Irène Senécal. Elle a quitté l'enseignement pour se consacrer à sa production en gravure, avoir ses enfants, puis elle est revenue à l'enseignement pour des raisons financières. Elle est visiblement passionnée par sa matière, elle ne se gêne pas pour critiquer la réforme ainsi que la formation des profs d'arts plastiques qu'elle considère inadéquate (trop tournée vers la pédagogie, pas assez vers les arts, les techniques et les médiums). Elle correspond particulièrement au portrait des profs d'arts qui a inspiré ma problématique et elle tient les propos que j'ai le plus souvent entendus dans ma vie étudiante... Elle avoue d'ailleurs être « un peu cynique après toutes ces années » (6-2).
NOTE SUR L'ENTREVUE	<i>J'ai au départ un préjugé un peu négatif envers la participante. Ce préjugé est fondé sur l'école (les 3 autres entrevues ont été pauvres) et sur le fait que le contact avec l'enseignante s'est fait comme avec les autres (via la direction, sans communication avec la participante). Elle n'avait par ailleurs pas lu les documents. Toutefois, mon préjugé s'est très vite effacé. La participante avait beaucoup de choses à dire, des opinions assez arrêtées, une passion tangible pour sa matière. L'entrevue dure plus d'une heure et ça ne paraît pas long du tout. Elle a lieu dans son local d'arts plastiques... avec des tables noires, un grand mur d'affichage noir... C'est un look étrange, froid... Le couloir est toutefois peint à la grandeur!</i>
1. Origine de l'intérêt, habitudes culturelles Q. 1-2	<p><u>Origine de l'intérêt</u> : Bac aux Beaux-Arts ... « Avant tout, je suis une artiste » (2-5). L'enseignement, « c'est un débouché » (2-4), « c'est une façon de... de gagner ma vie » (2-6), parce que comme artiste, « on vit pas beaucoup » (2-4). Mais il faut aimer les enfants aussi (2-7). « Je pense pas qu'on nait pédagogue » (2-8).</p> <p>Pourquoi le secondaire? A aimé enseigner au primaire, mais les conditions y sont épouvantables (1-1), inhumaines (3-3). 3 écoles, 20 groupes par semaine... (3-5). « C'est une vocation aussi le primaire » (3-4). Elle préfère enseigner aux plus vieux (3-1) et elle aime beaucoup les voir évoluer de 1^{re} à 5^e secondaire (3-2).</p> <p><u>Formation</u> : Bac aux Beaux-Arts (peinture, puis gravure) « pour être artiste » (2-1), auquel elle a ajouté des cours de pédagogie artistique les soirs et l'été, avec Irène Senécal (2-3).</p> <p><u>Visites</u> : Visite beaucoup d'expos (3-6), « ça fait partie de mon enseignement » (3-7). « Si je vais pas dans les galeries, pour moi j'enseigne quelque chose qui est mort » (3-8).</p>

<p>2. Place des AP à l'école</p> <p>Q. 3</p>	<p>« Je pense qu'on décore » (4-4). Il y a beaucoup d'exposition, beaucoup d'affichage des travaux d'élèves et les profs apprécient, mais elle se demande si ça va plus loin que le « ah c'est beau » (4-5).</p> <p>Il y a eu un projet de changement dans la maquette horaire et il a fallu défendre la place des AP (5-7).</p> <p>AP, l'option artistique la plus populaire (5-8).</p> <p>Critique l'impossibilité pour un élève en sciences de prendre une option artistique (6-3). Ça enlève une clientèle aux arts (6-4), ça envoie le message que tu ne peux pas être scientifique et artiste; les sciences c'est sérieux, les arts c'est farfelu et négligeable (6-5). C'est dommage pour les élèves qui veulent faire sciences mais qui aiment les arts (6-6). Les élèves en sciences ont besoin aussi de moments « de détente », « des fois les élèves ils en ont par-dessus la tête là, c'est beaucoup de pression », et les cours d'arts leur feraient du bien (7-1).</p> <p><u>Interdisciplinarité</u> : ...</p>
<p>3. Réalité des AP à l'école</p> <p>Q. 4 – 5</p>	<p><u>Contenu, apprentissage</u> : « de tout » (10-7). Son point de départ pour les projets est toujours ce qui se passe dans les musées (10-8) ou dans l'histoire de l'art – artiste, œuvre, mouvement (10-9). Elle dit s'inspirer de l'ancien programme pour se guider (10-10).</p> <p>Post-pop, automatisme, perspective (chevauchement, point de fuite), thématique, masque...</p> <p>3^e sec. – Renaissance, art amérindien; 4^e sec. – Impressionnisme, surréalisme; 5^e sec. – Contemporain, pop art, automatisme, 1940 à aujourd'hui (11-2).</p> <p>« À la manière de... » (11-4). L'aspect théorique est mieux compris quand il est mis en pratique (11-3).</p> <p><u>Conditions</u> : Les profs disent : « mon dieu, je me sens comme si j'étais à Beyrouth, avant et après les bombardements. Les murs, les tables... c'est dégueulasse » (8-3). Les AP sont défavorisés matériellement, comparés aux autres matières qui ont reçu des tableaux intelligents et auxquels on a installé des projecteurs permanents (8-5). Elle dénonce l'injustice : ils ne s'en servent même pas et nous on en aurait vraiment besoin, vu la nature de notre discipline (8-6). « Moi c'est pas assez important les arts » (8-4). Le budget est réparti un peu arbitrairement, sans tenir compte des besoins réels des profs (8-7). Frustrations, défoulement (8-8).</p> <p>Budget accordé en AP depuis la nouvelle direction : 0 \$. L'argent vient des élèves – 20 \$ option, 15 \$ régulier (8-9, 9-2). Elle arrive à bien gérer le budget et elle a suffisamment d'argent (9-1, 9-3), mais elle déplore le manque d'implication de l'école (9-4). « On peut pas dire que les arts coutent cher aux écoles! » (9-5).</p> <p>L'affichage se fait sur son propre temps, ce n'est pas compris dans sa tâche (9-6). Il y a toujours des choses qui s'ajoutent à l'enseignement, on en demande toujours plus aux profs (9-7).</p>

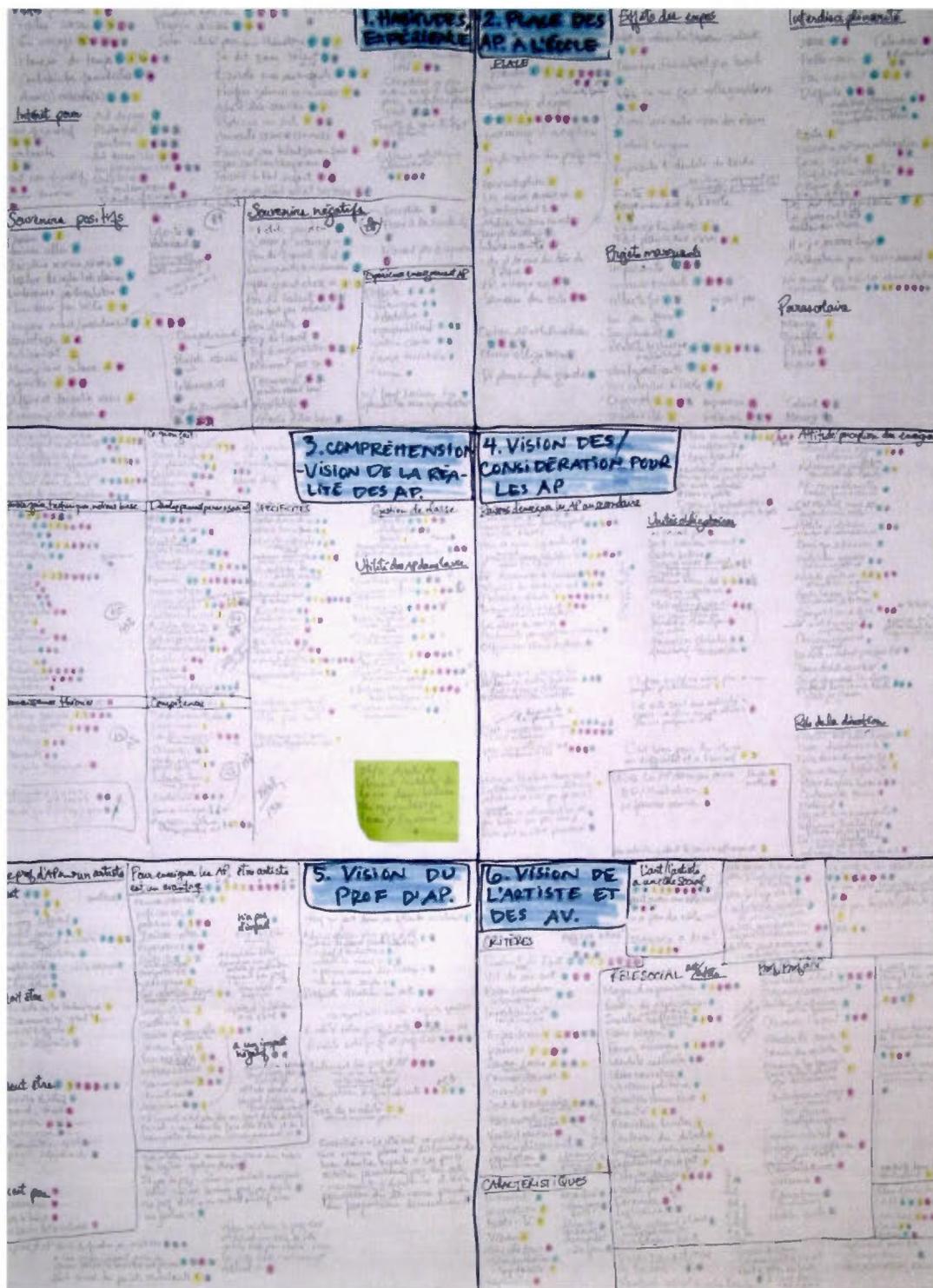
	<p>Est-elle satisfaite? Elle ne le sait pas... « sur certaines choses oui »... Mais elle ne parle que de celles qui l'insatisfont (10-1). « C'était plus facile avant » (10-2), surtout avec l'intégration des élèves en difficulté (10-3). Les profs sont désillusionnés (10-3), ils ont « une difficulté incroyable à enseigner » (10-4), « c'est difficile ce qu'ils vivent » (10-5), surtout en 1re et 2^e secondaire (10-6).</p> <p>En AP, on se débrouille : « tout ce dont on se débarrasse, on ramasse. Les locaux ont tous été peints, sauf le mien, c'est moi qui ai peinturé mon local » (12-4)</p> <p><u>Sorties avec les élèves</u> : Elle amène les élèves au MACM et dans des galeries près de l'école (3-9). Mais c'est très compliqué et ça prend beaucoup d'énergie (3-10) : visite préalable – préparation d'un questionnaire – transport (en commun) – permission des parents – argent... Les visites se font toujours à la dernière période de la journée, les élèves rentrent ensuite chez eux (3-11). Les élèves sont généralement intéressés par ces sorties (4-1). Les lieux d'expos sont choisis selon leur accessibilité (4-2). Plus les élèves sont jeunes, plus c'est compliqué (4-3).</p>
<p>4. Raison d'être des AP Q. 6 – 7</p>	<p><u>Pourquoi</u> : Pour ce que ça apporte aux élèves : moyen d'expression – se découvrir – satisfaction (11-5) – dextérité, manipulation de la matière (11-6) – débloquer le bagage de création qu'on a (11-8) – confiance en soi (11-9) – épanouissement (12-1).</p> <p>« De moins en moins on touche aux choses », mais c'est important intellectuellement (11-7). Les AP révèlent des choses chez les individus qu'on n'aurait jamais soupçonnées (12-2).</p> <p><u>Apport spécifique</u> : Trouver des solutions – créativité – allier geste et pensée – transformer – jugement – côté poétique – jeux de l'esprit – côté visuel – exprimer sur papier les contenus de l'imaginaire souvent confus – aspect thérapeutique, satisfaction – perte de la notion du temps (12-3).</p> <p>En AP, les élèves sont uniques, ils font une œuvre unique (21-8). Il n'y a pas une seule bonne réponse : les élèves apprennent à douter et à donner une réponse personnelle qui leur appartient (21-9).</p> <p><u>Place</u> : La place des AP est de moins en moins grande (13-4) – le monde a plus besoin de scientifiques que d'artistes (13-5). Formation axée sur l'emploi (13-6). L'art obligatoire n'était peut-être pas une solution (13-8), elle préférerait quand c'était optionnel (13-7).</p> <p><u>Unités obligatoires</u> : 2 périodes sur 9 jours, c'est insuffisant, surtout que les groupes sont trop nombreux – 35, 36 élèves (7-2). C'est difficile d'enseigner à ces groupes (7-4), ça demande énormément d'énergie (7-3).</p> <p>L'idée des unités obligatoires ne s'applique pas dans la réalité (12-5), ça reste théorique (13-1). Il n'y a pas de reprise pour les élèves qui échouent en art (13-3). Ne croit pas qu'un élève puisse vraiment échouer parce qu'il n'a pas passé ses 2 unités d'AP (13-2).</p> <p>L'AP à 2 périodes peut fonctionner, mais ça demande des ajustements dans la façon d'enseigner et dans le choix des projets pour que les élèves ne se désintéressent pas. Le plus gros problème : 36 élèves par classe (13-10).</p>

	<p>Croit qu'avec le choix d'options, c'était mieux, mais elle a quand même de gros doutes, elle hésite beaucoup (14-1).</p>
<p>5. Vision des, ou considération pour les AP Q. 8 – 9</p>	<p>Les profs d'AP devraient être plus exigeants avec les élèves (15-4). Importance du spécialiste : donner du sens à ce qu'on fait en arts. On ne fait pas n'importe quoi (15-5). Des cours d'arts sans spécialiste se limitent au bricolage et la démarche n'est pas valorisée (15-6).</p> <p><u>Attitude des enseignants</u> : Dernièrement les profs se permettent d'entrer dans le local d'AP, pendant les cours, comme si de rien était. C'est un manque de respect, on ne ferait pas ça dans leur cours (5-5). « C'est juste un cours d'arts » (5-6)... Sauf pour cette nouvelle habitude, les collègues font preuve de respect (14-2), « ils apprécient ce qu'on fait » (14-3).</p> <p>Les profs ne saisissent pas la profondeur des AP, ils se limitent à l'esthétique (5-1). Ils restent surpris de voir qu'il y a un aspect théorique sérieux, réfléchi (5-2). Ils pensent que c'est facile (5-3). « Ils veulent des murales partout dans l'école... mais ils ne réalisent pas l'ampleur de la tâche (5-4).</p> <p>Elle remarque que certains sont très intéressés par les arts, d'autres pas du tout (14-4). Elle questionne l'absence de pratique culturelle chez les gens en éducation : c'est tout le temps plein de gens quand elle va au musée, « comment ça se fait qu'il y a des gens en éducation qui y vont jamais? » (14-5).</p> <p>Avec les autres profs d'arts, ça va bien (14-6). Elle souligne l'importance d'avoir une bonne équipe de profs d'arts et d'être entouré de spécialistes bien formées (14-7).</p> <p><u>Attitude des élèves</u> : Des élèves demandent : « est-ce que vous êtes payée le même salaire qu'un prof de maths? » (14-8).</p> <p>Les élèves ont dans l'idée que le cours d'AP est très libre et qu'ils peuvent y faire un peu ce qu'ils veulent (14-9). Cette vision leur vient du primaire où tout ce qu'ils faisaient était valorisé tel quel (15-1). Élève : « je m'exprime », prof : « tu dois bien t'exprimer » (15-2). Au primaire, « ils font n'importe quoi » (15-7). On ignore souvent les apprentissages qui sont réalisés en arts (15-3).</p> <p>Il faut pousser les élèves, idéalement de façon positive (16-2). Leur attitude face aux AP dépend du prof – il doit être solide dans sa matière (16-1).</p> <p><u>Rôle de la direction</u> : Elle critique des idées de la direction qui ne réfléchit pas beaucoup et prend parfois des décisions à la légère (6-1). Elle déplore le manque de sensibilité, de conscience de la direction (16-3). Elle a présenté la prof d'AP à des parents en disant qu'elle faisait de l'artisanat (16-4). La direction devrait comprendre mieux ce qui se fait en AP, être au courant du programme (16-5).</p>
<p>6. Relation à l'art Q. 10</p>	<p><u>Production artistique</u> : Elle a abandonné sa production parce qu'avec « la vie là »... les enfants, le travail... manque de temps et d'énergie (16-6). Les enseignants artistes sont très, très rares (16-7), parce que c'est très prenant (16-9).</p> <p>Elle revient tranquillement à sa production – dessin, gravure (16-9).</p>

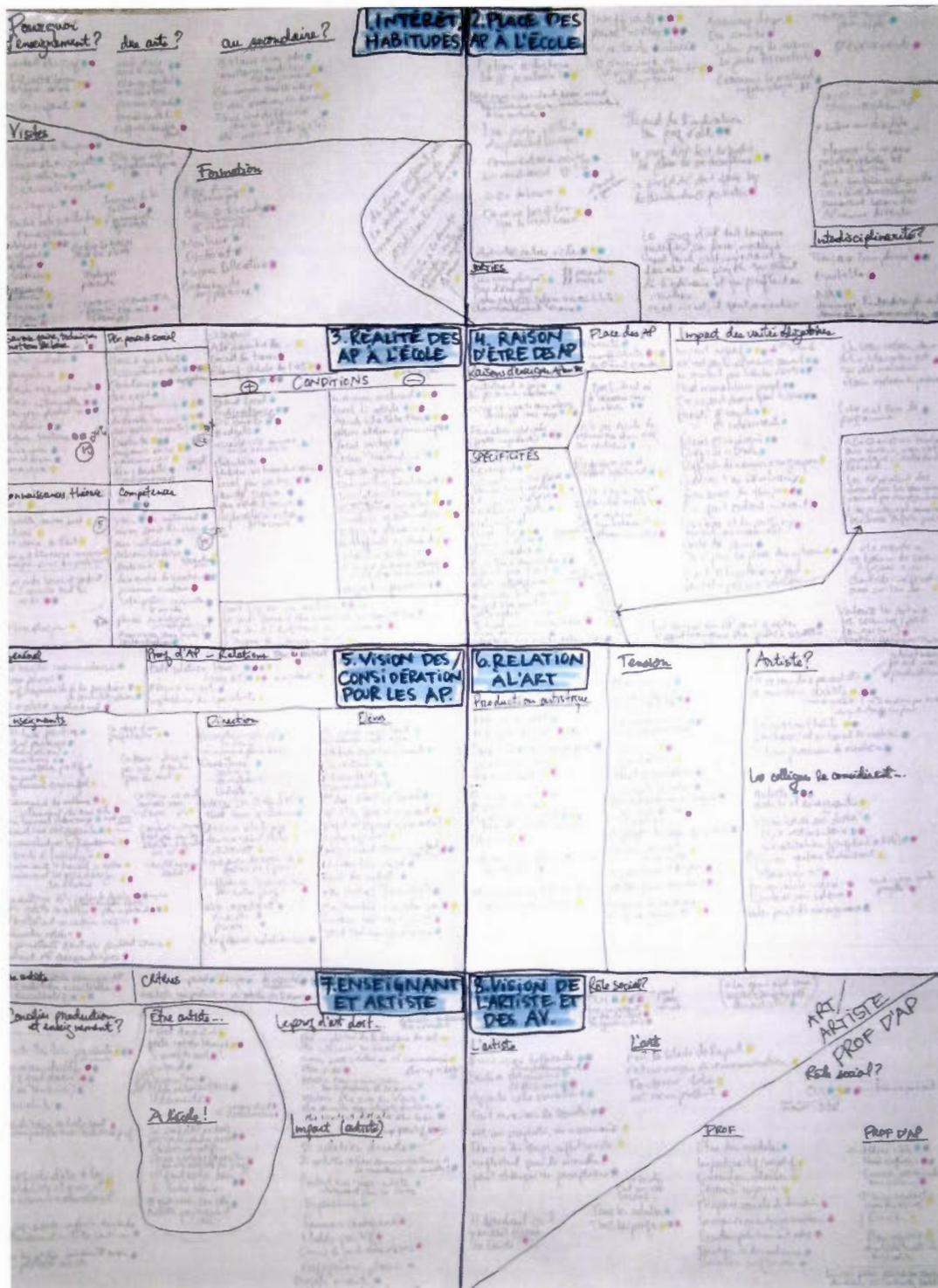
	<p>« C'est un état d'esprit être un artiste », le temps n'existe plus, on est tellement pris par la création (18-3). C'est difficile d'être artiste et mère et de « réussir matériellement » (18-4).</p> <p><u>Tension</u> : Elle a fait une pause d'enseignement pour se consacrer à sa production en gravure, mais elle est retournée à l'enseignement pour des raisons financières (17-7). Elle a alors senti une tension, une frustration... (17-8) « c'est comme si l'enseignement m'avait empêchée de me réaliser comme artiste », mais à un moment, elle a réussi à se sentir comblée par l'enseignement (17-9) et elle y a trouvé beaucoup de satisfaction (17-10).</p> <p>La tension s'est amenuisée avec le temps, mais pas tout à fait effacée (18-1) : à la retraite j'aurai le temps (18-2).</p> <p>Se considère « moins artiste qu'avant » parce qu'elle a un peu mis de côté la production (17-3), mais c'est quand même quelque chose qui l'habite, c'est « toujours là » (17-4).</p> <p>Ses collègues la considèrent à la fois artiste et enseignante : ils lui demandent son opinion sur des questions touchant à l'art (17-5). « Au moins ils considèrent que je suis calée dans ma matière » (17-6).</p>
<p>7. Enseignant et artiste Q. 11</p>	<p><u>Le prof d'art... un artiste</u> : Le prof d'AP doit être impliqué dans le domaine des arts, il doit être intéressé, avoir une production, être au courant... Pour que son enseignement ait du sens (17-1).</p> <p>Critère : production (17-2).</p> <p>C'est important d'avoir des bases solides en AP, une formation complète sur les médiums et techniques. Être artiste, c'est facultatif. Il faut « juste » être calé dans sa matière (19-1).</p> <p><u>Impact sur l'enseignement</u> : ...</p>
<p>8. Vision de l'artiste et des arts visuels Q. 12</p>	<p><u>Rôle social de l'art ou de l'artiste</u> : Rôle très important : l'artiste est un prophète (20-4), un visionnaire (20-10). Il annonce l'air du temps (20-1), ce que la société sera (20-2), ils sont précurseurs (20-3). Il sont aussi un témoin du temps (20-11), un reflet de la société (20-9). « Ce qu'on regarde des sociétés passées, c'est leur art » (20-8). L'art c'est aussi la liberté de l'esprit (20-6), c'est un moyen de communication (20-7). Sans art, il n'y aurait pas de fantaisie, pas de folie (20-5).</p> <p><u>Rôle social du prof, du prof d'art</u> : Les profs ont un grand rôle à jouer auprès des jeunes. Ils peuvent avoir un impact positif – encourager les jeunes, faire en sorte qu'ils s'acceptent, qu'ils soient bien dans leur peau, les valoriser (20-12). Mais ils peuvent nuire aussi (20-13)... Le prof souvent secoue les jeunes, mais il ne faut pas les écraser (21-1).</p> <p>En AP, on va plus loin dans le contact avec les élèves (21-2). Ils peuvent parler, socialiser, créer des liens (21-4). On les écoute (21-3). Le contexte d'atelier crée une atmosphère particulière : une complicité et une solidarité se créent (21-5). « On participe à peu près à la même, on ressent les mêmes choses » (21-6). On va plus loin sur le plan affectif, au niveau de la sensibilité, de la créativité, de l'originalité (21-7).</p>

<p>Autres</p>	<p><u>Critique de la formation des profs d'AP</u> : Ils sont formés comme des profs, pas comme des artistes (2-9), donc ils manquent d'expérience et de connaissances techniques (2-10). Ils n'ont pas la passion des artistes (2-9). Avec le bac en enseignement, « tu es passionné par l'enseignement mais pas nécessairement pas l'enseignement des arts » (2-11).</p> <p><u>Critique de la réforme</u> : Les demandes faites aux profs sont irréalistes dans les conditions actuelles (classes très nombreuses) – « c'est épouvantable ce qu'on nous demandait aux profs d'AP! » (7-5, 8-2) : évaluation des élèves à long terme et documentation des travaux (8-1).</p> <p>Les profs sont libres de présenter aux élèves les artistes qu'ils veulent, ils ont une trop grande latitude (10-11). Il peut donc y avoir une répétition d'année en année parce qu'il n'y a pas de suivi qui est fait sur les apprentissages réalisés d'une année à l'autre (11-1). La réforme avait prévu que ça se fasse, mais « ce n'est pas possible dans les faits ».</p>
----------------------	--

C.2 Tableau de thématisation (enseignantes, enseignants et directions)



C.3 Tableau de thématisation (enseignantes d'arts plastiques)



RÉFÉRENCES

- Abric, Jean-Claude. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Allard, Michel. (2001). Les activités culturelles doivent-elles faire partie des programmes d'études? Dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : Culture et communications, tenu dans le cadre du congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal, les 16 et 17 mai 2000* (p. 85-94). Montréal : Nouvelles.
- Amyot, Yves. (2003). *Le marcheur pédagogue : amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Paris : L'Harmattan.
- Beaubien, Guylaine. (2004). *Pour une conciliation de la pratique pédagogique et de la pratique de création* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Bonin, Hélène. (2007). *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Beaud, Jean-Pierre. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 251-283). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bogdan, Robert C. et Knopp Biklen, Sari. (1982). *Qualitative research for education : An introduction to theory and methods*. Boston : Allyn and Bacon.
- Boutin, Gérald. (2006). L'école face à ses nouveaux défis. Dans Y. Montoya, J.-P. Martinez et G. Boutin (dir.), *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialiser* (p. 3-16). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, Gérald. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Buisson, René. (1995). *Marc-Aurèle Fortin, un maître inconnu*. Montréal : Le Musée Marc-Aurèle Fortin.
- Caron, Catherine. (2009). Culture sous tension. *Relations*, (735), p. 10-21.
- Desjardins, Pierre-David. (2006). *La régulation marchande en éducation observée par le prisme de quatre établissements scolaires au Québec* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Deslauriers, Anne. (2011). *Comprendre l'enseignement des arts comme un art en soi : saisie d'une pratique en enseignement des arts plastiques* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

- Efland, Arthur D. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching, Context, Content and Community. Dans R. W. Neperud, (dir.), *Art Education, Beyond Postmodernism* (p. 25-40). New York : Teachers College Press.
- Eisner, Elliot. (1989). Le professeur rêvé. *Vision*, (43), p. 6.
- Gagné, Maryse. (2011, mars). *Modèle d'un enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création*. Communication présentée au colloque : Recherche et formation à l'enseignement des arts, à l'Université du Québec à Montréal, les 1^{er} et 2 mars 2011.
- Gingras-Audet, Jeanne-Marie. (1983). Paul Valéry et l'activité créatrice. Dans M. Thérien et al. (dir.), *Imaginaire et créativité, textes et documents : Congrès 1983* (p. 139-148). Québec : Association québécoise des processeurs de français.
- Gosselin, Pierre. (Circa 1996). Un argument de plus en faveur de l'éducation artistique. (Mémoire soumis à la *Commission des États généraux sur l'éducation*). Document inédit.
- Gosselin, Pierre. (2000). De l'actualisation de l'enseignant en arts plastiques. Dans F. Gagnon-Bourget (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques* (p. 69-81). London : Société canadienne pour l'éducation en arts.
- Gosselin, Pierre. (2001). La pratique des arts et ses effets sur le développement de la pensée. Dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : Culture et communications, tenu dans le cadre du congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal, les 16 et 17 mai 2000* (p. 75-83). Montréal : Nouvelles.
- Green, Jil et Stinson, Susan W. (1999). Postpositivist research in dance. Dans S. H. Fraleigh et P. Hanstein (dir.), *Researching Dance : Evolving modes of inquiry* (p. 91-123). Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.
- Guillot, Gérard. (1995). Les arts plastiques et la formation de l'esprit. Dans D. Lagoutte (dir.), *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités* (p. 61-70). Paris : Armand Colin.
- Heinich, Nathalie. (2005). *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*. Paris : Gallimard.
- Houssaye, Jean. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Jodelet, Denise. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-77). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kerlan, Alain. (2008). Bilan prospectif. L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, légitimation. Dans A. Seban (dir.), *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle : Symposium européen et international de recherche* (p. 509-516). Paris : Documentation française : Centre Pompidou.
- Lagoutte, Daniel. (1997). *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités*. Paris : Armand Colin.

- Lavoie, David. (2009). La relève artistique sur la corde raide. *Relations*, (735), p. 20-22.
- La Pierre, Sharon D. (1992). The Professional Artist's Thinking Style : An In-Depth Study. *Report : ED349219*. 29 p.
- Lefèvre, Charles-Albert. (1892). *Le dessin à l'école primaire : Rapport présenté à l'honorable secrétaire de la province*. Québec : Charles François Langlois.
- Lemerise, Suzanne. (1982). Champ artistique et système d'éducation : l'enseignement des arts plastiques dans les écoles secondaires. *Vision*, (31), p. 28-30.
- Lemerise, Suzanne. (1993). L'enfant créateur : les programmes d'arts plastiques aux niveaux primaire et secondaire. Dans F. Couture (dir.), *Les arts visuels au Québec dans les années soixante – La reconnaissance de la modernité* (p. 311-330). Montréal : VLB.
- Lemerise, Suzanne. (2001). Les programmes d'arts plastiques, la culture et les projets éducatifs québécois. Dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : Culture et communications, tenu dans le cadre du congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal, les 16 et 17 mai 2000* (p. 35-48). Montréal : Nouvelles.
- Lemerise, Suzanne. (2006). *Du dessin aux arts plastiques : L'héritage moderniste d'Irène Senécal*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lemerise, Suzanne. (2012). *Conception de l'enfance et enseignement du dessin et des arts plastiques : l'école québécoise au XX^e siècle*. Document inédit, Université du Québec à Montréal.
- Marková, Ivana. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Consulté le 6 août 2012 à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Consulté le 2 juillet 2012 à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2011, 1^{er} mai). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Consulté le 18 mai 2011 à l'adresse http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm
- Michaud, Yves. (1997). *La crise de l'art contemporain. Utopie, démocratie et comédie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Miles, Matthew B. et Huberman, Michael A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

- Mims, Sandra K. et Lankford, Louis E. (1995). Time, Money and The New Art Education: A Nationwide Investigation. *Studies in Art Education*, 36(2), p. 84-95.
- National Endowment for the Arts. (2012). *The Art and Achievement in At-Risk Youth : Findings from Four Longitudinal Studies*. J. S. Catterall, S. A. Dumais et G. Hampden-Thompson (dir.). Consulté le 26 mai 2013 à l'adresse <http://www.arts.gov/research/Arts-At-Risk-Youth.pdf>
- Paillé, Pierre. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*. Université du Québec à Trois-Rivières, 15, p. 179-194.
- Paumier, Benoît. (2008). Intervention lors de la séance de clôture le 12 janvier 2007. Dans A. Seban (dir.), *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle : Symposium européen et international de recherche* (p. 503-507). Paris : Documentation française : Centre Pompidou.
- Poisson, Yves. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Québec (Province), Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *L'éducation artistique à l'école*. (Avis au ministère de l'Éducation). Québec : Conseil supérieur de l'Éducation : Direction des communications.
- Québec (Province), Commission d'enquête sur l'enseignement des arts. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. M. Rioux (dir.). Québec : Éditeur officiel.
- Québec (Province), Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1965-1966). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. A.-M. Parent (dir.). Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement.
- Ravet, Jean-Claude. (2009). À quoi bon les artistes? *Relations*, (735), p. 24-27.
- Savoie, Alain. (2006). Considérations sur les difficultés des garçons en arts plastiques : approches différenciées et traits cognitifs liés aux genres. Dans P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (p. 93-100), Montréal : CRÉA Éditions.
- Savoie-Zajc, Lorraine. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, Lorraine. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Statistique Canada, Gouvernement du Canada. (2009, 20 avril). Échantillonnage non-probabiliste. *Les statistiques : le pouvoir des données!* Consulté le 2 juin 2011 à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm>

- Théberge, André. (1990). L'enseignant en arts plastiques : un artiste. Dans S. Lemerise et B. Joyal (dir.), *Un colloque, deux grands enjeux : l'enseignement de l'art et les nouveaux médias, la notion d'artiste-enseignant. Actes du colloque* (p. 54-60). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- UNESCO. (2006). *Feuille de route pour l'éducation artistique*. Conférence mondiale sur l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21^{ème} siècle, Lisbonne, 6-9 mars 2006. Consulté à l'adresse http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_fr.pdf
- UQAM. (2011). AVM3900 Didactique des arts plastiques au secondaire (3 cr.). *Registrariat, UQAM*. Université du Québec à Montréal. Consulté le 18 mai 2011 à l'adresse http://www.websysinfo.uqam.ca/regis/pkg_wpub.affiche_cours_desc
- Van der Maren, Jean-Marie. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wallot, Jacques-Albert. (2004, mai). *Apprendre à voir : un accès privilégié à la culture*. Allocution présentée au Colloque de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, Montréal.