

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MODÉLISATION D'UNE PRATIQUE
EN ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE
DYNAMISÉE PAR DES QUESTIONS SOCIOÉCOLOGIQUES :
ARTOGRAPHIE ET ANASYNTHÈSE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR

ANNE DESLAURIERS

AOUT 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.04-2020). 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

De tout mon cœur, je désire exprimer ma gratitude envers les nombreuses personnes qui, au cours des années, ont contribué, sans le savoir peut-être, à mener à bien cette recherche. Je ne peux faire autrement que profondément lier cette gratitude à Pierre Gosselin, mon directeur de recherche à la maîtrise, pour m'avoir introduite avec délicatesse et sollicitude à l'univers de la recherche. Grâce à la formation qu'il m'a offerte dans le passé, je conçois maintenant l'enseignement des arts comme un acte de création. À partir de là, j'ai pu entamer une recherche doctorale dans laquelle il m'a été possible de réinvestir certains savoirs.

Ceci étant dit, je désire exprimer avec tout autant de profondeur ma reconnaissance à ma directrice de recherche Mona Trudel et à ma co-directrice de recherche Lucie Sauvé. Ces personnes d'exception ont su m'aider à poursuivre et à enrichir ma formation, cette fois au niveau doctoral, repoussant encore plus loin ses horizons interdisciplinaires, et ce, avec toute la finesse possible. J'espère pouvoir les remercier suffisamment pour leur écoute, leur patience, leur bienveillance, leur encadrement et leur professionnalisme. Par-dessus tout, je souhaite souligner la qualité de leur présence à chaque fois où j'en ai eu besoin, et ne peux passer sous silence tant de conseils judicieux. Par conséquent, je leur serai à jamais reconnaissante d'avoir fixé de nouvelles balises pour un second stade d'autonomie qu'il m'aura été possible d'atteindre et lequel me sert déjà, je m'en rends compte aujourd'hui, à me propulser vers d'autres paysages de recherche.

Je désire remercier très chaleureusement les membres du comité d'experts, Maryse Gagné, Joëlle Tremblay, Jérôme Lafitte, Josianne Mailloux, Pascale Goday et Virginie Boelen, de s'être intéressés au modèle éducationnel développé dans cette recherche. En acceptant généreusement d'en faire une appréciation critique, ces personnes ont permis une rencontre d'une immense richesse. Il va sans dire que cette recherche a été bonifiée par l'expertise de ces êtres lumineux et compétents avec lesquels je serais honorée de continuer à réfléchir à l'éducation.

J'adresse un merci particulier aux membres du jury de l'examen de projet qui s'est tenu en milieu de parcours doctoral. Je remercie donc Vincent Bouchard-Valentine et Moniques Richard d'avoir

lu avec attention ma recherche. Je les remercie pour les nombreux commentaires qu'ils m'ont communiqués, tous constructifs et éclairants. Cette étape de la recherche fut déterminante pour la suite.

Relativement au milieu scolaire, certaines personnes œuvrant à l'école Curé-Antoine-Labelle à Laval furent de véritables alliées. Je leur suis reconnaissante pour la confiance témoignée durant toutes ces années, pour le partage de leurs compétences, pour leur ouverture d'esprit et leur dévouement. C'est grâce à elles si le projet de création pédagogique¹ *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* a pu être réalisé. Ainsi, j'adresse mes remerciements aux membres de la direction, Stéphane Côté, Fadila Aït Haouda et Christian Robert, aux membres du personnel de soutien, Manon Ouzilleau, Micheline Alain, Nathalie Côté, Walter Vidaurre et Sylvain Champagne, ainsi qu'à mes collègues enseignant[e]s, Marc-Olivier Lacroix, Mariève Rivard, Isabelle Guillard, Danièle Lévesque et Mélissa Nadeau.

Mes remerciements rejoignent également les collègues de deux autres écoles, Luce Reyneld, enseignante à l'école secondaire Mgr. Sévigny à Chandler, et Chantal Harvey, enseignante à l'école primaire Saint-François-Régis à Baie-Johan-Beetz, dont la participation contribua manifestement à édifier le projet de création pédagogique dans une reliance très puissante.

Je profite de l'occasion pour remercier tout spécialement les artistes professionnelles qui ont collaboré à la réalisation du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, Chantal Harvey et Nadia Aït Said. Avec attention et grande sensibilité, elles ont porté à distance le projet dans un remarquable élan de solidarité.

C'est avec une immense tendresse que je remercie tous les élèves qui sont passés dans mes classes, trop nombreux pour être chacun nommés, ainsi que les élèves d'ailleurs et de tous âges qui ont fait preuve d'un véritable engagement au sein du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Par leur implication et leur création, j'ai pu vivre l'enseignement dans tout ce qu'il a de plus beau, dans sa force et ses surprenantes possibilités.

¹ J'utilise l'expression *projet de création pédagogique* plutôt que projet d'arts plastiques ou proposition de création. Cette expression correspond davantage à l'approche privilégiée dans cette recherche qui croise la création et l'éducation.

Mes remerciements sont aussi dirigés vers d'autres personnes remarquables, notamment ma collègue de l'École d'art à l'Université Laval, Joëlle Tremblay, et mon directeur, pour qui j'éprouve un très grand respect, Georges Azzaria de l'Université Laval. Je les remercie particulièrement pour la confiance témoignée à la fin de mon parcours doctoral.

Puis un très grand merci à mon amie Johanne Martel dont l'assistance dans le travail de mise en page, de mise en forme et de vérification du corps du texte m'a grandement aidée et encouragée à la toute fin.

Et puis, merci de tout cœur à Sylvie Trudelle qui a lu cette recherche avec attention tout en l'éclairant de son expérience et de sa sensibilité, lorsque les heures de la journée semblaient insuffisantes.

Enfin, le plus doux des remerciements est dédié à mon conjoint, Serge Manouvrier, qui, du début à la fin, s'est intéressé à cette recherche comme en la faisant sienne. C'est avec tout mon amour que je le remercie, tant pour ses encouragements que pour son appui et son soutien moral, de même que pour la personne qu'il a été pendant ces longues années de travail : un père attentionné et un fidèle compagnon de vie et de travail.

DÉDICACE

À mon conjoint et ami Serge
À mes enfants Juliette, Gabriel,
Jeanne et Aubert

AVANT-PROPOS

Longtemps, j'ai cru que je ne pouvais m'accomplir dans un domaine en particulier : je cherchais toujours à répartir mes énergies de manière équitable entre ma vie de famille, le plein air, la création, les études et l'enseignement des arts plastiques. Au fil du temps, j'ai réalisé que je n'avais pas à diviser toutes ces choses, puisqu'elles exprimaient en fait des besoins liés aux identités co-existantes en moi (Jeffrey, 2016). Elles cherchaient simplement à être entendues harmonieusement.

C'est à travers mes différentes identités que j'ai pu y réfléchir, celles-ci ayant nourri et continuant de nourrir ma vision du monde, ainsi que comprendre et juger les actions qui l'animent. Ceci étant dit, comment ai-je procédé pour que mes identités entrecroisées participent à la construction de ma recherche doctorale ?

Alors que je suivais un cours de méthodologie de la recherche, une professeure, Sylvie Fortin, déposa un livre entre mes mains. Celui-ci s'intitulait *A/R/Tography*². Elle m'a ensuite regardée et m'a dit : « Ça, c'est toi. Tu incarnes cette métho³ ». Cette méthodologie, l'artographie, m'incitait à considérer mon travail de recherche dans une vue d'ensemble, c'est-à-dire à en tenir compte au passé, au présent et au futur. De la sorte, des séquences chronologiques qui s'inscrivaient sur une même ligne du temps ont été prises en compte, afin de mieux saisir le sens de cette recherche ancrée profondément dans le terrain de ma pratique. À l'image d'un moulin qui fait tourner ses pales pour moudre le grain, voyons comment ces identités, a priori développées sur trois fronts différents, ont été dynamisées ensemble pour mener à la proposition d'un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire.

² Notons que l'expression *A/R/Tography* sera remplacée par le terme français *artographie* tout au long du texte.

³ Voir la méthodologie au deuxième chapitre de la thèse.

L'artiste (A)

À rebours sur cette ligne du temps, mon intérêt pour l'art est marqué par un souvenir lié à mon histoire familiale. Quand j'étais toute petite, l'oncle de ma mère habitait le sous-sol. Il passait ses journées à peindre et ne sortait presque pas. On m'interdisait de descendre et de lui parler. Toutefois, rien ne pouvait m'empêcher de sentir et d'inhaler les odeurs de peinture à l'huile qui montaient jusqu'au rez-de-chaussée. Par un trou du plancher, j'apercevais des tableaux empilés et des chevalets supportant des toiles inachevées, sur lesquels prenaient forme des paysages et des personnages d'inspiration cubiste. Je pouvais aussi voir des pots de peinture ouverts, des médiums à peindre, des palettes de couleurs et des pinceaux sales. La vue de ces images a constitué mon premier contact avec l'art.

Au primaire, sœur Estelle, enseignante de musique, venait me chercher de temps en temps pour peindre des animaux sur de grandes banderoles de papier, lesquelles composaient l'essentiel du décor pour son spectacle de fin d'année. Cette thématique animale faisait partie de mon répertoire préféré. Au secondaire, je préférais le cours d'arts plastiques à tous les autres. Dès ma première année, mon enseignant a remarqué mon potentiel artistique. Avec la permission de ma mère, il m'initiait à la peinture en dehors des heures de cours. J'adorais peindre des paysages qui représentaient la nature vierge. Mon intérêt pour elle pointait déjà.

Peindre s'avérait mon mode d'expression artistique privilégié, ouvrant un canal pour que je puisse m'exprimer. L'art servait à lire et à dire. Il participait à la construction de quelques repères fondamentaux pour me tailler une place en ce monde. Ainsi, je posais les bases d'une démarche créative qui allait durer jusqu'à aujourd'hui : une démarche sans fin au cœur de mon existence.

L'art m'a bel et bien permis de me poser des questions et d'essayer d'y répondre. Il m'a également permis de partager mes valeurs au monde extérieur, de même que mes sentiments grandissants pour la nature, pour les animaux et, plus tard, pour l'humanité. Ainsi, l'art alimentait le moteur de mon développement personnel.

Vers la fin de mes études secondaires, les arts plastiques ont été la raison d'être de ma présence à l'école. Ils étaient littéralement le centre de mon éducation. Ce n'est qu'assise sur un tabouret d'atelier que j'avais l'impression *d'être*. Je me sentais bien aux côtés d'enseignantes et d'enseignants qui me permettaient de créer. De ce fait, la suite de mes études ne s'envisageait pas sans atelier, sans ce bien-être ressenti en classe d'arts plastiques.

Plus tard, mes études de premier cycle à l'université ont pris place à l'intérieur d'une double formation, soit en création et en enseignement. En ce qui concerne le baccalauréat en création des années 90 à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), je me spécialisais en peinture. À l'époque, ma production se caractérisait par des tableaux grand format, à mi-chemin entre le figuratif et l'abstrait, où les formes végétales et animales s'entremêlaient dans un tourment de couleurs, duquel s'échappaient de sombres émotions. Les préoccupations écologiques grandissaient dans mon esprit. Au terme de cette formation, j'ai choisi de devenir enseignante spécialiste en arts plastiques plutôt qu'artiste en arts visuels, convaincue qu'enseignement et création étaient compatibles.

Aujourd'hui, ma pratique artistique en peinture est un lieu de réflexion, d'expérimentation, de contact avec la matière et d'essais techniques. Je ne peux passer sous silence le propos de Magali Babin (2017, p. 5) : « entre le silence et le dire, il y a un seuil, celui de la réflexion ». Ainsi, mes compétences comme peintre peuvent continuer de s'actualiser. Nourrie de manière sporadique, cette pratique me permet d'organiser mes pensées, lesquelles transcendent à la fois mes pratiques de recherche et d'enseignement. Aujourd'hui, je suis consciente de la valeur que j'accorde à la fonction critique et sociale de l'art.

Mes tableaux montrent l'altération de paysages sauvages causée par l'humain. Lors de promenades en canot ou de randonnées pédestres, les rencontres que j'effectue avec certains lieux altérés constituent la base de ma démarche en peinture, qui est une partie intégrante de mon travail de recherche (Marshall, 2016). Les constats visuels effectués dans la nature sont ultérieurement⁴ soumis à une recherche d'informations, laquelle favorise une compréhension de l'histoire de ces lieux altérés. Je peux ensuite en faire une critique affinée. L'écho de cette

⁴ Afin de ne pas rompre avec ces sentiments, ma recherche d'informations s'effectue une fois le tableau terminé.

démarche en peinture se répercute dans la problématique socioécologique de ma thèse, comme nous le verrons plus tard.

Ainsi, en lien avec ma pratique en peinture, je constate évidemment que les territoires sauvages sont de plus en plus rares. La faune et la flore qui y habitent sont continuellement repoussées vers des horizons dénaturés, rétrécis, clôturés et artificiels. Voilà pourquoi, pour entreprendre un tableau, la fouille de souvenirs relatifs à une expérience visuelle antérieure est essentielle. De là émergent des sentiments éprouvés à la vue de paysages transformés par les artefacts des humains. Les émotions qui y sont rattachées sont canalisées vers la création de fonds sur un support, lesquels constituent les premières étapes des tableaux. Autrement dit, l'énergie engendrée par des sentiments troubles active l'étendue de la première couche de matière sur un tableau vierge. Cette base oriente la suite du travail. C'est sur elle que le tableau sera peint. Texturée et agitée, cette première couche doit préserver l'empreinte émotive des sentiments initiaux : colère, tristesse, incompréhension, frustration, culpabilité, etc. Se figeant dans la matière, des formes organiques, végétales ou animales sont ensuite dégagées, encerclées, rehaussées et mises en valeur par le travail que je fais en peinture. Ensuite, l'organisation spatiale du tableau sert à repenser l'ensemble en tant que paysage vraisemblable. Le prochain traitement de peinture est mixte, plus raffiné et oscille entre l'abstraction et la figuration. Le sujet, quant à lui, est investi de manière plus posée et plus réfléchie.

Cette démarche en peinture fait office d'exutoire et de lieu intime pour vivre ma réflexivité sans aucune réserve. Les idées brutes y sont conservées. Pendant que je vis cette démarche, mes idées de projets scolaires éclatent de part et d'autre et activent, par le fait même, le désir de poursuivre le travail de recherche, incluant la thèse que je présente ici. Des connexions rhizomatiques (Deleuze et Guattari, 1987) s'enclenchent et se multiplient. Entre la création de tableaux et les idées qui y surgissent, des trajectoires infinies s'ouvrent devant moi pour me permettre d'avancer, propulsées par mes préoccupations socioécologiques.

Avant de développer les identités qui me sont propres, il importe de mentionner qu'enseigner occupe depuis 2005 la majeure partie de mon temps. Reléguée à l'arrière-plan de mon enseignement et de mes travaux de recherche, ma peinture, je le réitère, est passée au statut de lieu intime pour vivre et entretenir ma réflexivité. Au milieu de ce nouveau rapport à la peinture,

peindre m'aide à concilier art, recherche et enseignement tout en dynamisant ces trois sphères d'activités entre elles. Intéressons-nous maintenant à mon identité d'enseignante.

L'enseignante (T)

En parallèle au baccalauréat en création, je poursuivais celui en enseignement des arts qui m'initiait aux théories esthétiques et aux modèles d'apprentissage mettant l'accent sur l'expression personnelle de l'élève. Cette double démarche de formation me donnait l'impression de me développer entièrement.

Le pinceau exprimait qui j'étais. À un certain moment dans ma formation, cela est devenu insuffisant. J'en suis venue à éprouver le besoin de dénoncer certaines violences faites aux animaux. Je prenais petit à petit conscience que mon expérience de peintre me permettait de concevoir l'art comme le ferment d'une transformation sociale. Avec le recul, il me semble que ce désir a été à l'origine d'une rupture entre moi et les modèles d'enseignement mis de l'avant par l'université. Plus tard, cette rupture se réaffirmait clairement, cette fois, entre le programme et moi-même. En clair, je pense que ce que je nomme *rupture* est à l'origine de mes études doctorales.

À l'UQAM, le volet enseignement du baccalauréat en arts plastiques pour la formation des spécialistes était teinté par différentes théories de l'apprentissage sous-jacentes au programme des années 80, dont l'une était basée sur l'expérience de l'art, *Art as experience* (Dewey, 1934). Ce programme nous incitait, nous, les étudiants, à être créatifs à travers une démarche où nous imaginions des projets pour nos futurs élèves. Cette démarche pédagogique accordait une importance au geste créateur, ainsi qu'au travail intellectuel et manuel. Ainsi était-elle découpée en quatre étapes : le *percevoir*, le *savoir*, le *faire* et le *voir* qui, ensemble, constituaient un modèle d'apprentissage et d'enseignement. L'aboutissement de cette démarche se traduisait par la production de ce qu'on appelait alors *l'image*, soit la production de l'élève.

Dès 1997, je commençai à enseigner à Poly-Jeunesse, une polyvalente de premier cycle du secondaire. Enfin, je goutais à la pratique. Mes racines se sont rapidement étendues dans le

milieu scolaire. Je me sentais libre d'agir et de porter fièrement mes valeurs qui concernaient la nature, les animaux et l'humanité. En effet, mon lien à la Terre et aux formes de vie qu'elle abrite allait fortement inspirer les projets conduits dans mes classes. D'année en année, ce sentiment allait évoluer et se transformer en une préoccupation omniprésente, à la fois psychosociale et environnementale, qui infléchissait toujours plus mon enseignement. Dans le prolongement de cette transformation, faire place à de nouvelles étapes précédant celle de la création allait devenir la pierre angulaire de ma pédagogie, soit prendre le temps de s'informer, de réfléchir et de se sensibiliser à des questions d'ordre social et environnemental, tout en m'appuyant sur certains aspects du programme en vigueur. Découlant de cette nouvelle approche, les projets de création proposés aux élèves ont commencé à tendre vers des thèmes sensibles inhérents à ces préoccupations. À titre d'exemple, j'accompagnais mes élèves à l'extérieur pour observer la beauté des arbres en fin de vie, qu'ils devaient dessiner. J'invitais mes élèves à recueillir des débris transportés par la rivière pour ensuite en faire des sculptures et des installations. Également, j'étais volontaire pour participer à des projets interdisciplinaires. À l'époque, faut-il le rappeler, l'interdisciplinarité était un concept nouveau dans ma commission scolaire⁵. Bref, il y a une vingtaine d'années, les projets d'art que je proposais aux élèves débordaient clairement du cadre scolaire conventionnel.

À ces sujets sensibles s'est progressivement greffé le besoin d'agir devant la démesure plastique et matérielle. L'expérience de la création, au sens où Dewey (1934) la conçoit, me rappelle l'agitation que faisait naître en moi la traversée d'une expérience comme telle : un état d'excitation face aux possibilités de création infinies. De même, mon besoin de créer, longtemps comblé par la peinture, allait progressivement être partagé, voire presque entièrement remplacé, par l'élaboration de situations d'apprentissage complexes et engagées⁶.

La classe était comme ma demeure idéale : un lieu d'expériences et de projets, un laboratoire, un chantier de construction et un environnement avec lequel composer au quotidien. Victor

⁵ La commission scolaire de Laval avait lancé une invitation dans les écoles. Il s'agissait du projet *MIFA* où M représentait musique, I informatique, F français et A arts. Je m'étais empressée de proposer un projet que j'avais intitulé *Les chasseurs de plumes*.

⁶ Nous verrons, au troisième chapitre de la thèse ce à quoi je me réfère lorsque je parle de situations d'apprentissage engagées, de projet engagé et d'art engagé.

Lowenfeld (Lowenfeld et Brittain, 1957, p. 4) écrit en ce sens que « *one of the basic ingredients of a creative art experience is the relationship between the artist and his environment* ». Je disposais certes de moins de temps pour peindre la nature en tant qu'artiste, mais je me rapprochais tout de même d'elle d'une autre façon : par la couleur que je donnais à mon enseignement. En effet, ce rapprochement s'effectuait avec des jeunes à mes côtés. C'est entre autres par l'expérience du *Land Art* jumelée à un intérêt croissant pour l'art engagé que mes élèves et moi avons rejoint la nature. Petit à petit, la nature comme lieu d'admiration, d'exploration et de création s'est transformée en un lieu à réfléchir.

En 2005, j'enseignais à temps plein. Mon amour de l'enseignement m'a menée à poursuivre mes études supérieures. Avec le recul, il me paraît évident qu'un tiraillement s'opérait entre mes identités d'artiste et d'enseignante, peut-être parce que la troisième, celle de la chercheuse, avait besoin d'une raison pour s'éveiller.

La chercheuse (R)

Bien naïvement, je dois l'admettre, je rejoignais la maîtrise en arts visuels et médiatiques (concentration éducation) dans le but d'entretenir ma passion pour ma pratique enseignante davantage que pour rédiger un mémoire. Grâce à mon directeur de recherche, Pierre Gosselin, je réalisais qu'une pratique pouvait être saisie ne serait-ce que pour découvrir pourquoi, comment et à partir de quelles valeurs elle fonctionne. En 2011, au terme de mon mémoire, j'avais compris que « la saisie des modes de fonctionnement d'une pratique passe nécessairement par la prise de conscience des valeurs que sous-tend cette pratique » comme l'écologie, l'ouverture à l'altérité, la quête de sens, le respect mutuel, l'authenticité, les valeurs humanistes, etc.⁷ (Deslauriers, 2011, p. 74). Sans le savoir, je touchais dès lors à l'un des éléments fondamentaux de l'A/R/Tography (Irwin et de Cosson, 2004 ; Springgay *et al.*, 2008), soit la saisie de ma pratique qui, au doctorat, allait définir la méthodologie de ma recherche.

⁷ Les valeurs écologiques m'habitent depuis mon plus jeune âge. J'ai toujours été amoureuse de la nature. Conjointement, j'ai toujours été préoccupée par le bien-être des autres.

Ainsi, ma troisième identité prenait forme. Après avoir réalisé que je vivais mon enseignement comme un travail de création (Deslauriers, 2011) à travers le processus de recherche de la maîtrise, j'ai quitté l'enseignement au premier cycle pour me diriger vers l'enseignement au deuxième cycle du secondaire. Ce départ volontaire était motivé par l'impression d'avoir bouclé la boucle de quelque chose et par le fort besoin d'explorer l'enseignement des arts avec les adolescents du deuxième cycle. Par conséquent, je m'assurais d'une expérience plus complète avec les jeunes des premier et deuxième cycles du secondaire. En 2012, ma nouvelle expérience au deuxième cycle du secondaire coïncidait avec le début de ma recherche doctorale, recherche qui constituait le chaînon manquant aux identités propres à l'A/R/Tography (Irwin et de Cosson, 2004 ; Springgay *et al.*, 2008).

À nouveau l'enseignante (T)

Pendant ma scolarité doctorale, j'ai amorcé un profond questionnement quant à la raison d'être du cours d'arts plastiques. Je cherchais à en redéfinir les objectifs éducationnels. Ces nouveaux objectifs devaient agir comme fer de lance d'une action socioécologique dans un processus d'enseignement et d'apprentissage, en vue de contribuer à l'atteinte des visées de formation⁸, au développement de compétences transversales (CT)⁹ et à l'intégration des domaines généraux de formation (DGF)¹⁰ relatifs au *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ, 2001, 2007). Parallèlement, je découvrais l'éducation relative à l'environnement (ERE), un champ d'interventions éducatives qui me permettaient, entre autres choses, de développer « une relation entre une définition personnelle de l'environnement » et une façon de me « conscientiser au respect de l'environnement » (Conseil régional de l'environnement du Centre-du-Québec, 2001).

⁸ Les trois visées de formation sont les suivantes : la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité, le développement du pouvoir d'action.

⁹ Les neuf compétences transversales (CT) prescrites dans le PFEQ sont les suivantes : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, actualiser son potentiel, coopérer, communiquer de façon appropriée.

¹⁰ Les cinq domaines généraux (DGF) prescrits le PFEQ sont les suivants : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté.

Pour moi, cette direction n'avait rien de hasardeux : selon le PFEQ, éduquer implique d'accorder une grande valeur aux domaines généraux de formation, où résident les questions relatives à l'environnement et à l'humanité, ainsi qu'aux compétences transversales qui mobilisent les ressources de ces grands domaines.

Les nouveaux apports des visées, des compétences transversales et des domaines généraux de formation (environnement et consommation, vivre-ensemble et citoyenneté, santé et bien-être) ainsi que ceux liés à l'ERE, m'ont amenée à considérer les aspects sociaux et écologiques au sein de questions présentées aux élèves en début de projet.

Bref, il s'agissait non seulement de penser ensemble, les élèves et moi, mais aussi de penser mieux. Étais-je en train de développer ma pensée critique ? Est-ce que penser de manière critique convoquait le développement de l'esprit critique ? Chose certaine, il y avait un engagement de ma part, auquel je reviendrai ultérieurement.

Ainsi, mon rattachement aux arts plastiques dans le *Domaine des arts*¹¹ (qui comprend quatre disciplines artistiques) était de plus en plus associé à mon intérêt pour le champ de l'éducation relative à l'environnement (ERE). Plusieurs aspects de mes propositions de projet en témoignaient : leur caractère interdisciplinaire, leur caractère critique, réflexif, voire engagé, ainsi que leur relation avec la nature, aux animaux, au plein air, bref, à la vie.

Découlant de ces multiples étapes clarificatrices au cœur de ma pédagogie, le processus de modélisation de ma pratique s'imposait de lui-même. Je devais donc rester à l'affût, mais aussi pleinement consciente des connexions rhizomatiques qui se multipliaient entre ma pratique de l'éducation par l'art et l'ERE. Ces connexions particulières, comme les entendent Deleuze et Guattari (1987)¹², serviraient mon processus de modélisation et assureraient une cohérence, du début à la fin.

¹¹ J'utilise une lettre majuscule et l'italique pour signifier qu'il s'agit du *Domaine des arts* tel qu'énoncé dans le PFEQ. Lorsque le sens donné à « domaine » est plus large, la lettre minuscule est conservée.

¹² Le concept de *rhizome* sera explicité au deuxième chapitre de la recherche.

Ainsi, mon objet de recherche tendait vers le développement d'un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire dans une perspective socioécologique, favorisant ainsi l'arrimage entre l'éducation artistique et l'ERE. Ce modèle permettrait de boucler une seconde fois, tout comme l'avait fait auparavant ma recherche de maîtrise, la boucle de mon parcours depuis mon nouveau virage vers l'ERE puis d'en faire une proposition formalisée. Un modèle éducationnel (Legendre, 2005) témoignerait de ma réflexion sur l'éducation par l'art tout en marquant un aboutissement différent, ayant développé des racines en éducation relative à l'environnement et, peut-être, le début d'une autre recherche. La trame de fond de ce projet doctoral fait ainsi appel à une forme de responsabilisation socioécologique. Au sein de celui-ci, je me suis intéressée à la fonction réflexive, critique, engagée et sociale de l'art.

Il va sans dire que la situation actuelle du monde est préoccupante. L'humanité doit impérativement revoir son rapport à l'environnement. À travers le processus de questionnement et de précision axiologique qui a présidé à l'élaboration de cette thèse, j'ai pris conscience de ma disposition à la pédagogie critique¹³, ce qui m'a poussée à vers une pratique socioécologiquement engagée. Incidemment, j'ai remis en question ma mission pédagogique, entre autres en recherchant des éléments de réponse à une question soulevée par Espejo (2012, p. 16) : « Quel est le rapport entre l'éducation, le développement de la personne, l'aliénation et l'action de cette personne dans un effort de transformer le monde où elle vit ? ». J'ai cru que la réponse se trouvait dans l'effort fourni à construire ce rapport. Le travail de recherche en est un exemple, la pratique engagée un autre.

Une pratique en enseignement des arts (A/R/T)

Plus de vingt années en enseignement des arts plastiques au secondaire se sont écoulées. Ma carrière en enseignement des arts plastiques au secondaire a pris fin en 2019 à l'école Curé-Antoine-Labelle¹⁴. Au cours de ces années, j'ai certainement exercé une influence sur le développement cognitif et créatif des élèves. Toutefois, ils ont toujours bénéficié de l'espace

¹³ La pédagogie critique sera explorée à travers différents énoncés au troisième chapitre de la recherche.

¹⁴ J'enseigne dorénavant au niveau universitaire à temps plein.

nécessaire pour faire évoluer mes propositions de départ vers leurs propres préoccupations et modes d'expression : ce n'est pas parce que j'aimais la nature que les élèves se devaient de l'aimer, ce n'est pas plus parce que j'étais peintre que les élèves devaient absolument peindre. Cela serait allé à l'encontre de la mission que je m'étais donnée. Mais les jeunes doivent être éduqués et mon histoire m'a menée à penser que l'éducation typiquement scolaire est insuffisante. Éduquer, c'est accueillir les élèves, les aimer suffisamment pour les faire renaitre chaque année et veiller à constamment élargir leur champ de vision.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	v
AVANT-PROPOS	vi
LISTE DES FIGURES.....	xxi
LISTE DES TABLEAUX.....	xxii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xxiv
RÉSUMÉ.....	xxv
ABSTRACT	xxvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE	6
1.1 Une problématique socioécologique.....	7
1.2 Une problématique éducationnelle	11
1.3 Une problématique en éducation artistique	20
1.4 Une problématique de recherche	29
1.4.1 Les modèles relatifs à l'enseignement des arts plastiques.....	32
1.4.2 Deux modèles en éducation relative à l'environnement (ERE).....	36
1.4.3 Un fossé entre théorie et pratique	37
1.4.4 Un manque de diffusion des recherches effectuées	39
1.4.5 L'existence d'un cloisonnement disciplinaire	41
1.5 L'axiologie de la recherche.....	44
1.5.1 Les objectifs généraux	44
1.5.2 Les objectifs spécifiques.....	45
CHAPITRE 2 LA MÉTHODOLOGIE	47
2.1 La genèse de la méthodologie.....	48
2.2 L'artographie	49
2.3 L'anasynthèse	56
2.3.1 La situation de départ.....	58
2.3.2 L'analyse.....	58
2.3.3 La synthèse de la situation de départ et l'élaboration du modèle	60
2.3.4 La validation	61

2.3.5	La proposition d'un modèle éducationnel optimal	62
2.4	L'imbrication de l'artographie et de l'anasynthèse	63
2.5	Les critères de validité de la recherche	63
CHAPITRE 3 LE CADRE THÉORIQUE		67
3.1	La notion de modèle éducationnel	67
3.2	L'éducation artistique	69
3.2.1	Le sens donné à l'éducation artistique dans ma pratique.....	72
3.2.2	L'écho du modèle pragmatique de reconstruction sociale dans ma pratique	72
3.2.3	L'intégration d'une perspective socioécologique	80
3.3	L'éducation relative à l'environnement	86
3.4	Les points de rencontre entre l'EA et l'ERE	94
3.4.1	L'ancrage dans le Programme de formation de l'école québécoise	95
3.4.2	Les questions socioécologiques	99
3.4.3	L'engagement de l'enseignant et de l'élève	101
3.4.4	Des pratiques inspirantes : <i>Land Art</i> et autres courants associés.....	105
3.4.5	L'amour	112
CHAPITRE 4 LA PRÉSENTATION DU PROJET DE CRÉATION PÉDAGOGIQUE		115
4.1	Le contexte d'émergence du projet de création pédagogique.....	115
4.1.1	La phase d'inspiration.....	116
4.1.2	La phase d'élaboration.....	121
4.1.3	La phase de distanciation.....	124
4.2	L'identification des acteurs et leurs rôles au sein du projet de création pédagogique	124
4.3	La clarification des fondements reliés au projet de création pédagogique	127
4.4	L'explicitation des approches et stratégies adoptées au sein du projet de création pédagogique	128
4.4.1	L'approche humaniste	129
4.4.2	Les stratégies pédagogiques	129
4.4.3	La pédagogie par projet	130
4.5	La description du déroulement du projet de création pédagogique	130
4.5.1	Le début de la performance	134
4.5.2	Les élèves pendant la performance.....	135
4.5.3	La fin de la performance.....	137
4.5.4	Le public pendant la performance	138
4.5.5	La diffusion du projet	138
4.6	Les résultats du projet de création pédagogique dans un réseau notionnel	139
4.7	La signification du projet de création pédagogique pour les acteurs.....	141

4.8	L'identification des défis et des enjeux soulevés par le projet de création pédagogique.....	144
4.9	La mise en lumière des apprentissages qui ressortent du projet de création pédagogique, transférables à des cas semblables.....	146
4.10	L'identification de pistes d'amélioration apparues en cours de route du projet de création pédagogique.....	150
4.10.1	Pistes d'amélioration quant à la clarification des fondements.....	150
4.10.2	Pistes d'amélioration d'ordre organisationnel.....	153
CHAPITRE 5 LA PRÉSENTATION DU MODÈLE FORMALISÉ.....		154
5.1	La dimension formelle.....	154
5.1.1	Deux domaines d'éducation : l'éducation artistique (EA) et l'éducation relative à l'environnement (ERE).....	154
5.1.2	Les points de rencontre entre l'EA et l'ERE.....	159
5.2	La dimension axiologique.....	162
5.2.1	Les buts associés.....	162
5.2.2	Les buts liés à une perspective socioécologique.....	163
5.2.3	Les buts associés à une perspective éducative.....	163
5.2.4	Les objectifs pédagogiques généraux.....	163
5.2.5	Les objectifs généraux d'apprentissage.....	164
5.2.6	Les objectifs didactiques (planification pédagogique).....	164
5.3	La dimension praxéologique.....	167
5.3.1	La démarche.....	168
5.3.2	L'approche.....	170
5.3.3	Les stratégies favorisant le croisement entre l'EA et l'ERE.....	170
5.3.4	Les rôles du Sujet et de l'Agent.....	175
5.4	La dimension explicative : des conditions de mise en œuvre et enjeux.....	178
5.4.1	L'adoption d'une perspective interdisciplinaire liant l'EA et l'ERE.....	179
5.4.2	La considération du double mandat de l'EA et de l'ERE.....	179
5.4.3	La construction et le renouvellement d'un bagage de connaissances lié à l'ERE.....	180
5.4.4	La considération de questions socioécologiques en EA.....	180
5.4.5	L'intégration d'une dimension réflexive et critique à l'EA.....	180
5.4.6	Le vécu d'expériences en EA qui favorisent un rapport à l'environnement.....	181
CHAPITRE 6 LA VALIDATION, LE MODÈLE ET LA DISCUSSION.....		183
6.1	Un rappel du mandat du comité d'experts.....	183
6.2	Une synthèse des commentaires critiques du comité d'experts.....	184
6.2.1	Les commentaires positifs soutenant le modèle éducationnel.....	184
6.2.2	Les commentaires critiques relatifs au modèle éducationnel.....	195
6.2.3	Limites de la recherche et pistes de recherche ultérieures.....	202

CONCLUSION	205
ANNEXE A CROQUIS ORIGINAL DU RHIZOME.....	212
ANNEXE B LIENS D’ACCÈS AUX VIDÉOS DU PROJET	213
ANNEXE C EXEMPLE DE DOCUMENT PÉDAGOGIQUE POUR LES ÉLÈVES	214
ANNEXE D EXEMPLE DE DOCUMENT PÉDAGOGIQUE POUR LES ENSEIGNANTS (A).....	215
ANNEXE E EXEMPLE DE DOCUMENT PÉDAGOGIQUE POUR LES ENSEIGNANTS (B).....	220
ANNEXE F LETTRE D’INVITATION POUR FORMER UN COMITÉ D’EXPERTS	222
ANNEXE G GRILLE D’ANALYSE POUR LE COMITÉ D’EXPERTS	225
ANNEXE H CERTIFICAT D’ACCOMPLISSEMENT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	226
ANNEXE I FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE : SUJETS MINEURS.....	227
ANNEXE J FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE : COMITÉ D’EXPERTS	230
ANNEXE K PISTES À EXPLORER POUR LES ENSEIGNANTS.....	232
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	233

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1	Mise en perspective d'une problématique au regard d'un processus de recherche.....	44
Figure 2.1	Métaphore du rhizome : vers la construction d'un cadre méthodologique	48
Figure 2.2	Anasynthèse proposée par Legendre (2005) et anasynthèse adaptée au sein de cette recherche	57
Figure 3.1	Déploiement d'une question socioécologique en classe d'arts plastiques.....	84
Figure 4.1	Inscription de Cartes à jouer pour le XXI ^e siècle dans un réseau, inspiré du réseau notionnel de Sauvé (2013).....	141
Figure 5.1	Une représentation de la dynamique de création (Gosselin <i>et al.</i> , 1998) telle que présentée dans le <i>Programme de formation de l'�cole québécoise</i> (ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, 2001).	168

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Synthèse du modèle d'éducation artistique d'Irène Senécal à partir de Lemerise (2006).....	34
Tableau 1.2	Aperçu des modèles d'éducation artistique holistique et systémique	35
Tableau 2.1	La démarche méthodologique de l'artographie	56
Tableau 2.2	La démarche méthodologique de l'anasynthèse	63
Tableau 3.1	Les principaux courants en ERE, selon l'ordre d'importance accordée dans le cadre du projet de création pédagogique <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i>	90
Tableau 4.1	Les participants de l'école Curé-Antoine-Labelle, commission scolaire de Laval	125
Tableau 4.2	Les participants de l'école Monseigneur Sévigny, Commission scolaire des Patriotes	126
Tableau 4.3	Les participants de l'école Saint-François-Régis, Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord.....	126
Tableau 4.4	Les artistes professionnelles du programme <i>La Culture à l'école</i>	126
Tableau 4.5	Les collaborateurs et collaboratrices du projet de création pédagogique <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i>	127
Tableau 4.6	Les fondements du projet de création pédagogique <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i> et leur intégration dans les différents domaines d'apprentissage mobilisés.....	128
Tableau 4.7	Phase 1 de réalisation du projet de création pédagogique <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i> : Préparation.....	131
Tableau 4.8	Phase 2 de réalisation du projet de création pédagogique <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i> : création et action productive.....	133
Tableau 4.9	Phase 3 de réalisation du projet de création pédagogique <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i> : création pendant la performance (improvisation).....	137
Tableau 4.10	La signification pour les différents acteurs impliqués dans le projet de création pédagogique <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i>	142
Tableau 4.11	Les apprentissages évalués en arts plastiques au sein du projet de création pédagogique <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i>	148

Tableau 4.12	Les apprentissages évalués en art et multimédia du projet de création pédagogique <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i>	149
Tableau 4.13	Répertoire visuel et repères culturels relatifs au projet de création pédagogique.....	150
Tableau 5.1	La dimension formelle d'un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire qui intègre la prise en compte de questions socioécologiques.....	161
Tableau 5.2	La dimension axiologique d'un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire qui intègre la prise en compte de questions socioécologiques.....	166
Tableau 5.3	La dimension praxéologique d'un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire qui intègre la prise en compte de questions socioécologiques.....	178
Tableau 5.4	La dimension explicative d'un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire qui intègre la prise en compte de questions socioécologiques.....	182

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AP	Arts plastiques
CT	Compétences transversales
DGF	Domaines généraux de formation
EA	Éducation artistique
EPA	Éducation par l'art
ERE	Éducation relative à l'environnement
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Au Québec, il n'existe pas encore de modèle éducationnel permettant d'outiller les enseignantes et enseignants spécialistes en arts plastiques au secondaire pour la mise en œuvre de projets liés aux fondements du *Programme de formation de l'école québécoise* à partir du *Domaine des arts*. Cette recherche vise donc à développer un tel modèle plus spécifiquement axé sur l'intégration d'une perspective socioécologique à l'éducation artistique, empruntant les voies de la réflexivité, de la criticité et de l'interdisciplinarité. Le but de cette recherche consiste à favoriser une intégration féconde des questions socioécologiques en enseignement des arts plastiques au secondaire, arrimant ainsi, éducation artistique et éducation relative à l'environnement. L'objectif global de la thèse consiste à articuler un modèle éducationnel qui croise l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Les objectifs généraux de la recherche sont les suivants : 1) Décrire et caractériser un projet de création pédagogique caractérisé par la prise en compte de questions socioécologiques, ancré dans une pratique liée à la prise en compte de questions socioécologiques ; 2) Dégager de ce projet de création pédagogique les éléments formels, axiologiques, praxiques et explicatifs d'un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui intègre la prise en compte des questions socioécologiques. Cette recherche est fondée sur une méthodologie d'anasynthèse. La première étape a été réalisée en suivant un processus d'artographie qui a permis de décrire et de caractériser un projet de création pédagogique interdisciplinaire que j'ai mené durant l'année scolaire 2014-2015. Ce projet, intitulé *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, conjugue à la fois l'éducation artistique (EA) et l'éducation relative à l'environnement (ERE). Il constitue la pièce maîtresse de la recherche à partir de laquelle un modèle éducationnel a pu être construit en poursuivant le processus d'anasynthèse. La démarche de cette recherche est ainsi étroitement liée au terrain de ma propre pratique d'enseignement. Cette thèse présente d'abord en effet les fondements, la démarche et les résultats d'une recherche-intervention qui a fait appel aux trois identités qui m'habitent : celles de l'artiste, de la chercheuse et de l'enseignante. Chacune d'entre elles a influencé le processus de développement du modèle éducationnel présenté en deuxième partie de cette thèse. La pertinence de ce modèle tient à sa contribution à la fois théorique et pratique à l'enseignement des arts, à sa nature interdisciplinaire et à sa fécondité pédagogique. Mentionnons toutefois que la portée de cette recherche se limite à l'étude et à la modélisation d'une pratique enseignante spécifique au contexte scolaire québécois. À la dernière étape de la recherche, un comité d'experts s'est prononcé sur le modèle éducationnel développé, développé, notamment pour confirmer la pertinence et la transférabilité. À leur suggestion également, certains ajustements ont été apportés à la proposition, puis des recommandations ont été formulées en vue de les adresser au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ainsi qu'aux programmes universitaires responsables de la formation des enseignantes et enseignants spécialistes en arts plastiques.

Mots clés : éducation artistique, éducation relative à l'environnement, modèle éducationnel, enseignement des arts plastiques, création, interdisciplinarité, réflexivité, criticité.

ABSTRACT

It appeared to us that there is no educational model throughout the province of Quebec which can offer the right tools to high school teachers specializing in visual arts in order to implement projects related to the *Programme de formation de l'école québécoise* on the *Domaine des arts*. This research therefore aims to develop such a model which would more specifically focus on the integration of a socio-ecological perspective in art education through reflexivity, criticality and interdisciplinarity. The general objectives of the research are as follows: 1) to describe and characterize a pedagogical experience crossing artistic experience with social-ecological issues and 2) to draw from such an experience the four theoretical poles of an educational model for in high school arts education which would consider social-ecological issues. This research is based on an anasynthesis methodology. Its first step was carried out in accordance to the artography process, which allowed to describe and characterize an interdisciplinary artistic and pedagogical experiment I conducted over the 2014-2015 school year. The *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* educational project combines both art education (AE) and environmental education (EE). It lies at the centrepiece of the research, and from it rises an educational model in the continuation of the anasynthesis process. The approach of this research is thus closely connected to my own teaching practice's field. This thesis sets out the foundations, the approach and the results of a research-intervention calling upon three identities defining me: the artist, the researcher and the teacher. Each of them has influenced the development process of the educational model we are proposing. The relevance of such a model lies in its theoretical and practical contribution to art education, its interdisciplinary essence and its pedagogical fruitfulness. It should be noted, however, that the scope of this research is limited to the study and modelling of a specific teaching practice in the Quebec schooling context. Once the final stage of this research was reached, a committee of experts voiced their opinion on the educational model developed, notably to confirm its transferability. Following their suggestion, some adjustments were made to the proposal and recommendations were formulated to be sent to the Ministry of Education and Higher Education as well as to the universities in charge of training teachers specializing in visual arts.

Keywords: art education, environmental education, educational model, teaching arts, creation, interdisciplinarity, reflexivity, criticality.

INTRODUCTION

Le XXI^e siècle porte les marques de blessures profondes infligées à l'environnement et à l'humanité (Bourg, 2018). Comme les autres sphères de l'activité humaine, le monde de l'éducation assiste à ce triste spectacle qui remet inévitablement son mandat en perspective (O'Farrell et Kukkonen, 2017 ; Sauvé, 2015a). « L'éducation doit devenir le carrefour de réflexion et de planification d'un monde nouveau », affirme Legendre (2001, p. 39). L'école devient donc le lieu de tous les lieux (Vienneau, 2017), y compris celui du *Domaine des arts*. Elle est, comme l'indique Ardouin (1997), occasion d'humanité. À cet effet, elle doit stimuler la créativité, l'interdisciplinarité, la réflexivité, la responsabilisation, la criticité, le questionnement du monde (Deslauriers, 2017 ; Morel, 2013) et l'engagement écocitoyen (Bader *et al.*, 2017).

Théoriquement, l'État en convient et souhaite que l'école accomplisse cette mission globale. En effet, le gouvernement du Québec (MELS, 2007) insiste sur l'importance de former des individus capables d'affronter les défis de leur temps, en prônant une formation pour les jeunes s'arrimant à un contexte social, complexe et changeant, ce qui implique un réajustement des pratiques éducatives dans l'ensemble des domaines d'apprentissage.

Ainsi, le *Programme de formation de l'école québécoise*¹⁵ (MELS, 2007, chapitre 8) convie le *Domaine des arts* à saisir l'opportunité socioécologique ainsi qu'à diversifier les expériences artistiques liées aux grandes questions universelles qui peuvent les animer. En même temps, il encourage les élèves à construire leur vision du monde, à développer un rapport au monde sensible à celui-ci ainsi qu'à intégrer et consolider leurs apprentissages afin d'y trouver un sens. Cette proposition se manifeste à travers les fondements¹⁶ du PFEQ que sont les visées de formation, les domaines généraux de formation (DGF), les compétences transversales (CT) et le *Domaine des arts* (MELS, 2007). L'ensemble des enseignants¹⁷ spécialistes en arts plastiques du Québec, discipline appartenant au domaine mentionné, sont conviés à un tel projet éducatif.

¹⁵ L'acronyme utilisé à plusieurs reprises dans cette recherche, PFEQ, désigne le *Programme de formation de l'école québécoise*.

¹⁶ Je précise que ce que j'appelle *fondements* correspond aux dimensions fondamentales du PFEQ qui traversent tous les domaines d'apprentissages.

¹⁷ Afin d'alléger le texte la forme masculine est employée pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

En considérant tous ces aspects, la discipline des arts plastiques prend une tout autre tournure. S'éloignant de ses repères conventionnels, l'enseignant spécialiste en arts plastiques affronte un défi de taille : tenir compte de la situation préoccupante du monde avec optimisme (mais sans naïveté), ainsi que des composantes fondamentales et transversales du programme tout en conservant les objectifs propres aux arts plastiques, et ce, sans qu'aucun modèle éducationnel n'existe actuellement pour inspirer sa pratique.

Actuellement, l'éducation artistique à l'école parvient difficilement à relever ce défi. Les arts à l'école répondent plutôt à des préoccupations formalistes (Trudel, 2010), centrées sur une esthétique « de l'organisation formelle de la matière dans l'espace » où compte « désormais la forme, d'où va disparaître ce que les anciens ont si longtemps appelé le fond » (Roumanes, 1993, p. 66). En effet, les programmes d'art ne tiennent pas compte de l'importance des enjeux socioécologiques. Un fossé profond reste à combler entre les volontés ministérielles et l'engagement éducatif, ou, pour reprendre l'expression de Kerlan (2007), entre le *dire et le faire* tel qu'observé en arts plastiques au secondaire.

Il semble donc nécessaire d'avancer des propositions concrètes, c'est-à-dire risquer d'aller de l'avant vers un nouveau projet d'éducation par l'art qui prendrait une forme inédite. Tel que l'observe Meirieu (1991, p. 27-28), « puisqu'on n'est pas allés dans le futur, qu'on ignore, par définition, ce qui sera possible, c'est bien une décision arbitraire, la plus répandue, mais néanmoins la plus scandaleuse, que de réduire le futur à une duplication du passé ». En ce sens, arrimer l'éducation artistique aux enjeux socioécologiques actuels comporte des défis de restructuration éducative, mais ce caractère inédit ne doit pas rebuter le monde de l'éducation.

En ce qui me concerne, l'un des enjeux fondamentaux est celui de prendre en compte les problématiques socioécologiques actuelles. Afin de contribuer à enrichir l'éducation artistique d'une telle perspective, cette recherche consiste à développer un modèle éducationnel à partir de ma propre expérience de l'éducation artistique, inspirée des fondements de l'éducation relative à l'environnement (ERE).

L'ERE foisonne de possibilités pédagogiques et artistiques directement liées aux grands enjeux contemporains (Brunette, 2019 ; Courier, 2019 ; Wattachow *et al.*, 2014). De plus, elle répond

d'un bout à l'autre à la prescription ministérielle du PFEQ. Le croisement des deux domaines d'éducation, soit les arts et l'environnement, commence à donner lieu à des propositions intéressantes. En arts plastiques, toutefois, les propositions formalisées restent rares. Pourquoi donc ? Où achoppe le projet de se préoccuper de notre rapport à la Terre en éducation artistique ? L'absence de modèle éducationnel à la fois issu de la pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire et sensible aux enjeux socioécologiques dans le contexte scolaire québécois constitue un frein majeur à l'émergence de propositions arrimées au terrain de la pratique.

Cette recherche prend donc la forme d'une recherche-intervention visant la modélisation d'une pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire. Elle comporte deux parties indissociables où se croisent l'EA et l'ERE : 1) la description et la caractérisation d'une expérience artistique et pédagogique qui intègre les questions socioécologiques ; et 2) la modélisation d'une telle pratique, de façon à proposer une nouvelle manière de concevoir l'éducation des arts plastiques au secondaire au XXI^e siècle. Soulignons que l'intervention éducative au cœur de cette recherche existait déjà, et ce, avant même d'amorcer le processus de modélisation, via un projet de création pédagogique intitulé : *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*.

Avant de se diriger vers une explicitation de la problématique de cette recherche, il importe de spécifier que le modèle éducationnel proposé ne prétend pas correspondre au modèle idéal d'intégration de la dimension socioécologique à l'éducation artistique. Ce modèle est une proposition qui doit être accueillie parmi d'autres possibles. « Il n'y a pas qu'une seule représentation utile et exacte », soutient Legendre (1983, p. 148), puisque le concept de modèle fait référence à une possibilité d'alternatives.

Comme évoqué précédemment, j'ai fait le choix de développer un modèle éducationnel en enseignement des arts à partir d'un seul terrain de pratique : le mien. Selon St-Arnaud (1992), il importe en effet pour le praticien de créer son propre modèle. Or, il est souhaitable de développer une diversité de modèles afin de favoriser la prise en compte des réalités socioécologiques en enseignement des arts. Kerlan (2004, p. 54) croit d'ailleurs qu'« une orientation n'efface pas l'autre, et bien des situations et des pratiques pédagogiques témoignent de leur coexistence

obligée ». Ainsi est encouragée la cohabitation du modèle éducationnel proposé avec d'autres modèles sensibles à la prise en compte des enjeux socioécologiques actuels.

La modélisation de ma pratique, espérons-le, pourra servir de source d'inspiration ou de référence aux chercheurs en éducation, plus spécifiquement à ceux qui sont intéressés par l'éducation relative à l'environnement et à l'évidence, à ceux en éducation artistique. Les enseignants spécialistes en arts plastiques pourraient trouver quant à eux une proposition pour intégrer les questions socioécologiques à leur pratique éducative. Tous les ingrédients y sont réunis pour que l'éducation artistique, dynamisée par des questions socioécologiques, insuffle l'amour et l'espoir dans l'expérience qui est proposée aux élèves. Le processus et les résultats de cette expérience, d'ailleurs vécue avec les élèves, ont nourri le développement du modèle éducationnel proposé.

Cette thèse comporte six chapitres. Le premier chapitre présente les différents volets de la problématique, soit la problématique socioécologique puis éducationnelle et celle, plus spécifique, de l'éducation artistique, pour se conclure avec une problématique de recherche. Il s'agit ici de mettre en évidence le manque de modèle éducationnel québécois en arts plastiques au secondaire qui intègre la prise en compte de questions socioécologiques. Ce premier chapitre se termine par l'explicitation de l'axiologie de la recherche dont le but est de favoriser une intégration féconde des questions socioécologiques à l'éducation artistique auprès des jeunes. Plus précisément, l'objectif global consiste à développer un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui intègre la prise en compte des questions socioécologiques, favorisant ainsi un arrimage entre l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Deux objectifs généraux sont poursuivis, soit : 1) décrire et caractériser un projet de création pédagogique ancré dans une pratique liée à la prise en compte de questions socioécologiques et 2) dégager de ce projet de création pédagogique les éléments formels, axiologiques, praxiques et explicatifs d'un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui intègre la prise en compte des questions socioécologique.

Le deuxième chapitre expose les voies méthodologiques empruntées pour élaborer le modèle éducationnel en question, soit l'anasynthèse et l'artographie. L'artographie, lorsqu'elle est intégrée à la démarche de l'anasynthèse, favorise la clarification de la situation de départ à partir de laquelle le modèle sera ensuite élaboré.

Le troisième chapitre propose un cadre théorique inédit, qui explore la notion de modèle éducationnel pour ensuite s'intéresser aux deux domaines dont je souhaite favoriser le croisement : l'éducation artistique (EA) et l'éducation relative à l'environnement (ERE).

Le quatrième chapitre expose les résultats des travaux relatifs à la poursuite du premier objectif général de cette recherche. Il décrit et caractérise le projet de création pédagogique qui sert de point de départ à l'élaboration du modèle éducationnel, l'expérience *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Ce projet est illustré par deux vidéos (les vidéos A et B, présentées plus loin).

Le cinquième chapitre expose le modèle éducationnel qui émerge de cette recherche. Répondant au deuxième objectif général, les résultats de l'analyse y sont présentés et précisent les quatre pôles du modèle éducationnel, soit les pôles formel, axiologique, praxéologique et explicatif.

Le sixième chapitre présente les résultats de la phase de validation du modèle et apporte des éléments de discussion de la recherche, s'appuyant tout particulièrement sur le regard critique qu'un comité d'experts a posé sur le modèle éducationnel. Celui-ci en a souligné les forces, les aspects à améliorer et les perspectives de développement ou de transfert pédagogique.

La conclusion rappelle la structure générale de la recherche, met en lumière quelques-unes des composantes innovantes de la thèse, formule plusieurs recommandations destinées au ministère de l'Éducation à partir de l'appréciation critique et constructive du comité d'experts et ouvre la voie à plusieurs travaux de recherche à venir.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Le monde dans lequel nous vivons est complexe (Larrère, 2017 ; Morin, 2000). L'alarme socioécologique retentit partout sur la planète. Par « socioécologique », j'entends l'interrelation des aspects sociaux et environnementaux au sein d'une même réalité. Sauvé (2002, p. 1) rappelle qu'«   l'origine des problèmes socio-environnementaux actuels, il y a cette rupture fondamentale entre l'humain et la nature qu'il importe de colmater ». La réparation de cette rupture passe nécessairement par l' ducation. Or, les défis imposés par ce monde peuvent être appréhendés et en partie relevés par l'art en milieu scolaire (Frank, 2017 ; O'Farrell et Kukkonen, 2017). Le développement de modèles d'éducation tenant compte de l'état actuel du monde contribue à relever ces défis.

Rappelons qu'au mois de septembre de l'année 2000, le ministère de l'éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) implante le *Programme de formation de l' cole québécoise* (PFEQ), un projet sociétal ambitieux. Le *Domaine des arts* y apparait comme l'un des domaines fondamentaux d'apprentissage. Ce programme doit aider à mieux préparer les jeunes à la complexité du monde qui les entoure et si les fondements du PFEQ permettent de répondre à cet appel, l'influence des modèles expressifs et formalistes prévalant en arts plastiques et nuisent particulièrement à la prise en compte de ces fondements. De plus, aucun guide ne répond à la question du « comment faire » pour intégrer ces fondements à l'éducation artistique.

Ce chapitre expose les différents aspects de la problématique à laquelle tente de répondre cette recherche. Dans un premier temps, la problématique socioécologique au niveau mondial sera mise en évidence. Celle-ci résulte d'un enchaînement de problèmes sociaux et environnementaux majeurs, à la fois paradoxaux, complexes et interreliés (Larrère, 2017 ; Sauvé, 2006). Certes, le degré élevé de complexité leur confère un caractère interdisciplinaire qui interpelle l'interdisciplinarité scolaire (Darbellay, 2011) et la transdisciplinarité traversée par des préoccupations socioécologiques.

Dans un deuxième temps, une problématique éducationnelle sera cernée. Celle-ci expose l'écart entre les fondements du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et leur actualisation dans la pratique de l'enseignement des arts plastiques.

Suivra dans un troisième temps le déploiement d'une problématique en éducation artistique où prédominent les modèles formaliste et expressif, modèles qui, rappelons-le, mettent l'emphase sur l'expression de soi, l'apprentissage de techniques et de notions de langage plastique au détriment des contenus d'art ou de problématiques culturelles, sociales (Trudel, 2010) et socioécologiques (Deslauriers, 2017, 2019b). En me basant sur une longue expérience dans le domaine, je témoignerai également de nombreux constats qui exposent un autre volet de la problématique lié à la réalité de la pratique de l'enseignement des arts plastiques.

Dans un quatrième temps, sera clarifiée la problématique plus spécifique à laquelle s'attarde cette recherche, à savoir l'absence de modèle éducationnel issu de la pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire favorisant l'intégration féconde de questions socioécologiques. En effet, peu de savoirs ont été développés en ce sens. Ce manque de ressources éducatives pose un problème aux enseignants spécialistes en arts plastiques qui ne disposent d'aucun cadre de référence sur lequel s'appuyer.

1.1 Une problématique socioécologique

La problématique socioécologique fait d'abord référence aux problèmes liés à l'environnement. Ces problèmes « menacent l'équilibre des écosystèmes et la capacité de support de la biosphère » (Sauvé, 1997a, p. 263). La pollution affecte l'air, l'eau, les sols et la nourriture. En ce sens, ils nous concernent tous.

En effet, la problématique socioécologique fait aussi référence aux problèmes sociaux du monde. Paradoxaux et complexes, les problèmes environnementaux sont également des problèmes sociaux. Von Lennep (2015) insiste : la question environnementale est aussi une question sociale. Ce qui concerne un type de question concerne également l'autre. La bonne qualité de l'air est essentielle à la santé d'une population et à son bien-être (Alvarez-Pedrerol *et al.*, 2017). « Les rapports étroits entre la dégradation de l'environnement, d'une part, et la santé et le bien-être des

humains, d'autre part, sont aujourd'hui largement reconnus » (Thériault et Robitaille, 2011, p. 13).

Alors que le bilan de la situation socioécologique actuelle évolue et que se multiplient les constats de nombreux spécialistes de la question, nos gouvernements semblent plutôt prioriser les enjeux économiques, au détriment de ceux qui sont de nature socioécologiques. En éducation, un phénomène similaire peut être observé : les enseignants spécialistes en arts plastiques ne sont ni formés ni encadrés par l'État pour savoir comment composer avec le *Programme de formation de l'école québécoise* et prendre en compte la situation socioécologique du monde.

Un tel bilan exige un examen critique des formations actuellement offertes aux enseignants spécialistes en arts plastiques et du genre d'éducation que l'on souhaite prodiguer aux jeunes, qui devrait considérer la situation socioécologique du monde sous plusieurs angles. Manifestement, « l'école faillirait à sa mission en ne s'adaptant pas au contexte » (Maldague, cité par Sauvé, 1997a, p. 103). C'est donc à partir de tous les domaines d'apprentissage qu'il faut agir rapidement puisque, « dans un monde caractérisé par des changements et une évolution sociale croissante, tout nouveau programme d'études risque d'être périmé avant même d'être utilisé » (Atkinson, 2005, p. 27).

Nous l'aurons compris, la problématique socioécologique précédemment exposée englobe de nombreux problèmes. À ce sujet, Frank (2017) soutient que de tels problèmes nécessitent des solutions innovantes pouvant découler d'une diversité de disciplines académiques. De leur côté, O'Farrell et Kukkonen (2017) établissent un rapport entre les perturbations écologiques et la responsabilisation de la discipline artistique au cœur de ce déséquilibre socioécologique afin de promouvoir une sensibilisation à l'environnement.

Dans les faits, les enseignants spécialistes en arts plastiques sont bien placés pour intégrer des questions sociales et environnementales. Il leur incombe de trouver ou de développer les ressources nécessaires pour soulever de telles questions auprès des élèves. Du point de vue de Maziere (2018), que je partage, un enseignant spécialiste en arts plastiques peut porter ce projet s'il a du sens pour lui. Ceci étant dit, pour une multitude de raisons qui sont toutes valables, il faut reconnaître que tous les enseignants ne souhaitent pas porter le poids d'une mission

socioécologique. Bien qu'ils soient conscients de l'état du monde, plusieurs croient peut-être que les gestes posés en éducation n'ont que peu de portée.

Un des problèmes liés à la conscientisation écologique, croit Pinier (2011, p. 57), est qu'« elle demande d'agir soi-même pour le bien du monde sans savoir concrètement ce que les grandes entreprises - pétrolières, minières, d'armements - sont prêtes à faire ». Par ailleurs, tous n'ont pas la même sensibilité socioécologique. Cela est aussi vrai pour les dirigeants d'entreprise, les décideurs politiques que les enseignants. Larrère (2017, p. 6) mentionne qu'« à l'absence de sensibilité environnementale des inégalités socioéconomiques correspond la faible sensibilité sociale des études écologiques ». Selon elle, le travail ne se fait pas en amont, mais en bout de piste par des individus souvent isolés qui n'arrivent pas à engendrer de grands changements dans la société. Que faire, alors ? Faut-il abandonner ou travailler davantage ?

Freire (1974, p. 9) affirme que le but de l'éducateur « n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde ». L'auteur ajoute que « plus les élèves prennent conscience du fait qu'ils sont situés dans le monde et avec le monde, plus ils se sentiront mis au défi et plus ils seront obligés de donner une réponse » (Freire, 1974, p. 64). Dans le même ordre d'idées, Beuillé (2012)¹⁸ constate qu'il est « important d'armer la nouvelle génération pour affronter les grands enjeux d'aujourd'hui et de demain [qu']il en va de la survie de l'espèce humaine ». Romainville¹⁹ (2006) conçoit quant à lui l'éducation comme une façon de préparer la nouvelle génération au fonctionnement de la société. L'exploration de grands enjeux socioécologiques avec les élèves est en ce sens incontournable. Baby (2016, p. 136) va même jusqu'à dire que l'école « est un lieu et un enjeu de lutte ». Bien que l'auteur exprime sa pensée dans un texte qui traite de certains obstacles contemporains à l'humanisme, cette idée de l'école comme enjeu de lutte rejoint ma conception de l'école et de l'éducation artistique, notamment par l'entremise de propositions de création qui contribuent à générer de l'espoir dans les projets revendicateurs.

¹⁸ Citation extraite du sommaire de la thèse de doctorat de Beuillé (2012).

¹⁹ L'auteur se réfère à Durkheim.

L'ensemble de l'équipe-école, incluant les élèves, doit réfléchir à ce qui se passe dans le monde au fur et à mesure qu'il se transforme. Dans ce dessein, les spécialistes du terrain, les enseignants, peuvent agir comme des capteurs sensibles en prenant le pouls de la jeunesse. Ils peuvent faire en sorte que les apprentissages aient du sens pour cette dernière. Entre rêves et inquiétudes, l'espace doit être occupé avec diligence afin que l'éducation trouve sa pertinence.

Dans les faits, plusieurs jeunes et auteurs, dont Gousse-Lessard et Paré (2021), Kesley (2021), s'attendent au pire. Malgré tout, une lecture attentive et inclusive du monde doit exister et miser sur la construction d'une relation positive entre jeunesse et monde en passant notamment par le contact avec la nature. « Au bénéfice de la nature et du bien-être de l'humanité, il est nécessaire que tous s'engagent dans leur rapport au monde et qu'ils nourrissent leur relation avec lui » (Richardson *et al.*, 2016, p. 2, traduction libre). Tout comme l'entretien de relations sociales rend les gens heureux, « entretenir un lien avec la nature peut fonctionner de la même manière et promouvoir un bien-être similaire » (Capaldi *et al.*, 2014, p. 3).

Or, les enseignements promulgués par l'institution ne sont pas au diapason de la situation socioécologique. Face aux problématiques planétaires, « une approche monodisciplinaire se révèle rapidement insuffisante pour les traiter comme des ensembles fédérateurs » (Darbellay *et al.*, 2019, p. 10). Incidemment, l'école est confrontée « à la problématique plus globale des profondes mutations sociales que nécessite la résolution de cette "crise" contemporaine associée aux questions environnementales » (Sauvé, 1997a, p. 295). Devant ce défi de taille, l'éducation doit s'inscrire dans ce projet universel de sauvegarde de la vie sur Terre, auquel faisaient allusion Bourg et Whiteside (2010) cités précédemment. Par ailleurs, selon Sauvé (2015a, p. 376),

les changements majeurs que requiert l'incontournable écologisation de notre monde font appel à l'éducation comme processus de refondation de notre ancrage dans cette maison – *oikos* – que nous partageons entre nous, humains, et avec les autres formes de vie. Il s'agit d'apprendre à « vivre ici ensemble ».

Charland *et al.* (2009, p. 67) renchérissent en stipulant que « l'éducation, tant dans les milieux formels que non formels, est vue par toutes les nations comme l'une des voies qui mèneront à une amélioration environnementale substantielle de la planète ». Romainville (2006, p. 71) ajoute que

« l'éducation, comme préparation de la nouvelle génération comme disait Durkheim, est au cœur du fonctionnement de la société et s'avère cruciale pour la survie de cette dernière ».

En cette période qui requiert une nouvelle architecture du rapport au monde, l'intégration entre l'ERE à l'EA est, semble-t-il, l'une des bonnes avenues pour mener à bien un modèle d'enseignement des arts plastiques. Vue ainsi, l'ERE peut être considérée comme une dimension de l'éducation contemporaine qui se préoccupe de reconstruire ce rapport, ce réseau des relations, entre personne, groupe social et environnement (Sauvé, 1999) et conséquemment, de répondre à l'appel socioécologique universel. Au Québec, c'est par le biais du PFEQ que les enseignants spécialistes en arts plastiques, accompagnés de leurs élèves, peuvent y parvenir.

La problématique socioécologique décrite est tentaculaire et force est donc d'admettre qu'elle se répercute en éducation. En effet, la crise planétaire est une crise de l'éducation.

Il en va au fond de l'éducation comme de l'environnement, lorsque la prise de conscience écologique est venue saper le dogme du développement illimité des forces productives. On prend peu à peu conscience qu'il y a une « question éducative » dans nos sociétés qui ne se résume pas à la seule croissance des effectifs scolaires, au statut des enseignants, au contenu des programmes, bien que ces dimensions ne soient pas absentes de la liste des problèmes qu'enferme cette « question ». (Laval, 2006, p. 97).

Dans la prochaine section, on étudiera le PFEQ afin de comprendre comment certains chemins peuvent être empruntés pour adapter l'éducation artistique à la complexité du monde (Marleau, 2010) qui caractérise l'époque actuelle. Toutefois, force sera de constater qu'ils sont difficilement accessibles en classe d'arts plastiques parce qu'ils sont en quelque sorte dispersés dans le programme et de surcroît, détachés du *Domaine des arts*.

1.2 Une problématique éducationnelle

Cette problématique éducationnelle est posée en regard de la problématique socioécologique (1.1) énoncée précédemment. Selon la prescription ministérielle actuelle, rappelons-le, toutes les dimensions du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) devraient être considérées par les enseignants spécialistes en arts plastiques. En particulier, les fondements du PFEQ, soit les visées de formation, les domaines généraux de formation (DGF) et les compétences transversales (CT) sont les portes d'entrée pour intégrer une dimension socioécologique à

l'éducation artistique. En dépit de « la crise écologique actuelle qui appelle urgemment une réorientation fondamentale de nos pratiques d'enseignement »²⁰ (Van Boeckel, 2013, p. 58, traduction libre), ces avenues ne sont que très peu empruntées par les enseignants spécialistes en arts plastiques. Pourquoi donc ?

Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (2007, p. 18), le PFEQ est davantage un « programme intégrable qu'un programme intégré ». Les enseignants spécialistes en arts plastiques éprouvent certaines difficultés à l'intégrer entièrement. Rappelons à ce propos que les enseignants n'ont reçu aucune formation à cet effet et ne disposent donc d'aucune base sur laquelle s'appuyer. Par ailleurs, l'absence de modèle éducationnel relatif à l'enseignement des arts dans une perspective socioécologique compromet l'intégration des fondements du PFEQ à l'intérieur du *Domaine des arts*. La disponibilité d'un modèle éducationnel qui les intègre favoriserait la prise en compte de questions socioécologiques en classe d'arts plastiques. Poursuivons avec la présentation de ces fondements puis voyons ensuite les différents problèmes que soulève leur intégration.

Les trois visées de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* sont les suivantes :

- › La construction d'une vision du monde ;
- › La structuration de l'identité ;
- › Et le développement du pouvoir d'action.

Les visées de formation mettent en lumière les aspects fondamentaux d'une formation plus complète pour l'élève. À propos de la première²¹, soit la construction d'une vision du monde, le PFEQ (MELS, 2007, chap. 1, p. 7) stipule que « construire sa vision du monde, c'est apprendre à porter un regard fondé et lucide sur un univers matériel dont il faut saisir la dynamique et un univers humain dont il faut comprendre les idées, l'histoire, la culture et les valeurs ».

²⁰ Ultérieurement, nous verrons que l'éducation relative à l'environnement est un aspect de la solution à ce problème.

²¹ La construction d'une vision du monde chez l'élève passe par la réflexion et le questionnement sur celui-ci. De cette façon, l'élève pose les bases d'une compréhension. Ce processus de penser entraîne éventuellement le développement d'une compétence critique qui, selon Pruneau *et al.* (2017, p. 185) « favorise la réflexion sur ses visions actuelles du monde ».

Au regard de la deuxième visée, soit la structuration de l'identité, le PFEQ (MELS, 2007, chap. 1, p. 8) souligne que

[...] structurer son identité, c'est en effet parvenir, de façon personnelle et équilibrée, à s'adapter au monde. La diversité des matières explorées au secondaire, surtout si elles sont colorées par les problématiques répertoriées dans les domaines généraux de formation, permet à l'élève de mieux saisir la place qu'il peut tenir au sein du monde moderne.

En ce qui concerne la troisième, soit le développement du pouvoir d'action, le PFEQ (MELS, 2007, p. 9) conçoit que

[...] savoir agir, tant pour faire face à la complexité des enjeux sociaux actuels que pour répondre aux grandes questions éthiques et existentielles, s'avère pour le jeune une source de pouvoir sur sa vie. Ce pouvoir est d'autant plus grand qu'il prend appui sur une vision du monde cohérente et sur une identité affirmée.

En tenant compte des visées de formation proposées par les PFEQ à partir du *Domaine des arts*, les objectifs de formation seraient différents de ceux qui sont généralement poursuivis en classe d'arts plastiques²². Cela étant dit, d'autres fondements du PFEQ encouragent la poursuite d'objectifs diversifiés. Intéressons-nous à présent aux cinq domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* :

- › Santé et bien-être
- › Orientation et entrepreneuriat
- › Environnement et consommation
- › Médias
- › Vivre-ensemble et citoyenneté

Par le biais de ces cinq domaines, le programme poursuit l'objectif d'établir des liens entre les situations d'apprentissage et les réalités contemporaines. Leur inclusion au sein du curriculum québécois fait ainsi écho aux choix sociétaux faits par de nombreux autres pays, comme la

²² Je fais entre autres référence à la maîtrise technique et à la qualité d'une réalisation plastique. Notons que les programmes des années 80 introduisent l'art comme objet d'apprentissage (Brière, 1983). L'ajout de la compétence *Apprécier* en fait foi. La démarche d'appréciation proposée aux élèves du primaire consiste à identifier les aspects socioculturels d'une oeuvre, et ceux du secondaire, les aspects historiques. L'art met alors l'emphase sur les aspects formels des oeuvres.

Finlande et les États-Unis, qui ont également restructuré leur curriculum. Au Québec, cet objectif demeure difficile à atteindre, tel que mentionné. Voyons en quoi consistent les domaines généraux de formation et tentons d'en comprendre la portée.

Au sein du PFEQ, l'importance de préparer les jeunes aux défis interdisciplinaires, transdisciplinaires, voire transversaux et universels que pose le présent et que posera bientôt le futur est bien réel. Ce futur fait pression sur les contenus d'enseignement en art. D'ailleurs, ce futur n'est « pas une menace, mais une promesse », disait (Dewey, 2005, p. 53²³), « entour[ant] le présent comme un halo [et] se compos[ant] de possibilités [...] » (*ibid.*). En éducation artistique, le futur devient un objet de réflexion.

Les DGF y font écho. Ils concernent et regroupent ainsi les grands enjeux contemporains, porteurs d'objets d'éducation et qui nécessitent une prise en charge par l'école (MELS, 2007). En ce sens, ils supportent particulièrement l'appréhension d'enjeux socioécologiques, assurément paradoxaux et complexes (Larrère, 2017 ; Von Lennep, 2015) au sein de projets scolaires. Il s'avère aussi que les compétences transversales (CT), comme nous le verrons, permettent d'actualiser ces DGF, permettant le développement de la réflexion chez l'élève.

Par ailleurs, pour l'enseignant spécialiste en arts plastiques, les DGF sont une matière infinie de réflexion et de reconsidérations pédagogiques pouvant encourager la mise en œuvre d'approches éducationnelles innovantes. Cette réflexivité se vit conjointement par les élèves et l'enseignant, ce dernier agissant comme médiateur socioécologique, puisant à la fois dans ses expériences personnelles d'adulte et de praticien des arts. Sans cette réflexion médiatisée par l'enseignant spécialiste en arts plastiques, la valeur éducative des DGF risque d'être négligeable.

Certes, les DGF font appel à l'interdisciplinarité, puisque leur nature implique tous les domaines d'apprentissage. Rappelons qu'ils interpellent aussi la transdisciplinarité, ainsi que la transversalité, puisque leur prise en compte engage un processus de compréhension d'une pluralité d'enjeux complexes. D'ailleurs, les approches transdisciplinaires sont indispensables

²³ Traduit de l'essai original de John Dewey, *Art as Experience* (1934).

pour aider les élèves à saisir les problèmes contemporains dans toute leur globalité et leur complexité (Larsen, 2018 ; Larrère, 2017). Darbellay *et al.* (2019, p. 12-13) explicitent que

la transdisciplinarité s’efforce d’atteindre un « au-travers » et un « au-delà » – une transversalité et une transcendance des disciplines – pour acquérir une compréhension globale, intégrative et transgressive qui réorganise les savoirs disciplinaires en un système total, sans frontières stables [...]

Ainsi, la transversalité invite « à intégrer la prise en compte des questions socio-écologiques à un projet de société contemporain » (Sauvé, 2019, p. 78). Develay (2012, p. 11) ajoute que « ces questions sont de surcroît urgentes, clés pour l’avenir, alors que l’École ne les aborde que de manière latérale ou ne les considère même pas ».

De cette façon, la transversalité se traduit aussi par la poursuite d’un but qui s’éloigne au fur et à mesure que l’on s’en approche. Participer collectivement à la construction d’un monde meilleur devient en quelque sorte l’intention qui motive les activités en classe d’art. En effet, les élèves sont ainsi invités à prendre part à quelque chose de plus grand que la tâche demandée. « Il s’agit explicitement d’un principe d’action pour construire et pour mettre en oeuvre un projet collectif », affirme Sauvé (2019, p. 79).

Qui plus est, les DGF donnent un sens au parcours scolaire en amenant les élèves « à percevoir les apprentissages de l’école comme étant utiles [à leur compréhension du monde] » (Gagnon et Van Neste, 2003, p. 16). Leur place n’est donc pas symbolique. « Partant, ces DGF peuvent prendre forme “à l’intérieur même des disciplines, à travers la mise en oeuvre de projets interdisciplinaires, dans le cadre du projet éducatif [...]” » (MELS, 2007, p. 21). Or, c’est à l’enseignant spécialiste en arts plastiques que revient la tâche d’en faire bon usage.

Les DGF relèvent d’une responsabilité partagée, nous disent Gagnon *et al.* (2013, p. 59) et, dès lors, doivent être considérés « comme multidisciplinaires, voire interdisciplinaires ». Ils « commandent, en ce sens, des actions concertées de la part des intervenants scolaires » (*ibid.*). Ainsi, ceux qui enjoignent de telles actions doivent nécessairement s’engager, s’impliquer dans une aventure qui déborde des frontières disciplinaires de l’école pour tendre vers une vision collective de l’éducation. Sauvé (2013, p.21) soutient de plus que « l’éducation peut

avantageusement enrichir ses processus et ses contenus de l'extraordinaire expérience d'apprentissage que vivent les citoyens mobilisés dans les dynamiques de résistance et les projets collectifs ».

Ainsi considérés, les DGF représentent un outil d'enrichissement pédagogique à grande portée pour les arts plastiques. Les valeurs qu'ils proposent peuvent mener à une sensibilisation face à certaines questions que la cloison disciplinaire n'interpelle pas nécessairement. Notons qu'il existe en ce moment un courant qui tend à décroiser les disciplines, tant à l'horizontale qu'à la verticale, pour que les élèves construisent certes leur vision du monde, mais aussi, leur rôle de citoyen responsable²⁴. À l'instar de Nussbaum (2011), je crois que l'éducation doit favoriser le développement de citoyens du monde. Ainsi, réflexions et actions éclairées s'imposent, issues de jeunes esprits critiques et mobilisés pour préserver ce grand récit de la vie. La confluence des DGF et de l'art offre une opportunité devant d'abord être saisie par les spécialistes en arts plastiques du secondaire pour ensuite être partagée à leurs élèves.

Les DGF possèdent la capacité de relier les apprentissages à de nombreux aspects souvent complexes du monde qui nous entoure (Bolle de Bal, 1985 ; Morin, 1999) : la santé, la consommation, le métissage des sociétés ou encore la lutte pour la protection de l'environnement. Si les perspectives des DGF semblent tout de même bien délimitées dans le programme, leurs frontières respectives demeurent poreuses et nouées par leur nature transversale. En ce sens, ils entretiennent entre eux des connexions rhizomatiques (Deleuze et Guattari, 1987), ce qui fait qu'ils ne peuvent être traités isolément, l'un n'existant pas sans l'autre. Par exemple, le domaine général de formation *Environnement et consommation* entretient des liens particuliers avec tous les autres DGF : la dégradation de l'environnement affecte inévitablement la santé humaine (domaine général de formation *Santé bien-être*), la montée des eaux due au réchauffement climatique entraîne des déplacements de populations, perturbe des modes de vie parfois ancestraux (domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté*), les bouleversements écologiques et leurs conséquences occupent maintenant l'actualité, mais cette omniprésence médiatique occasionne aussi des dérives, comme la propagation de fausses nouvelles qui, par

²⁴ Hungerford et Volk (1990) croient que le citoyen responsable est celui qui est éveillé, sensible aux problèmes socioécologiques ; il en comprend les enjeux et s'engage activement dans la résolution de ces problèmes. Il aime et désire protéger l'environnement. Le concept d'écocitoyenneté est encore plus explicite à cet effet (Sauvé *et al.* 2017).

exemple, s'infiltrer habilement dans les réseaux sociaux consultés entre autres par les jeunes (domaine général de formation *Médias*) et ainsi de suite.

Dans un autre ordre d'idées, les DGF mobilisent également les compétences transversales (CT) qui, selon Carbonneau et Legendre (2002, p. 14), « trouvent des ancrages dans l'ensemble des programmes d'études, mais également dans les domaines généraux de formation » (*Programme de formation, 2001*). Ces compétences sont ainsi nommées transversales parce qu'elles se situent à la croisée de plusieurs champs disciplinaires.

D'ailleurs, au même titre que le sont les visées de formation et les DGF, les compétences transversales (CT) constituent un « cadre de références plus large en ce sens qu'elles traversent les frontières disciplinaires et permettent un rayon d'action plus étendu » (MELS, 2007, chap. 3, p. 1). Elles ont l'avantage de pouvoir être développées au sein d'une démarche scolaire concernée par les problématiques socioécologiques²⁵ et deviennent ainsi indispensables à la formation d'écocitoyens responsables. Intéressons-nous de plus près à ces compétences transversales qui ont été regroupées en quatre ordres au sein du *Programme de formation de l'école québécoise* :

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

Une compétence transversale permet de développer chez l'élève la capacité de se mobiliser en cours d'action, peu importe le contexte, qu'il soit scolaire ou extrascolaire. Selon Gagnon²⁶ (2000, p. 29),

[...] elle traduit une capacité d'agir efficacement dans des situations ayant un niveau de complexité élevé. Ce qui distingue une compétence transversale d'une compétence

²⁵ Nous retiendrons que les CT s'arriment parfaitement aux principes inhérents à l'ERE et à plusieurs fondements de la pédagogie critique, dynamisant du coup ce genre d'orientation (voir le troisième chapitre de cette thèse).

²⁶ Nicole Gagnon, responsable du *Programme des programmes*, direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation.

disciplinaire, c'est qu'elle constitue un concept plus abstrait, elle est présentée indépendamment des contextes dans lesquels elle pourra être utilisée. Les compétences transversales nomment des savoir-faire applicables à des objets pouvant être fort différents, des contenus disciplinaires, pluridisciplinaires ou non disciplinaires.

Carbonneau et Legendre (2002, p. 13-14) insistent sur le fait que la transversalité de ces compétences est double :

[...] d'une part, elles ne se développent que dans la mesure où elles sont sollicitées dans divers champs de savoirs, disciplinaires et non disciplinaires, et dans des contextes de plus en plus nombreux et diversifiés ; d'autre part, leur évolution doit être soutenue par des interventions éducatives qui traversent non seulement l'ensemble des disciplines (dimension horizontale), mais aussi l'ensemble de la scolarité (dimension verticale), sans compter l'influence qu'exerce sur elles l'environnement éducatif extrascolaire.

De cette façon, les « compétences transversales constituent un levier pour le développement des compétences disciplinaires », les premières se conjuguant aux secondes « pour favoriser la réflexion sur les grandes préoccupations de la société moderne » (MELS, 2007, p. 1). Dans le programme, les compétences transversales sont considérées chez les élèves comme des « capacités génériques enracinées dans un ensemble organisé de connaissances » (*ibid.*). Autrement dit, elles se développent pendant que les élèves vivent des situations d'apprentissage qui interpellent leurs différentes façons de réfléchir, de travailler, de coopérer, de communiquer, pour consolider leurs apprentissages à partir du *Domaine des arts* ou des autres domaines.

Les compétences transversales « sont également complémentaires les unes par rapport aux autres, de sorte que l'activation de l'une d'entre elles ouvre généralement des passerelles vers les autres » (*idem*, chap. 3, p. 3). À la différence des DGF qui interviennent à l'égard de la conduite des jeunes face aux grands enjeux contemporains, « les CT visent des savoir-faire à développer à travers l'ensemble des matières, et même à l'intérieur de la vie de l'école » (MELS, 2007, p. 5). De l'avis de Guillemette (2010, p. 1), une éducation qui s'en inspire « devrait contribuer à former des personnes qui, grâce au développement de leur pouvoir d'action²⁷, maîtrisent les ressources et les compétences pour comprendre leur monde et en devenir les acteurs ». Les enseignants

²⁷ Il s'agit d'une des visées de formation du PFEQ.

spécialistes qui les considèrent visent ainsi pour leurs élèves le développement de conduites conscientes liées aux visées de formation, aux DGF et au vivre-ensemble sur terre.

Les CT représentent une valeur ajoutée au programme (MELS, 2001, 2007) et véhiculent les pans fondamentaux d'un projet d'arts plastiques plus engagé réflexivement. À ce sujet, le Conseil Supérieur de l'Éducation (2007, p. 34) affirme ce qui suit : « prises comme indicateurs de qualité du curriculum, les compétences transversales servent particulièrement de rempart contre la tentation de surcharge, typique des programmes d'étude à caractère "encyclopédique" ». Éviter d'avoir recours aux compétences transversales équivaut à appauvrir le potentiel de développement cognitif et réflexif des élèves et à promouvoir un désengagement face aux questions complexes (Bader *et al.*, 2017).

Pour établir des liens entre les fondements du PFEQ, soit les visées, les DGF, les CT et les arts plastiques, les enseignants spécialistes doivent créer des structures pédagogiques mettant à profit ces composantes du programme de manière cohérente. Rappelons à ce propos que les enseignants n'ont reçu aucune formation pour ce faire et ne disposent d'aucune base sur laquelle s'appuyer. D'ailleurs, selon le Conseil supérieur de l'éducation, le *Programme de formation de l'école québécoise*

[...] ne fournit pas la base minimale de l'intégration et renvoie, pour l'essentiel, à ses destinataires, l'obligation et la tâche globale de l'intégration. Cela exige que les enseignants établissent *à posteriori*, à partir de leur créativité, des liens entre les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage, ce qui appelle directement des changements dans l'exercice de la profession enseignante (CSE, 2007, p. 18).

Or pourquoi avoir insisté sur ces dimensions du *Programme de formation de l'école québécoise* alors que le problème d'un manque de modèle en éducation artistique tenant compte de réalités socioécologiques a été précédemment évoqué ?

Pour répondre à une telle question, rappelons qu'au sein du PFEQ, les enseignants spécialistes en arts plastiques sont encouragés à tenir compte des enjeux socioécologiques reliés au XXI^e siècle. Cette proposition demeure toutefois abstraite et difficilement intégrable. Un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques dynamisé par des questions socioécologiques favoriserait

ainsi l'intégration des fondements du PFEQ au *Domaine des arts* dans une seule et même proposition où se rencontreraient harmonieusement l'EA et l'ERE.

Nous avons vu que la problématique socioécologique (1.1) correspond à une situation planétaire préoccupante, dont il faut tenir compte avec les élèves : « le propre de la conscience est d'être associée au monde [...] », nous dit Freire (1974, p. 48). Ensuite, nous avons vu que la problématique éducationnelle (1.2) est associée à l'importance de prendre en compte les fondements du PFEQ, mais que ces derniers sont difficilement intégrables pour les enseignants spécialistes en arts plastiques. Poursuivons la lecture de la problématique, tel qu'elle se pose plus spécifiquement en éducation artistique.

1.3 Une problématique en éducation artistique

En regard de la problématique socioécologique (1.1) et de la problématique éducationnelle (1.2) précédemment exposées, il est désormais possible d'exposer une problématique particulière en éducation artistique²⁸.

Au Québec, l'enseignement des arts plastiques dans le milieu scolaire continue d'être influencé par les modèles formaliste et expressif²⁹ propres au modernisme en enseignement des arts plastiques à l'école³⁰. Le premier conçoit l'enseignement des arts axé sur la production et le développement de compétences techniques, donc centré sur le *faire* et le *savoir-faire*. Au premier modèle de référence mentionné s'ajoute l'influence du modèle expressif focalisé sur la croissance personnelle de l'élève créateur et la spontanéité de son expression. Dans ce contexte, l'élève sera évalué « dans sa capacité à créer des réalisations authentiques, créatives et originales » (Faucher, 2006, p. 58). Ajoutons que le programme d'arts plastiques reste en partie tributaire de ces modèles, et ce, malgré les initiatives de certains enseignants privilégiant une approche plus ouverte. Pour comprendre la transition vers des propositions avec davantage d'ouverture, notons

²⁸ Cette problématique a été développée en grande partie grâce à mon expérience d'une vingtaine d'années en enseignement des arts plastiques au secondaire.

²⁹ Au-delà de l'influence de ces modèles, d'autres raisons expliquent que la dimension socioécologique soit insuffisamment considérée en classe d'art.

³⁰ Le modernisme correspond aux changements survenus dans le domaine artistique en Occident à la fin du XIX^e siècle et se caractérise par une rupture avec la tradition transmise par les Académies des Beaux-Arts.

que le passage du modernisme au postmodernisme se démarque par l'importance accordée au sens que l'on donne aux projets d'arts plastiques.

Tandis que le modernisme en éducation artistique s'appuie « sur les théories psychologiques du développement de l'enfant », sur l'appropriation des codes et des valeurs de l'art moderne (Lemerise, 1998, p. 33) ainsi que sur la prédominance de l'expression de l'élève créateur, le postmodernisme en enseignement des arts fait écho à une plus grande sensibilité liée au rapport entre l'art et le monde dans lequel nous vivons.

Les changements dans les pratiques artistiques observées dans les années 60 ont rejoint les pratiques des enseignants spécialistes en arts plastiques vers la fin des années quatre-vingt, notamment à travers « le décroisement entre les différentes disciplines » (Trudel, 2006, p. 48-49). Ce décroisement passe par les pratiques artistiques éphémères, l'intégration de la culture populaire et de la culture de masse, la remise en question de l'esthétique du beau ainsi d'un intérêt croissant pour des questions sociétales, pour ne nommer que ceux-là. À cet effet, dans le livre *Les arts plastiques à l'école*, Richard et Lemerise (1998, p. 19-20) se réfèrent à Huyssen (1986, p. 175) pour présenter six mouvements sociaux faisant partie du paysage postmoderne : 1) le féminisme ; 2) le pluriculturalisme ; 3) le déclin de l'impérialisme ; 4) l'écologie et l'environnement ; 5) la technologie de masse ; et 6) l'esthétique du quotidien.

Ainsi, en dépit de l'influence des modèles formaliste et expressif dont il a été question, ces six mouvements sociaux ont encore peu d'influence, notamment en enseignement des arts. En d'autres termes, les enseignants spécialistes en arts plastiques sont préoccupés par leur programme disciplinaire, les arts plastiques, et appréhendent difficilement l'ensemble des fondements du *Programme de formation de l'école québécoise*. Même si l'art est un lieu de sens et de signification (Kerlan, 2004), les priorités de l'éducation artistique sont ailleurs, disséminées entre une préoccupation pour les aspects formels et expressifs de la discipline.

Malgré ce qui a été dit précédemment, les programmes ne sont pas tous désuets. Chaque programme comporte des qualités. En les arrimant à certaines visées éducatives plus actuelles et en composant avec celles-ci de manière créative, il est possible de les réaménager en tenant compte, par exemple, des contextes socioécologiques, socioculturels et artistiques. Il ne s'agit pas

ici, comme le mentionne Efland (1995), de remplacer, mais de faire coexister certains aspects. Ainsi, la lecture et l'usage qu'on fait des programmes augmentent ou amenuisent leur pertinence. Heureusement, le *Programme de formation de l'école québécoise* n'est pas dépassé et peut être arrimé aux enjeux du vingt-et-unième siècle. Les grandes idées véhiculées par les modèles formaliste et expressif de même que celles qui insistent sur la maîtrise du langage plastique dans le programme d'arts plastiques actuel semblent en parfaite adéquation avec les visées, les DGF et les CT du PFEQ (2001). Le tout pourrait vraisemblablement être réaménagé de manière harmonieuse. Or, la plupart des enseignants spécialistes en arts plastiques d'expérience, tout comme les plus jeunes d'ailleurs, ne perçoivent pas le PFEQ de cette façon.

Mon expérience du milieu scolaire et universitaire³¹ m'a menée à observer chez les enseignants spécialistes en enseignement des arts plastiques, une tendance à reproduire ce qui leur a été enseigné au primaire et au secondaire, ou encore, dans la formation universitaire. Cette tendance semble plus présente encore lorsque la formation universitaire est centrée sur un modèle moderniste de l'enseignement des arts. J'ai aussi remarqué que malgré les cours universitaires dans lesquels on prend en considération certaines problématiques sociétales contemporaines nourries par des pratiques artistiques actuelles, les nouveaux enseignants, une fois en poste, continuent souvent à présenter des œuvres pour leur caractère formel. De même, certains se retrouvent, en quelque sorte, à calquer que ce qui leur a été inculqué au moment des stages par leurs enseignants formateur.

Selon mon expérience en enseignement universitaire plus spécifiquement, il y a peu de cours obligatoires offerts qui poursuivent l'objectif de former les étudiants à l'intégration du *Programme de formation de l'école québécoise* dans une perspective d'ensemble. À titre d'exemple, les domaines généraux de formation (DGF) dont il a été question déjà, en raison de leur nature interdisciplinaire et transversale, peinent à être développés dans une optique créatrice, en l'occurrence, dans la proposition de création. Il s'agit d'une importante lacune puisque ceux-ci véhiculent des savoirs fondamentaux qui, de nature, permettent aux étudiants de tisser des liens entre leurs apprentissages et le monde (Morin, 1996, 1999). Au terme de leur formation, plusieurs

³¹ Rappelons que j'ai longtemps enseigné les arts plastiques au secondaire, et que parallèlement, j'ai été chargée de cours à temps partiel, puis professeure régulière à l'université.

finissants, je l'ai personnellement constaté, peuvent nommer quelques-uns des fondements du PFEQ, par exemple les DGF, sans toutefois réellement les considérer.

Dans un autre ordre d'idées, comme enseignante formatrice au secondaire, superviseuse de stage et professeure à l'université, j'ai remarqué que les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement des arts conçoivent des propositions de création en réfléchissant prioritairement aux critères d'évaluation. Cette façon de penser l'éducation artistique nuit énormément à la construction d'une vision de l'éducation artistique qui pourrait inclure les différentes dimensions du *Programme de formation de l'école québécoise* et ainsi s'ouvrir à d'autres façons de vivre l'éducation artistique.

Par conséquent, je me permets d'insister : les arts plastiques sont infiniment plus qu'un potentiel d'expression. Selon la thèse que je défends, ils doivent faire écho à la complexité des problèmes socioécologiques actuels en composant avec les différentes dimensions du PFEQ³² qui permettent d'en tenir compte. Ainsi animés, les arts plastiques en appellent à une conception interdisciplinaire, voire transdisciplinaire, de l'éducation artistique.

Actuellement, l'art à l'école ne répond pas aux exigences d'apprentissage adaptées aux défis de notre monde. En établissant un rapport au monde à partir de la classe d'arts plastiques, l'éducation artistique et la création deviennent autrement significatives. Effectivement, sans ce rapport intégré, le projet pédagogique et artistique au Québec reste inachevé³³. Dans de telles circonstances, que penser du rôle de l'enseignant spécialiste en arts plastiques ?

Bien entendu, ce dernier doit s'assurer de demeurer sur les terrains de l'art et de la création. À cet effet, j'insisterai pour dire que le processus de création des élèves est tout à fait compatible avec le traitement de questions socioécologiques, de même qu'avec le programme en vigueur. Au-delà du développement de compétences disciplinaires, la mission des arts à l'école exige de réfléchir au monde qui nous entoure. Ainsi, la tâche de l'enseignant spécialiste en arts plastiques peut se

³² Rappel pour le lecteur : les visées de formation, les domaines généraux de formation et les compétences transversales.

³³ Je souhaite personnellement rappeler que j'ai enseigné presque vingt ans à la Commission scolaire de Laval. Je peux donc affirmer qu'on a grand besoin d'une éducation artistique contemporaine qui réponde aux exigences de ce monde.

révéler autrement, de même que son influence auprès des jeunes. Ensemble, ils peuvent participer à la réparation et à la recreation d'un monde plus harmonieux.

Les arts, comme le disent O'Farrell et Kukkonen (2017, p. 13), « offrent aux gens la possibilité de se mobiliser autour de questions, de les ressentir et d'en comprendre l'importance ». À titre d'exemple, l'expérience artistique de l'élève peut être enrichie par la réflexion. En la considérant de la sorte, les enseignants ouvrent la voie à des projets artistiques porteurs d'espoir qui s'amorcent à partir d'enjeux soutenant l'odyssée de la vie. Ces projets doivent être à la fois réfléchis, rêvés et créés. Zimmerman (2009, p. 394, traduction libre) stipule d'ailleurs « que les interventions qui favorisent la créativité, l'imagination et l'innovation importent pour générer des solutions aux problèmes réels de l'avenir ». En ce sens, les élèves qui imaginent des solutions nourrissent l'espoir. Pour toutes ces raisons et en raison du contexte socioécologique actuel, il apparaît important que l'éducation artistique permette de réfléchir aux enjeux socioécologiques à même son programme disciplinaire, afin de pouvoir imaginer un monde meilleur par le biais de l'art.

Cependant, le programme en arts plastiques permet-il d'accompagner ses élèves en ce sens ? Je soutiens que oui. Simard (2004, p. 223) rappelle toutefois que « même si l'enseignant spécialiste en arts plastiques dispose d'une certaine latitude dans le choix et la planification des contenus, il n'en demeure pas moins qu'il est tenu d'enseigner le programme ». Quoiqu'il en soit, maintenons que les dimensions essentielles du PFEQ, explorées précédemment, doivent être rassemblées dans une proposition plus concrète pour les enseignants spécialistes en arts plastiques, par exemple à l'intérieur d'un modèle éducationnel qui fournirait, entre autres choses, certaines bases du « comment faire ». Ainsi, les modèles formaliste et expressif largement répandus pourraient faire place à la proposition d'un modèle différent, réaménagé, plus actuel.

À cette dimension de la problématique artistique tout juste décrite s'ajoute une autre dimension, cette fois liée à la réalité du terrain de l'enseignement des arts. J'ai choisi de partager six observations à partir de mon expérience de terrain.

- Une problématique liée à la condition enseignante

À partir de ma propre pratique et en me référant à ce que j'ai noté pendant mes années d'enseignement, je jette ici un autre regard sur la problématique en EA en identifiant certains défis spécifiques pouvant se manifester tels que : 1) le manque de motivation ; 2) le manque de temps ; 3) le manque de ressources matérielles ; 4) l'intégration d'élèves aux multiples défis dans les classes d'arts plastiques régulières ; 5) la charge émotive dans la tâche enseignante et 6) le sentiment d'inconfort psychologique vécu par les enseignants³⁴.

1) Le manque de motivation

Dans un premier temps, j'observe un manque de motivation chez plusieurs enseignants spécialistes en arts plastiques en ce qui a trait à l'intégration des fondements du PFEQ. Leur motivation est pourtant essentielle puisqu'elle éclaire les individus dans leurs actions et leurs intentions (Rasmy et Karsenti, 2016). Sans elle, il devient difficile de s'engager dans de nouvelles façons de faire. Par ailleurs, la motivation s'amenuise lorsqu'on en demande trop à l'enseignant en arts plastiques. Noël (2013, p. 222) explique que « le choix d'entreprendre une activité ou de l'éviter, d'adopter ou non un comportement » n'est pas uniquement menacé par une faible motivation envers l'activité, « mais par trop d'engagements au sein de trop d'activités ». En contrepartie, la motivation ne peut exister sans projet pour l'alimenter. Elle est « une action de choix dans l'appropriation des nouvelles pratiques » (Rasmy et Karsenti, 2016, p. 19). D'une autre façon, le manque de motivation est étroitement lié à la question de l'engagement. Ce que je perçois comme un manque de motivation ou d'intérêt consiste parfois en un ensemble de facteurs poussant les enseignants à ne pas s'engager. Par exemple, certaines questions socioécologiques sont si sensibles qu'elles peuvent devenir déprimantes. Également, plusieurs questions gravitant autour de l'écologie s'accompagnent « le plus souvent d'un discours culpabilisant et moralisateur » (Clavel, 2012, p. 438) même si, pour sa part, Larsen (2018) évoque le défi socioécologique comme source de motivation pour l'enseignant. Ainsi, l'enseignant spécialiste en arts plastiques qui se détache des modèles formaliste et expressif pour s'engager dans la considération des fondements du PFEQ doit préalablement croire en la pertinence d'un tel changement (Rasmy et Karsenti, 2016).

³⁴ La majorité des défis énoncés dans cette section sont transférables aux autres domaines d'enseignement.

2) Le manque de temps

Dans un deuxième temps, je remarque des liens entre la prise en compte difficile des fondements du PFEQ en classe d'arts plastiques et le manque de temps dont disposent les enseignants. Ceux-ci éprouvent de la difficulté à trouver du temps pour s'intéresser à autre chose qu'à leur programme disciplinaire, leur réalité étant celle d'un quotidien vécu à la course. Plusieurs se promènent dans les écoles avec leur charriot rempli de matériaux, parfois entre différents étages ou classes, afin de pouvoir donner leurs cours. Nul besoin de mentionner que leurs pauses sont inexistantes. Au secondaire, certains spécialistes en arts plastiques enseignent à plus de dix groupes différents, répartis sur des niveaux scolaires variés. Par conséquent, « le temps manque pour penser tranquillement à tout, dans le détail. Une partie des préparations didactiques se font dans l'urgence, à gros traits, et parfois ne se font pas du tout, faute de temps ou d'énergie » (Perrenoud, 2001, p. 191). Cela n'est pas sans rappeler une question soulevée par Daniel Danétis³⁵ (1997, p. 316) : comment le plasticien arrive-t-il à « prendre des distances pour évaluer sa pratique, lui qui y est plongé jusqu'au cou », alors que même des spécialistes de l'extérieur renoncent à s'y aventurer ? Dans le cas qui me préoccupe, intégrer les fondements du PFEQ en éducation artistique sans aucun modèle pour le faire devient un exercice difficile à réaliser, parce qu'il demande à l'enseignant du temps qu'il n'a tout simplement pas. Cette réalité, quelque peu essoufflante, nous en conviendrons, ne motive tout simplement pas les enseignants spécialistes en arts plastiques à chercher des moyens de comprendre le programme dans son ensemble.

3) Le manque de ressources matérielles

Dans un troisième temps, il semble que la prise en compte difficile des fondements du PFEQ en classe d'arts plastiques soit également liée au manque de ressources matérielles. En classe d'arts plastiques, celles-ci sont souvent défaillantes et les enseignants spécialistes doivent se débrouiller avec peu. Leur environnement de travail n'est pas adapté et leur réalité prend parfois place dans un espace restreint, sans lavabos ni tables d'atelier. À cela s'ajoute le problème du budget consacré aux arts, souvent inaccessible, insuffisant ou tout simplement indisponible. Dans ces conditions, comment demander à un enseignant qui se retrouve avec trente-quatre élèves coincés

³⁵ Maître de conférences et directeur d'études à l'institut universitaire de formation des maîtres à Paris.

dans un local de la taille d'un placard de se soucier des fondements du PFEQ sans lui offrir aucun guide pour le soutenir? Pour certains, il s'agit d'une barrière infranchissable. Ainsi, « [t]oute tentative d'adopter de nouveaux discours et de nouvelles pratiques est susceptible de créer incertitude et anxiété » (Atkinson, 2005, p. 27).

4) L'intégration d'élèves aux multiples défis dans les classes d'arts plastiques régulières

Dans un quatrième temps, je remarque que la difficulté de prendre en compte les fondements du PFEQ en classe d'arts plastiques peut être liée à l'intégration d'élèves aux multiples défis dans les classes d'arts plastiques régulières. Depuis l'avènement de la réforme, les enseignants de toutes disciplines confondues doivent accueillir des élèves en difficulté au sein de leurs classes ordinaires³⁶. Ce phénomène porte le nom d'*intégration* et se répercute dans l'atelier d'arts plastiques où règne naturellement une dynamique de classe mouvementée. Les travaux d'équipe, la configuration particulière des tables hautes avec tabourets ainsi que bien d'autres aspects contribuent à cette mouvance bien différente des classes plus conventionnelles. L'intention n'est pas de débattre ici d'une position par rapport à l'intégration d'élèves ayant des défis particuliers en classe ordinaire. Seulement, comment ne pas voir « que les inégalités intellectuelles et physiques – prudemment rebaptisées “différences” – sont massives et déterminantes? » (Meirieu, 1991, p. 29). Que l'on soit favorable ou non à l'intégration, incorporer les fondements du PFEQ entraîne des changements qui touchent à la pratique sur le terrain et obligent les enseignants spécialistes en arts plastiques à optimiser leur gestion de classe, à revoir le degré de difficulté de leurs projets et opter pour de nouvelles stratégies pédagogiques. En plus de devenir les *caméléons*³⁷ se transformant pour répondre aux multiples besoins des élèves, les enseignants spécialistes en arts plastiques, en présence d'un plus grand nombre d'élèves ayant des défis, doivent presque s'improviser thérapeutes pour éviter que leurs élèves ne vivent des situations inconfortables³⁸.

³⁶ Je désire préciser que j'ai toujours apprécié la présence des jeunes ayant certains défis particuliers au sein de mes classes ordinaires et même de concentration, car je pense qu'il est important pour les enseignants de démontrer des attitudes d'ouverture et d'inclusivité. Or, je suis consciente que cela constitue une augmentation de la tâche pour plusieurs enseignants.

³⁷ Expression empruntée à Tardif et Lessard (1999).

³⁸ Notons que ce phénomène touche aussi les enseignants des autres domaines d'apprentissage, comme les sciences. Une étude de Riel (2009, p. 10) portant sur l'activité des enseignants du secondaire confirme d'ailleurs ce point de vue : l'enseignant doit « assumer certaines tâches qui vont au-delà de ses compétences, comme par exemple, assurer un soutien moral voire parfois psychologique à certains élèves ».

D'ailleurs, une étude menée par Boutin *et al.* (2015) identifie un manque de ressources humaines et matérielles, un manque de soutien sur le plan humain, des retards ou des manques en ce qui concerne l'accès aux ressources nécessaires, la lourdeur de la tâche, ainsi que le manque d'expertise et d'informations pour faire face aux cas complexes et difficiles. Touchés par cette réalité, les enseignants en arts plastiques doivent nécessairement canaliser leur énergie vers d'autres priorités en plus de celles entourant l'intégration des fondements du PFEQ.

5) Une charge émotionnelle dans la tâche enseignante

Dans un cinquième temps, j'observe certaines difficultés liées à l'intégration des fondements du PFEQ en éducation artistique qui sont liées à la charge émotionnelle de la tâche enseignante. En effet, sur les plans émotionnel, cognitif et physique, éduquer figure parmi les tâches les plus exigeantes. « Enseigner est une activité complexe, qui exige une attention soutenue et un vaste répertoire émotionnel et cognitif » constatent Messing et Seifert (2002, p. 150). Au Québec, Tardif et Lessard (1999) identifient des études qui mettent en évidence la détresse psychologique de plusieurs enseignants. Karsenti *et al.* (2013) identifient en ce sens plusieurs problèmes vécus par les enseignants : l'exigence de la profession même à l'extérieur des heures de classe, le manque de temps et la gestion de classe difficile et des conditions de travail insatisfaisantes. L'accumulation de tels problèmes, ayant plus tendance à augmenter, exerce une lourde pression sur les enseignants spécialistes en arts plastiques. Plusieurs affirment qu'ils en ont déjà assez de l'achat, la préparation et la gestion des matériaux, sans compter l'entretien (pour ne pas dire le ménage) de la classe, ainsi que des débordements qu'entraînent la dynamique physique et particulière d'une classe d'art. Je ne peux être qu'en accord avec ces affirmations, ayant moi-même été enseignante pendant vingt ans. Dans un autre ordre d'idées, lorsque les enseignants sont épuisés, toute proposition de changement de pratique engendre de vives émotions et peut même être perçue comme une atteinte à l'autonomie professionnelle. Combien de fois ai-je entendu des collègues s'insurger : « personne ne va venir me dire comment enseigner les arts ». Ainsi devient-il très ardu d'ouvrir une simple discussion entre collègues du *Domaine des arts* à propos de l'intégration des fondements du PFEQ. Pour relever un tel défi, il faut avoir les reins solides et être prêt à déconstruire une réaction en chaîne qui peut sembler négative.

6) Un sentiment d'inconfort psychologique chez les enseignants

Dans un sixième temps, la difficile intégration des fondements du PFEQ en classe d'arts plastiques s'explique par un sentiment d'inconfort psychologique chez le corps enseignant. En effet, les enseignants spécialistes en arts plastiques éprouvent parfois des malaises avant d'entrer dans leur propre classe, malaises causés par l'accumulation d'expériences négatives au sein d'un ou de plusieurs groupes d'élèves. Pour tout dire, l'école peut devenir un lieu stressant, inconfortable et même anxiogène (Jeffrey, 2011). Ceci explique possiblement que certains troubles soient plus fréquents « chez les enseignants que dans la population générale » (Coslin, 2009, p. 42). Il arrive en effet que, de temps à autre, des élèves fassent preuve d'agressivité en classe, entre eux ou envers l'enseignant. « Parfois même, l'enseignant a peur de ses élèves et, plus souvent encore, éprouve une vive lassitude, un malaise plus ou moins diffus » (Coslin, 2009, p. 34). Dans ce contexte plutôt désagréable, réfléchir à des changements idéologiques n'a pas beaucoup de sens ou devient secondaire, surtout lorsque le milieu de travail provoque un sentiment d'insécurité. Les enseignants déjà fragilisés craignent de passer à côté des objectifs en s'adonnant à des pratiques éducatives peu conventionnelles. Pour plusieurs, la clé de l'équilibre réside dans une adhésion absolue au programme disciplinaire. À ce sujet, Fullan (1982, p. 118, traduction libre) met en garde les enseignants : ceux « qui se sentent rassurés lorsque le programme semble leur dire exactement quoi faire, peuvent être victimes de fausse clarté ». Dans des conditions de résistance ou de *statu quo* paralysant, il devient difficile de demander aux enseignants d'intégrer les fondements du PFEQ.

Nos observations montrent que les enseignants spécialistes en arts plastiques sont en quelque sorte noyés dans un double dilemme : d'une part, de plus en plus d'enseignants reconnaissent l'urgence de se préoccuper de questions socioécologiques (Bader *et al.*, 2017 ; Bourg et Whiteside, 2010 ; Cary, 2012) et, d'autre part, il n'existe aucun modèle éducationnel pour soutenir de telles initiatives, ce qui me mène à aborder la problématique du point de vue de la recherche.

1.4 Une problématique de recherche

L'exposé de la problématique socioécologique (1.1) a mis en lumière l'état fragilisé du monde, puis la problématique éducationnelle (1.2) a rappelé que les fondements du *Programme de*

formation de l'école québécoise, porte d'entrée pour aborder les questions socioécologiques, sont laissés de côté par les enseignants spécialistes en arts plastiques. Ensuite, l'examen de la problématique en éducation artistique (1.3) a montré que l'enseignement des arts plastiques au Québec reste sous l'influence des modèles formaliste et expressif et que ces modèles ne tiennent pas compte des considérations socioécologiques. Elle a aussi mis en lumière que la réalité du terrain des enseignants rend difficile l'enseignement des arts plastiques en dehors de ces modèles. Après avoir illustré cette problématique situationnelle en trois parties, la problématique de recherche peut maintenant être posée.

Au Québec, différents modèles d'enseignement des arts plastiques ont été élaborés, dont celui de Pierre Gosselin (1993)³⁹, *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Ce modèle présente une manière idéale de concevoir et vivre la classe d'arts plastiques au secondaire. Les travaux de l'auteur ont mené, entre autres, à une représentation de la dynamique de création sous la forme d'une spirale qui devient la figure de référence pour le *Domaine des arts* dans le PFEQ⁴⁰ (Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998). Ensuite, le modèle pédagogique développé par Maryse Gagné (2018)⁴¹, *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création*, témoigne d'un processus de modélisation dans une perspective systémique. Ce modèle émane d'une étude qui s'est articulée autour du concept d'enseignant-artiste, faisant écho à ma posture d'artographe, évoquée dans l'avant-propos de cette recherche. Plus loin de nous, en France, *Le modèle esthétique en éducation*, suggéré par Alain Kerlan (2004)⁴², surpasse le domaine traditionnel des arts en ce sens où il propose la « redéfinition ou la refondation de l'école contemporaine - la question des contenus d'enseignement, de la culture scolaire, de l'identité enseignante et de la formation des

³⁹ Il est intéressant de souligner que Pierre Gosselin a longtemps nourri une pratique artistique. De même, il a enseigné les arts au secondaire. Les fruits de ses recherches sont reconnus internationalement et ont fortement contribué à enrichir le domaine de l'éducation artistique.

⁴⁰ Cette spirale (Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998) inspirée par les travaux de Gosselin (1993) est présentée dans le PFEQ. Les enseignants spécialistes en enseignement des arts plastiques du Québec s'y réfèrent pour comprendre le processus de création des élèves. Voir MELS (2007, chap. 8, p. 6).

⁴¹ Maryse Gagné a longtemps enseigné les arts (multimédia) au secondaire avant de devenir professeure à l'École des arts visuels et médiatiques à l'université du Québec à Montréal (UQAM).

⁴² Alain Kerlan est philosophe et professeur à l'Université Lumière Lyon2. Il est intéressé par la philosophie et la pédagogie, l'art et l'éducation, la sociologie et la philosophie éducative.

maitres » (p. 60). Ce modèle rejoint l'idée de redéfinir l'éducation artistique, tel que le suggère le modèle éducationnel que je propose.

En Ontario (sans toutefois proposer de modèle éducationnel), les travaux de recherche d'Hilary Inwood⁴³ (2009), enseignante, chercheuse, environnementaliste et artiste témoignent également des préoccupations qui traversent cette recherche doctorale. On y conçoit l'éducation artistique comme un moyen dynamique d'accroître la puissance et la pertinence de l'éducation environnementale. Cette chercheuse identifie l'*écoart*⁴⁴ comme avenue pédagogique privilégiée.

Les travaux de recherche mis en lumière précédemment semblent avoir un but similaire, celui de concevoir l'éducation artistique dans une perspective particulière et d'en rendre compte à travers un modèle. Malgré leur pertinence, les modèles éducationnels issus d'un terrain de pratique prenant en compte toutes les dimensions du PFEQ, en l'occurrence les questions socioécologiques, demeurent toutefois absents. Cela pose un problème.

Plus largement, les enseignants spécialistes en arts plastiques peinent à intégrer des questions d'ordre sociétal (Trudel *et al.*, 2017), et plus précisément des questions socioécologiques, parce qu'ils sont laissés à eux-mêmes avec un programme de formation qui présente ses dimensions (les visées de formation, les DGF et les CT) de manière théorique sans proposer de repères ni de pistes pour agir.

Le modèle éducationnel suggéré dans cette thèse a été conçu en fonction du terrain de la pratique. Les enseignants spécialistes en arts plastiques pourront donc s'y retrouver et accueillir favorablement les fondements du *Programme de formation de l'école québécoise* ainsi que l'intégration de questions socioécologiques. Nous verrons au cinquième chapitre pourquoi et en quoi ce modèle incorpore harmonieusement l'éducation relative à l'environnement (ERE) à l'éducation artistique (EA) et exposerons le « comment faire »⁴⁵ s'y rattachant. Avant de s'y

⁴³ Hilary Inwood est professeure à l'université de Toronto en Ontario.

⁴⁴ Le courant d'*écoart* est explicité à la section 3.4.4. Les enseignants du primaire en particulier, ou toute autre personne intéressée, peuvent consulter ces curriculums et activités dans la thèse d'Inwood.

⁴⁵ Nous verrons que le « comment faire », important pour les enseignants spécialistes en arts plastiques, consiste essentiellement à introduire une dimension réflexive, critique, voire transversale en EA.

intéresser, explorons quelques modèles issus des deux champs d'interventions éducatives (l'EA et l'ERE) et tentons d'y repérer des liens avec la proposition du modèle éducationnel développé à travers cette recherche.

La sous-section suivante présentera trois modèles d'enseignement des arts plastiques (Gagné, 2018 ; Kyeong, 2013 ; Lemerise, 2006), un modèle-cadre d'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 1997d), ainsi qu'un modèle éducationnel qui croise ERE et enseignement des sciences (Charland, 2008).

1.4.1 Les modèles relatifs à l'enseignement des arts plastiques

Lemerise (2000) propose une catégorisation de modèles liés au contexte scolaire québécois qui font partie du patrimoine disciplinaire de l'éducation artistique. J'insisterai cependant sur le modèle d'Irène Sénécal, étudié par Lemerise (2006) et fort important au Québec, dont les bases se retrouvent dans le programme disciplinaire actuel, les arts plastiques (MELS, 2001). Encore aujourd'hui, les pratiques d'enseignants en art y trouvent des repères intéressants. Les deux modèles suivants, holistique et systémique, sont puisés au sein des travaux de Gagné (2018) et explorés à partir des auteurs suivants : Kyeong (2013), Parsons (1998) et Stewart (1997). Ces deux modèles entretiennent des caractéristiques semblables et correspondent particulièrement aux nouvelles orientations de l'éducation artistique au Québec.

Le modèle expressif d'Irène Senécal revendique le droit à « l'expression créatrice du jeune, en situant son développement dans les théories de l'évolution graphique et en axant son enseignement sur le langage plastique », explicite Moniques Richard dans l'avant-propos du livre qui porte sur Irène Sénécal (Lemerise, 2006, s.p.). Le modèle senécalien inscrit l'éducation artistique dans une approche moderniste (*ibid.*) et véhicule de nouvelles valeurs qui atteignent les « programmes dans le système d'enseignement public, aussi bien auprès des élèves que des enseignants titulaires des classes du primaire » (Lemerise, 2006, p. 15), ce qui a considérablement enrichi l'enseignement des arts plastiques à l'école. À partir de thématiques, les enfants sont invités à faire appel à leur intériorité et à s'exprimer avec de la couleur, dans le respect de leurs références picturales. Un rapport affectif à l'image est priorisé et l'appréciation de l'art par les

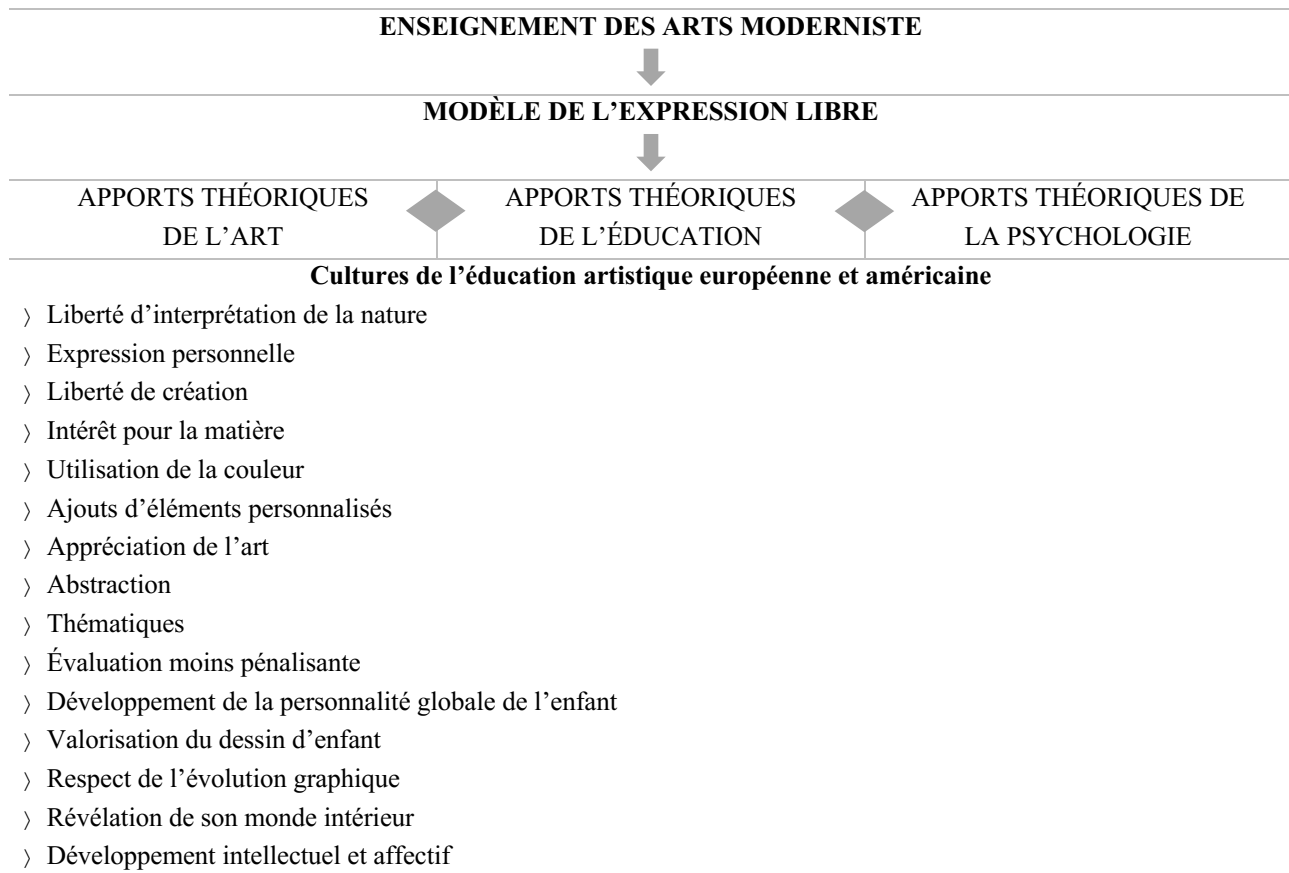
élèves est introduite. Le Tableau 1.1 de la page suivante résume l'essentiel de la pédagogie d'Irène Senécal.

Poursuivons avec l'exploration sommaire de deux modèles en éducation artistique qui partagent certaines caractéristiques : le modèle holistique et le modèle systémique. Dans un univers où le modèle holistique prévaut :

[...] toutes les dimensions de la vie sont impliquées dans le processus de création. La perspective formaliste de la création est rejetée, elle qui prétend que la valeur des œuvres d'art ne dépend que des éléments et des principes du design, des médias et de l'originalité (Kyeong, 2013, p. 115, traduction libre).

Dans cette optique, il convient de développer et de soutenir une « compréhension holistique de ce que nous sommes, de ce dont nous avons besoin, de la façon dont nous devons être interpellés et éduqués » (London, 2006, p. 15, traduction libre). Ici, l'être humain fait partie d'un tout indécomposable, compris dans son entièreté. Les valeurs portées par l'éducation artistique qui en découle doivent en tenir compte. Chaque geste posé par l'enseignant atteint donc un écosystème global. Dans ce dessein, une importance est accordée à la dimension spirituelle de l'éducation, vue comme une chose naturelle, non religieuse (Kyeong, 2013).

Tableau 1.1 Synthèse du modèle d'éducation artistique d'Irène Senécal à partir de Lemerise (2006)



Par ailleurs, selon certains auteurs, l'éducation artistique peut sous cet angle être abordée d'un point de vue critique puisque les arts y sont perçus comme un outil de communication générant le changement social (Parsons, 1998). Quant à lui, le processus de création et d'appréciation d'œuvres d'art insiste sur l'importance de faire face aux « grandes questions » émergeant de la vie en ce monde (Stewart, 1997).

À présent, intéressons-nous à l'éducation artistique dans une perspective systémique, à partir surtout des travaux de Maryse Gagné (2018). Lorsque le modèle systémique prévaut, l'éducation artistique se vit dans un système complexe qu'il faut considérer dans son ensemble. Gagné (2018, p. 100) explicite que le principe systémique considère

[...] l'être humain dans sa totalité et en relation avec son environnement, c'est-à-dire en amenant les élèves à répondre à des questionnements complexes, réels et globaux

avec les outils spécifiques de la discipline et par le biais de pédagogies actives, coopératives et différenciées.

Puisque ce système entre en relation avec tous les éléments qui le composent, la classe d'arts plastiques entretient elle aussi une relation avec son environnement intérieur et extérieur. Gagné (2018, p. 23) précise que « la classe d'art apparaît comme un système de systèmes ouverts sur l'environnement et interagissant vers des finalités ». Selon Montandon (2012, cité dans Gagné, 2018, p. 100), l'enseignement dans cette perspective doit s'orienter dans une « conception systémique d'entrée dans la culture en appréhendant l'être humain dans sa totalité, c'est-à-dire comme un être en situation, se découvrant comme sujet agissant et choisissant le sens à donner à ses apprentissages ».

Maintenant que ces deux modèles ont été brièvement exposés, les voici résumés dans le Tableau 1.2.

Tableau 1.2 Aperçu des modèles d'éducation artistique holistique et systémique

MODÈLE HOLISTIQUE	MODÈLE SYSTÉMIQUE
› L'art en tant que présence incarnée	› La classe d'art comme un système ouvert
› L'art comme dialogue pour la transformation	› La classe d'art nourrit des échanges avec son environnement
› L'art comme outil de communication pour le changement social	› La classe d'art peut « s'autoproduire »
› L'art comme moyen critique d'apprendre sur les autres	› La classe d'art peut « s'autoorganiser »
› L'art comme aventure spirituelle	› La classe d'art peut s'adapter
› L'art comme mode de vie écologique	› La classe d'art peut évoluer

Retenons que l'examen de la littérature n'a pas révélé de modèles éducationnels élaborés par ceux qui se définissent comme artographes, c'est-à-dire de praticiens-chercheurs à la fois artistes (A), chercheurs (R) et enseignants (T), sensibles aux questions socioécologiques⁴⁶. Les modèles présentés permettent tout de même de faire le point sur ce qui existe en éducation artistique et sur les zones inexplorées de ce domaine⁴⁷. Notons que la question de l'environnement est souvent

⁴⁶ J'ai cependant été témoin du travail d'Isabelle Guillard, à la fois artiste peintre, étudiante au doctorat et enseignante en arts plastiques au secondaire, qui place l'environnement au cœur de ses préoccupations. Ses travaux de recherche ultérieurs s'avèreront sûrement intéressants.

⁴⁷ Mon expérience professionnelle m'a permis de constater l'émergence d'une orientation écologique chez certains étudiants de la maîtrise en enseignement des arts à l'UQAM.

ignorée et qu'afin de trouver des modèles qui la considèrent, un regard a été porté sur le champ de l'éducation relative à l'environnement (ERE).

1.4.2 Deux modèles en éducation relative à l'environnement (ERE)

J'ai repéré un modèle-cadre pour une démarche globale d'éducation relative à l'environnement (ERE), celui de Lucie Sauvé (1997d) et un seul modèle éducationnel⁴⁸ des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'ERE, celui de Patrick Charland (2008)⁴⁹.

Le modèle-cadre de Sauvé (1997d) est un modèle pédagogique global, incorporant les caractéristiques judicieuses tirées de modèles existants. « Il synthétise différentes façons de concevoir et de pratiquer l'ERE, en vue de tendre vers une représentation optimale d'une démarche pédagogique globale en éducation relative à l'environnement » (*ibid.*, p. 259). Quant au modèle éducationnel de Charland (2008), l'auteur propose que l'enseignement des sciences tienne compte des différents aspects fondamentaux de l'ERE.

Un modèle où se rejoindraient l'EA et l'ERE n'existe tout simplement pas. Cette absence de modèle éducationnel issu du terrain de la pratique en enseignement des arts plastiques dans une perspective socioécologique pose un problème. Il s'agit là d'un manque important pour le *Domaine des arts*. D'ailleurs, Desai et Chalmers (2007, p. 8, traduction libre) stipulent qu'il y a longtemps que ce domaine se réclame « de nouvelles conceptions dans les modes de comportement artistique, de nouvelles idées pouvant servir à l'élaboration de nouveaux programmes d'art ». Or, à ce jour, peu de savoirs déjà construits concernent le domaine de l'éducation artistique et son rapport aux enjeux socioécologiques actuels. Pourtant, lier l'éducation artistique à l'environnement est une pratique qui existe depuis longtemps. L'offre de tels modèles éducationnels répondrait à ce besoin. Dans le contexte scolaire québécois, les enseignants spécialistes en arts plastiques au secondaire ont certes besoin de repères théoriques, mais ceux qui sont issus de la pratique sont tout aussi importants. Spécialiste de la question, Rénald Legendre (1983, p. 147) ajoute que l'une des difficultés de l'action pédagogique

⁴⁸ Il importe de surveiller le modèle éducationnel à venir de Pascale Goday, étudiante au doctorat en éducation à l'UQAM. Celui-ci relie musique et ERE.

⁴⁹ Il faudra aussi surveiller celui de Virginie Boelen, prévu pour l'automne 2021 : *Éducation, nature et spiritualité : Développement d'un modèle éducationnel holistique*.

quotidienne » consiste à agir « dans la réalité scolaire sans l'aide d'un modèle ». Dans de telles circonstances, la question suivante doit être soulevée : comment expliquer l'absence de modèles éducationnels québécois issus du terrain de la pratique en enseignement des arts plastiques qui intègre une dimension socioécologique ? Je suggère trois éléments de réponse à cette question : la présence d'un fossé entre théorie et pratique, le manque de diffusion des recherches effectuées, ainsi que la présence d'un cloisonnement disciplinaire.

1.4.3 Un fossé entre théorie et pratique

Selon mon analyse, l'absence de modèle éducationnel issu du terrain de la pratique en enseignement des arts plastiques dans une perspective socioécologique s'explique en effet par la présence d'un fossé entre théorie et pratique. Pour disposer de modèles qui inspirent la pratique, il faut développer des recherches à partir de celle-ci. Afin que de nouveaux modèles éducationnels voient le jour, les enseignants spécialistes en arts plastiques doivent s'engager de leur propre gré dans une pratique réflexive et créative, dans une démarche de modélisation, ou encore dans le cadre d'études collaboratives sur des enjeux qui touchent leur pratique. Or, ce genre de collaboration semble peu prisée dans le domaine de l'éducation artistique, ce qui nuit à la production de modèles éducationnels. Pourtant, les modèles issus de la pratique et leur étude constituent « une étape indispensable dans le chemin qui mène de la recherche théorique à la vie quotidienne à l'école » (Molo 1970, cité dans Legendre, 2005, p. 903).

Du côté de la France, Bernard-André Gaillot (2012, p. 9) observe que « peu de professeurs d'AP⁵⁰ ont souhaité théoriser sur leurs pratiques pédagogiques », seuls ou avec la participation de chercheurs universitaires. Ce manque d'intérêt pour la recherche semble être similaire au Québec. Pour plusieurs praticiens des arts, les activités liées à la recherche universitaire sont souvent perçues comme inintéressantes, mais déconnectées de la réalité, au sens où elles paraissent n'entretenir aucun rapport avec le terrain de la pratique. « [...] certains praticiens critiquent la méconnaissance du “terrain” et de ses contraintes dont feraient preuve les théoriciens, qu'ils qualifient volontiers de “chercheurs en chambre” », explique Romainville (2006, p. 69). L'auteur poursuit :

⁵⁰ L'auteur utilise l'abréviation AP pour arts plastiques. Gaillot se situe dans une perspective européenne.

[Ceci ne laisse que] peu de doute quant à l'estime qu'ils leur portent. Ils affirment que les résultats des recherches en éducation et en didactique ainsi que les modèles qu'elles produisent ne leur sont que de peu d'utilité. Seule compte alors la formation « sur le tas » : c'est en forgeant qu'on devient forgeron et c'est en enseignant « sur le terrain » que l'on devient enseignant (*ibid*).

Par incompréhension, par manque de temps, d'intérêt pour la recherche, les enseignants spécialistes en arts plastiques sont donc peu nombreux à envisager la modélisation de leur pratique. En effet, plusieurs « perçoivent les phénomènes scolaires de manière nébuleuse », observe Legendre (1983, p. 148), et le manque de modèles perpétue cette perception nébuleuse de la chose, créant un cercle vicieux.

Moult raisons peuvent expliciter le manque de modèles éducationnels issus de la pratique en enseignement des arts, notamment le fait de devoir s'associer à une recherche sans être rémunéré. Les résultats d'une recherche menée par Tardif et Zourhlal (2005, p. 95) montrent en ce sens que les enseignants souhaiteraient une « amélioration des conditions salariales, ainsi que des possibilités de promotion pour ceux ou celles qui participent activement à des recherches ».

D'autres facteurs jouent en défaveur de la production de modèles éducationnels issus de la pratique en éducation artistique. Certains enseignants spécialistes en arts plastiques craignent d'étouffer leur pratique enseignante en tentant de la théoriser, de la modéliser ou encore, en se prêtant à l'exercice de la recherche universitaire de manière autonome. À cet effet, Danétis (1997, p. 316) s'inquiète du fait que les travaux des plasticiens risquent d'être non seulement affaiblis sur le plan théorique, mais aussi au niveau de la pratique, « étouffée dans l'œuf à un moment où elle aurait le plus besoin d'un espace de liberté pour se dégager des influences auxquelles elle est soumise ».

Par ailleurs, plusieurs enseignants spécialistes en arts plastiques peuvent sembler réfractaires à l'idée de porter un regard réflexif sur leur pratique enseignante et de la modifier. Ceux-ci le sont peut-être parce leur terrain de pratique est très exigeant. Notons que cette réalité semble souvent incomprise par les chercheurs qui ne sont pas des praticiens. Tardif et Zourhlal (2005, p. 88) abondent en ce sens : « les activités scientifiques des chercheurs universitaires semblent en général peu adaptées aux réalités des praticiens et trop souvent très éloignées de leurs besoins ».

Il est fort possible que les différentes approches de recherche relatives au développement de nouveaux modèles éducationnels ne soient pas bien adaptées à l'éducation artistique. L'auteur (*ibid.*, p. 89) renchérit qu'« on connaît très mal, non seulement les besoins des praticiens, dont les réponses relèvent de la recherche, mais également leurs attentes, leurs représentations et leurs savoirs face à la recherche universitaire sur l'enseignement ».

Ainsi, le travail de chercheur peut sembler opposé à la pratique parce qu'on le considère « trop théorique ». De manière générale, « la théorie se définit en fait en référence et en opposition à la pratique et se trouve assimilée à tout savoir, à toute réflexion et même à tout discours sur le réel et sur l'action » (Malglaive et Weber, 1982, p. 19). De toute part, des préjugés persistent quant au dialogue entre théorie et pratique, une combinaison pourtant idéale, de mon point de vue, pour le développement de modèles éducationnels et dont les enseignants spécialistes en arts plastiques pourraient profiter.

Nous venons de voir qu'un fossé sépare théorie et pratique, fossé qui fait en sorte que les enseignants spécialistes en arts plastiques, habitués à œuvrer dans l'action, sont peu intéressés par la recherche. Conséquemment, les modèles éducationnels émergent difficilement de la pratique. Toutefois, d'autres raisons peuvent expliciter l'absence de modèle éducationnel issu du terrain de la pratique en enseignement des arts plastiques dans une perspective socioécologique, comme le manque de diffusion.

1.4.4 Un manque de diffusion des recherches effectuées

Au Québec, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) « n'a pas de politique officielle en matière de recherche tant en termes de production, d'utilisation ou de diffusion » (Tardif et Zourhlal, 2005, p. 99). Les auteurs (*idem*, p. 89) expliquent que dans les années 1990, devant les pressions du milieu scolaire et du ministère de l'Éducation, les facultés d'éducation et les chercheurs au Québec ont entrepris une série de réformes majeures destinées à promouvoir une nouvelle et meilleure articulation entre la recherche et les enseignants : nouvelles formes de partenariats interinstitutionnels, écoles associées, écoles de recherche, écoles de stage, etc. Malgré ces réformes et initiatives, la diffusion des résultats de leurs recherches semble insuffisante et peu encourageante pour la production de modèles éducationnels. Dans un tel

contexte, on ne peut être surpris que si peu de pratiques sont modélisées, puis publiées. Or, les recherches qui touchent à l'art ou à la création devraient être diffusées davantage (Stévanice et Lacasse, 2013), de même que les ouvrages consacrés à la recension de pratiques qui érigent des ponts entre l'art et d'autres champs d'interventions éducatives. Selon Tardif et Zourhlal (2005), la formation initiale en serait une cause, celle-ci n'ayant pas éveillé l'intérêt pour ce genre de travail de publication. Il n'en demeure pas moins, ajoute Lemerise (1998, p. 44-45), que « l'absence de publication et de diffusion des forces vives du milieu nuit considérablement à l'élargissement des réseaux d'influence ».

Il s'agit là d'une triste réalité pour un domaine aussi vaste que l'éducation artistique, qui pourrait pourtant traiter de l'ensemble des enjeux mondiaux. Lemerise (1998, p. 45) constate que « sur le plan théorique, il y a des champs d'expertise à explorer ou à affirmer davantage en éducation et en enseignement des arts en particulier ». Kerlan (2004, p. 193) va plus loin encore en recourant au concept de démocratie :

[...] dans ce domaine dont l'étendue va de l'école à la prison, en passant par toutes les entreprises culturelles, musées ou initiatives locales, d'avancer dans l'inventaire et l'analyse de ces lieux où se cherche et se diffuse une forme éducative qui paraît faire de l'art et de l'esthétique une exigence de la démocratie, pour la démocratie.

Évoquer la démocratie lorsqu'il est question de publications relatives au domaine des arts n'est pas sans rappeler l'idée d'enraciner des questions socioécologiques à l'intérieur du cours d'art (Deslauriers, 2017, 2019). La diffusion de modèles éducationnels en arts plastiques favorisant la prise en compte de telles questions pourrait permettre d'accéder à l'éducation démocratique puisqu'ils inviteraient les élèves à débattre librement des enjeux sociaux et environnementaux actuels. Mais revenons au problème lié à la diffusion. Inwood (2008b) croit que la question environnementale liée aux arts n'est pas suffisamment présente dans les publications, ni assez largement diffusée, même si (*ibid.*, p. 58)

[...] les artistes conçoivent des solutions créatives aux problèmes environnementaux depuis les années 70, tandis que les enseignants spécialistes en arts plastiques n'ont pas suivi le rythme et n'ont pas fait assez pour partager leur travail avec un public plus large.

À l’instar d’Inwood, je crois que, sans diffusion, les enseignants en art continueront de se désintéresser du travail d’écriture que requièrent les projets de publication en éducation artistique dans une perspective environnementale, en l’occurrence le développement de modèles éducationnels à partir de leur pratique. D’un autre côté, convenons qu’il est difficile de consulter différents ouvrages, dont des modèles éducationnels issus de la pratique, lorsqu’il n’en existe que très peu. L’offre n’existe pas aisément sans demande, mais le fait que ce domaine se réclame de telles études (Desai et Chalmers, 2007) est susceptible de faire pression sur l’offre, d’autant plus que les enjeux socioécologiques font pression sur la société. Nombreux sont ceux qui souhaitent que l’éducation s’y intéresse davantage.

Ainsi, nous avons vu que deux principaux facteurs sont à l’origine du manque de modèles issus de la pratique en enseignement des arts plastiques dans une perspective socioécologique : le fossé entre théorie et pratique et le manque de diffusion en éducation artistique. Il semble qu’un troisième facteur participe à ce manque de modèles éducationnels, soit l’existence d’un cloisonnement disciplinaire. Cet aspect me mènera ensuite à discuter de l’importance d’accueillir une éducation relative à l’environnement (ERE) en éducation artistique (EA).

1.4.5 L’existence d’un cloisonnement disciplinaire

Dans le contexte scolaire québécois, la proposition théorique du *Programme de formation de l’école québécoise* (PFEQ) s’oppose à une conception de l’éducation artistique qui se voudrait emmurée et repliée sur elle-même. Au contraire, de par ses fondements (visées de formation, domaines généraux de formation et compétences transversales), le programme invite au décloisonnement disciplinaire. Pourtant, la discipline de l’éducation artistique répond difficilement à cette invitation, ce qui semble contribuer au manque de modèles issus de la pratique en enseignement des arts plastiques dans une perspective socioécologique. Tentons d’examiner cet aspect de la problématique d’ensemble.

Contraints par la double tension entre l’invitation interdisciplinaire lancée par le PFEQ et la réalité des milieux scolaires, les enseignants spécialistes en arts plastiques, exposés quotidiennement aux valeurs de l’établissement où ils enseignent, s’évertuent à faire leur travail le mieux possible dans le cadre aménagé pour eux par l’école. Il en découle que leurs pratiques

évoluent, s'affirment et se réaffirment dans une logique disciplinaire et administrative. Tel que décrit, ce scénario compromet à coup sûr le décloisonnement disciplinaire d'où pourraient émerger des modèles éducationnels interpellant l'EA et l'ERE.

En effet, à ce jour, l'école continue «à enseigner des savoirs qui répondent aux logiques disciplinaires alors que les grandes questions aujourd'hui en débat» (Develay, 2012, p. 27) sont pourtant interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Comme le mentionne Sauvé (1997b), le savoir parcellisé en raison du découpage disciplinaire, l'apprenant mis sous tutelle et l'espace-temps scolaire soumis au morc lement des conditions institutionnelles contribuent à rendre l' cole étrangère aux réalités socioécologiques. Ainsi, le cloisonnement disciplinaire entretient une vision réduite du potentiel de l'éducation artistique. Une telle vision amenuise les probabilités que de nouveaux modèles décloisonnés soient développés puisqu'à l'intérieur du carcan disciplinaire, pour reprendre l'expression de Lucie Sauvé, l'espace ne suffit pas pour relier l'art au monde. Insistons davantage sur la question. Le cloisonnement disciplinaire contribue au manque de modèles d'intégration, tel qu'explicité plus haut.   l'inverse, hors de ce carcan, l'espace est infini et disponible pour être exploré avec les élèves, entre autres, par l'entremise de questions socioécologiques. Les possibilités que de nouvelles initiatives d'action éducative et de recherche se développent augmentent puisque les objets à considérer sont sans fin.

Par ailleurs, en adhérant à une conception décloisonnée de l'éducation artistique, on envisage certainement une rupture avec certaines traditions. Survient alors une période de reconsolidation sur laquelle il faut miser. En attendant que soient développés, puis diffusés de nouveaux modèles éducationnels qui associent l'art et l'environnement à l'intérieur d'un même espace pédagogique, les enseignants peinent à concevoir le « comment faire » pour mettre en œuvre une proposition théorique. Inévitablement, l'ouverture aux fondements du PFEQ, aux questions socioécologiques et à l'ERE se fait difficilement sans modèle.

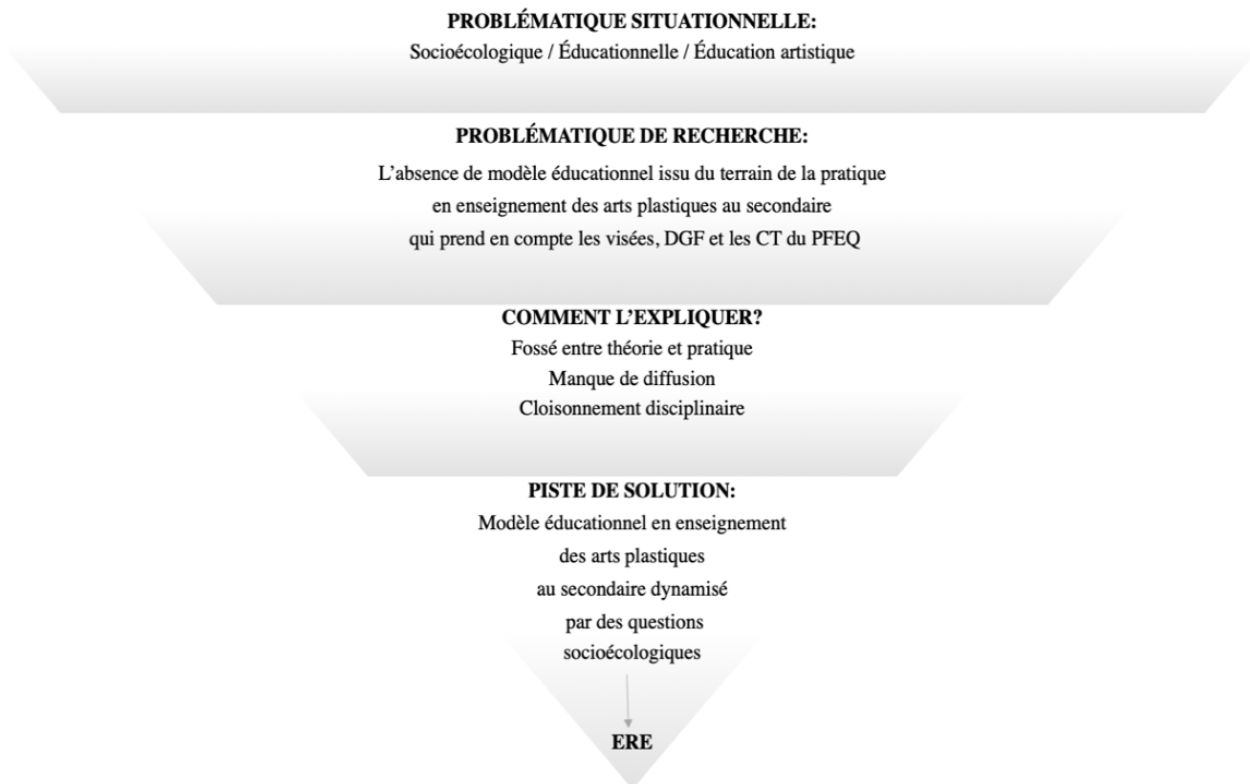
D'ailleurs, la plupart des enseignants spécialistes en arts plastiques ne connaissent pas l'ERE qui peut pourtant être envisagée pour définir les nouvelles assises d'un modèle éducationnel issu du terrain de la pratique en enseignement des arts plastiques qui considère les questions socioécologiques. Nous verrons en effet, au troisième chapitre, que la pédagogie de l'ERE, créative et foisonnante, répond à la problématique éducationnelle que j'ai tenté de cerner : « les

conditions d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles sont caractérisées, entre autres, par le cloisonnement disciplinaire, l'hétéronomie de l'apprenant et l'isolement de l'école par rapport aux réalités du milieu » (Sauvé, 1997a, p. 19).

À travers les sections « Un fossé entre théorie et pratique », « Un manque de diffusion » et « Un cloisonnement disciplinaire », j'ai voulu mettre en lumière les raisons qui expliquent l'absence de modèle éducationnel issu du terrain de la pratique en enseignement des arts plastiques qui prend en compte les questions socioécologiques. J'ai rassemblé ces raisons dans la Figure 1.1, et les ai mises en lien avec l'objectif général et la problématique de cette recherche.

Aux sections précédentes, j'ai donc exposé les quatre dimensions de la problématique de cette recherche : 1.1) une problématique socioécologique qui rend compte de l'état fragilisé du monde ; 1.2) une problématique éducationnelle liée à la difficulté de mettre en œuvre le *Programme de formation de l'école québécoise* ; 1.3) une problématique en éducation artistique qui témoigne de l'influence d'un modèle d'enseignement des arts dépassé ; 1.4) une problématique de recherche qui documente l'absence de modèle éducationnel issu de la pratique en arts plastiques au secondaire favorisant l'intégration féconde de questions socioécologiques. De cette problématique découlent le but et les objectifs de cette recherche. La prochaine section y est consacrée.

Figure 1.1 Mise en perspective d'une problématique au regard d'un processus de recherche



1.5 L'axiologie de la recherche

Cette recherche a pour but de favoriser une intégration féconde des questions socioécologiques à l'éducation artistique auprès des jeunes. L'objectif global consiste à développer un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui intègre la prise en compte des questions socioécologiques, favorisant ainsi l'arrimage entre l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Le développement d'un tel modèle prendra appui sur l'analyse réflexive d'un projet de création pédagogique, illustrant un tel arrimage.

1.5.1 Les objectifs généraux

Les objectifs généraux de cette recherche sont les suivants :

1. Décrire et caractériser un projet de création pédagogique ancré dans une pratique liée à la prise en compte de questions socioécologiques ;

2. Dégager de ce projet de création pédagogique les éléments formels, axiologiques, praxiques et explicatifs d'un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui intègre la prise en compte des questions socioécologiques.

1.5.2 Les objectifs spécifiques

Chacun des deux objectifs généraux se décline en objectifs spécifiques. En lien avec l'objectif général 1, les objectifs spécifiques sont les suivants :

- 1.1) Décrire le contexte d'émergence du projet de création pédagogique analysé.
- 1.2) Identifier les acteurs et leur rôle.
- 1.3) Clarifier les fondements de ce projet de création pédagogique.
- 1.4) Expliciter les approches et stratégies adoptées.
- 1.5) Décrire le déroulement du projet (processus, étapes, activités).
- 1.6) Identifier et caractériser les résultats.
- 1.7) Cerner la signification de ce projet de création pédagogique pour les acteurs.
- 1.8) Identifier les défis et les enjeux que ce projet de création pédagogique a soulevés.
- 1.9) Mettre en lumière les apprentissages qui ressortent de ce projet de création pédagogique pouvant être transférables à des cas semblables.
- 1.10) Identifier les pistes d'amélioration apparues en cours de route.

Les objectifs spécifiques reliés à l'objectif général 2 concernent les dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative du modèle :

- 2.1) Élaborer la dimension formelle du modèle (concepts et théories sous-jacentes).
- 2.2) Clarifier la dimension axiologique du modèle (but, valeurs, objectifs).
- 2.3) Proposer la dimension praxéologique du modèle (approche, stratégies, démarche).
- 2.4) Exposer la dimension explicative du modèle (conditions de mise en œuvre, enjeux appréhendés).

À travers ce chapitre, j'ai proposé la lecture d'une problématique globale qui comporte plusieurs volets. J'ai ainsi présenté une problématique situationnelle (d'un point de vue socioécologique, éducationnel et plus spécifiquement, en éducation artistique) menant au cœur du problème de recherche : un manque de modèle éducationnel issu du terrain de la pratique en enseignement des

arts plastiques qui prennent en compte les questions socioécologiques. Cette thèse souhaite répondre à un tel manque par le développement d'un modèle qui prend appui sur un projet de création pédagogique intitulé *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Au cœur de ce projet ont émergé des repères liés au terrain de la pratique, auxquels j'ai associé des éléments théoriques pour ainsi développer un modèle éducationnel. Comment ai-je procédé ? Le prochain chapitre dresse le portrait global de la méthodologie utilisée.

CHAPITRE 2

LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie élaborée dans cette thèse répond au but de la recherche et tient compte de la valeur ajoutée par mon identité tripartite (A/R/T)⁵¹ telle qu'explicitée en avant-propos. Par ailleurs, la méthodologie se situe en regard d'une thèse-intervention dans le sens où Saint-Jean *et al.* (2014, p. 33) la conçoivent : « la recherche-intervention c'est se mettre entre, pour créer du lien, c'est s'inscrire dans une démarche dialectique, entre théorie et pratique pour favoriser la compréhension, l'intelligibilité ». Dans le prolongement de cette idée, « le chercheur acteur et auteur n'est plus seulement observateur, il intervient dans l'action, dans la recherche et dans la formation des participants » (Dolbec et Prud'Homme, 2009, cité par Duchesne et Leurebourg, 2022, p. 3), comme je l'ai fait avec *Cartes à jouer pour le XXIe siècle* : j'ai enclenché le processus de l'intervention et à partir de ce dernier, j'ai développé un modèle éducationnel.

La méthodologie a donc été conçue en fonction de la nature de ce modèle qui associe l'éducation artistique (EA) et l'éducation relative à l'environnement (ERE). En toute cohérence, j'ai choisi d'adopter une démarche d'artographie (Torregrosa Laborie, 2013 ; Bickel *et al.*, 2011 ; Sullivan, 2010 ; Springgay *et al.*, 2005) que j'ai intégrée à une démarche d'anasynthèse (Legendre, 2005) pour développer un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisé par des questions socioécologiques. Nous verrons que la première étape de l'artographie coïncide avec la première étape de la démarche d'anasynthèse : l'exposé de la situation de départ.

Ce chapitre se décline en quatre parties. La première s'ouvre sur la genèse méthodologique du projet. Étant donné sa nature, il importe en effet de mettre en lumière la réflexion sous-jacente aux choix de la méthodologie. La deuxième traite de l'artographie, qui permet de répondre au premier objectif général de cette recherche : Décrire et caractériser un projet de création pédagogique marquant en éducation artistique qui intègre des questions socioécologiques. La démarche de l'artographie s'inscrit dans la première étape d'un processus global d'anasynthèse. Ainsi, la troisième partie de ce chapitre partie explicite l'anasynthèse comme démarche générale

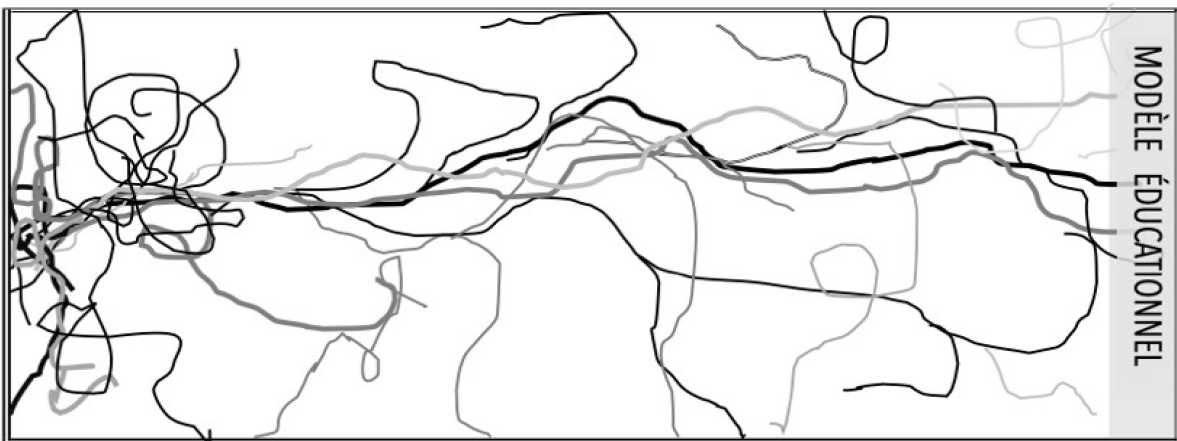
⁵¹ Cet acronyme anglais, nous le verrons plus tard, signifie A = artist, R = researcher, T = teacher.

de développement d'un modèle éducationnel. Comme mentionné, celle-ci est plus spécifiquement associée au deuxième objectif général de la recherche : Dégager de ce projet de création pédagogique les éléments formels, axiologiques, pratiques et explicatifs d'un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui intègre la prise en compte des questions socioécologique. Enfin, la quatrième partie expose les aspects déontologiques relatifs à cette recherche. Tout au long du processus de recherche, les actions posées se sont inscrites dans une attitude respectueuse envers les élèves et autres participants.

2.1 La genèse de la méthodologie

Au début de ce parcours de recherche, j'ai d'abord laissé émerger les idées, puis les ai couchées sur papier. Un croquis s'apparentant à un rhizome est alors apparu, rappelant le concept du rhizome développé par Deleuze et Guattari (1987) évoquant les racines souterraines d'une plante qui, « avec ses racines profondes, le rhizome, sa complexité interconnectée, sa multiplicité et ses espaces intermédiaires », explique Rajabali (2017, p. 137, traduction libre), « désire, bouge et produit » (Deleuze et Guattari, 1987, p. 14, traduction libre). L'idée du rhizome a été le départ pour la construction du cadre méthodologique de cette recherche comme la Figure 2.1 en témoigne. Les rhizomes noirs sont liés à mon expérience artistique, les gris foncés à mon expérience de recherche, et les gris pâles correspondent à mon expérience de l'enseignement des arts plastiques.

Figure 2.1 Métaphore du rhizome : vers la construction d'un cadre méthodologique



Cette démarche fait écho à plusieurs avenues méthodologiques développées par des chercheurs, dont Torregrosa Laborie (2013, p. 78), qui affirme que « la recherche artistique remet en cause [...] les méthodes scientifiques pour s'aventurer de nouveau vers l'expérience et l'imaginaire ». Dans la mouvance de cette idée, je me suis livrée à une performance visuelle, à la fois réflexive et intuitive, illustrant mon cheminement au départ de cette recherche.

Sinner (2017, p. 39) observe que plusieurs avenues méthodologiques sont développées par des chercheurs du domaine des arts. Ainsi, soutient Marshall (2016, p. 17, traduction libre), « faire de l'art est un processus de recherche en soi ». Dessiner ou peindre peut devenir un acte méthodologique, ce à quoi Sinner (2017, p. 39) ajoute que les chercheurs du domaine des arts sont poussés à aller au-delà « des limites de la pratique de la recherche qui maintenant, enracine les arts dans une multitude de modes dynamiques ». Par conséquent, « les éducateurs du domaine artistique développent eux aussi de nouvelles méthodes de recherche ancrées dans la pratique des arts visuels, de la littéracie et de l'art de la performance », explicite Sullivan (2010, p. 58, traduction libre). La méthodologie développée dans la thèse rend compte d'une alternative allant en ce sens.

Ainsi, ce n'est qu'après avoir réfléchi à l'aide de la figure du rhizome que j'ai pu faire le choix éclairé d'une méthodologie qui alliait deux démarches : celle de l'artographie (Irwin et De Cosson, 2004 ; Springgay *et al.*, 2008) et celle de l'anasynthèse (Legendre, 2005). De cette façon, l'artographie allait répondre aux critères d'une recherche liée au domaine des arts et l'anasynthèse aux critères de la recherche de développement théorique (Messier et Dumais, 2016). Dans les sections suivantes, je présenterai d'abord la démarche artographique, pour ensuite la situer dans le processus global d'anasynthèse qui a permis le développement du modèle éducationnel en question.

2.2 L'artographie

Comme signalé, l'artographie convient à la poursuite du premier objectif général de la recherche et à chacun des objectifs spécifiques⁵² qui lui sont associés. Rappelons que la démarche artographique, associée au projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*,

⁵² Voir les sections 1.5.1 et 1.5.2 du chapitre précédent.

constitue une pièce maîtresse de la première étape de l'anasynthèse, soit la situation de départ. Par ailleurs, elle situe le projet de création pédagogique dans la pratique l'ayant fait émerger. Voyons à qui s'adresse l'artographie et en quoi elle consiste pour ensuite préciser la forme que je lui ai donnée.

« Le construit de l'artographie est fondé sur l'artiste/le chercheur/l'enseignant, la barre oblique indiquant les rôles multiples des chercheurs en éducation » (Sullivan, 2010, p. 40, traduction libre). L'artographie met de l'avant les identités d'artiste, de chercheur et d'enseignant cohabitant dans une même personne. « Nous devons reconnaître que nous avons des identités multiples » soutient Jeffrey⁵³ (2016, p. 19), et que chacune a un rôle à jouer en fonction des circonstances. D'ailleurs, à la question « *Qui serai-je en retirant l'une des trois identités propres à l'artographie ?* », il me serait impossible de répondre, car cette autre personne n'existe tout simplement pas.

Ainsi, ces identités évoluent ensemble et dialoguent entre elles pour former un discours. Au sens figuré, elles peuvent être comparées aux trois brins d'une tresse (Wiebe et Smith, 2016). Leur coexistence fondamentale s'explique en décortiquant l'appellation A/R/Tography. Le symbole « / » sépare les lettres (A, R et T) présentes dans le mot d'origine anglophone « A/R/Tography ». Ces lettres interpellent les identités à la fois conjointement et séparément : A pour artist, R pour researcher et T pour teacher. Également associé à ce mot, le suffixe graphy pointe l'association entre art, texte et image, association correspondant à l'imbrication de l'activité à la fois créative (A), de recherche (R) et pédagogique (T). En ce sens, celui qui réalise une artographie peut être appelé artographe. Mais comment définir méthodologiquement l'artographie ?

D'emblée, il s'agit d'une méthodologie de recherche « vivante » (Springgay *et al.*, 2005, p. 897 ; Springgay *et al.*, 2008) ayant émergé en 2003 à l'Université de Colombie-Britannique, au Canada. Celle-ci s'est rapidement imposée dans le domaine de l'éducation en tant que pratique internationalement reconnue (Sinner, 2017). Il s'agit d'une méthodologie à l'écoute de son objet d'étude où les échanges entre expériences de terrain et savoirs théoriques sont essentiels. Ceux-ci s'opèrent en des lieux de réflexivité mitoyens, à la fois distincts et très proches les uns des autres,

⁵³ Tiré d'un texte issu d'un symposium organisé en 2015 sur la question de l'humanisme en éducation.

à l'intérieur desquels se cache l'essence d'un objet que l'artiste/chercheur/enseignant doit saisir. À ce sujet, Springgay *et al.* (2005, p. 903)⁵⁴ observent que

[...] artists/researchers/teachers expose their living practices in evocative ways. A/r/tographers rerepresent their questions, practices, emergent understandings, and creative analytic texts as they integrate knowing, doing, and making through aesthetic experiences that convey meaning rather than facts.

Ainsi appréhendée, l'artographie peut prendre forme à travers des poèmes, des métaphores (Torregrosa Laborie, 2013), l'expression de souvenirs, de réflexions, de pensées méditatives, diverses formes d'interprétation, de représentations (Springgay *et al.*, 2005) ainsi qu'à travers des mots et des images, puisque l'image, comme le rappelle Torregrosa Laborie (2013, p. 79), « nourrit en tant que telle la recherche ».

À des fins d'analyse, l'artographie propose d'utiliser la création, l'art et l'écriture comme moyens dynamiques de réflexion dans la recherche (Bickel *et al.*, 2011 ; Springgay *et al.*, 2005). Autrement dit, l'analyse de la création, la recherche et l'enseignement s'accompagnent d'une écriture multimodale (Richard, 2012), voire hybride (Provost, 2016). Sullivan (2010, p. 58, traduction libre) soutient d'ailleurs que les « chercheurs du domaine des arts placent consciemment leurs processus créatifs et critiques au cœur de leur pratique de recherche, afin de pouvoir étudier en profondeur les contextes qui façonnent leurs pensées et leurs actions complexes ».

Bien qu'elle soit de plus en plus reconnue, l'artographie ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique. Comme la recherche artistique à laquelle elle peut être associée, l'artographie « apparaît comme un chiasme face aux méthodologies scientifiques rationnelles » (*idem*, p. 81). Trop souvent, recherches scientifique et artistique paraissent s'opposer alors qu'elles peuvent être, je tenterai de le montrer, tout à fait complémentaires. En ce qui me concerne, l'artographie s'est avérée un choix méthodologique incontournable dans un processus de modélisation en considérant conjointement l'art, la recherche et l'enseignement. Sullivan (2010, p. 61, traduction libre) accorde d'ailleurs de l'importance à ce genre de démarche, affirmant

⁵⁴ J'ai choisi de conserver cette citation dans sa langue originale.

[qu'il] existe une intégrité inhérente dans les objectifs et les thèmes étudiés ainsi que dans les méthodes utilisées pour que la forme et le contenu de la recherche et l'art soient indissociables ; les projets puisent leurs repères dans ce que font les artistes, où la réflexivité, la réactivité et l'ouverture d'esprit deviennent des habitudes de l'esprit en quête de nouvelles possibilités de recherche ; le processus de recherche reconnaît la nature réflexive de la recherche artistique, le « chercheur comme artiste ». La forme, le contenu de recherche, ainsi que l'art sont ici inséparables.

Récapitulons : l'artographie se développe *entre* et à travers les identités d'artiste, de chercheur et d'enseignant. De cette façon, l'« artographie consiste en une danse complexe d'identités, unissant les moyens de développer une praxis riche et diversifiée, qui se prête à chaque situation au fur et à mesure qu'elle se matérialise » (Wicks, 2017, p. 84, traduction libre). Elle entraîne ce que j'ai nommé des *collisions entre* les échos de ces trois identités⁵⁵. Plus il y a de collisions, plus le flot d'informations à saisir est dense. À force d'être mises côte à côte dans des allers-retours réflexifs et critiques, les identités se croisent, les images et les mots finissent par dialoguer dans un tout cohérent. À l'évidence, j'invoque la présence de dialogues interdisciplinaires (Darbellay, 2011 ; Frank, 2017 ; Larsen, 2018 ; Sauvé, 2006, entre autres), mais aussi, de « dialogues errants, de trajets fugitifs » qui, comme l'explique Torregrosa Laborie (2013, p. 79), « nous offrent des résonances de l'aventure de la recherche qui se risque hors des processus linéaires d'études ». Au point de « fusion du sujet et de l'objet », pour citer une fois de plus Torregrosa Laborie (*ibid.*, p. 78) se trouve un sens, celui que l'artographe construit.

1) Les stratégies de cueillette de données

Pour recueillir mes données artographiques, j'ai fait appel aux stratégies suivantes, soit l'observation participante, la tenue d'un journal de bord, l'expérimentation réflexive et métaphorique à travers des mots et des images.

L'observation participante s'est déroulée tout au long de l'année scolaire 2014-2015. J'étais alors enseignante spécialiste en arts plastiques et je participais à toutes les étapes du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Les moments privilégiés d'observation ont été ceux qui se sont déroulés dans l'action où je pouvais m'intéresser aux comportements des élèves

⁵⁵ L'artographie s'apparente à l'ethnographie en ce sens où en toutes deux, il y a enquête de la part de la part du chercheur sur un objet, ici l'enseignement, dont on souhaite extirper l'essence (Cléret, 2013). L'artographie peut également devenir un projet social, vécu par et dans la communauté enseignante où des questions de recherche sont posées (Irwin, 2013).

participants, collègues et autres participants. Savoie-Zajc (2004, p. 137) rappelle que l'observation participante permet de « dépasser le langage, ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent ». Ainsi, je me suis lancée dans la tenue d'un journal de bord pour prendre note de mes observations et y pour inclure une multitude d'autres informations.

Avant le début de l'année scolaire, je tenais déjà un journal de bord pour prendre note de mes idées. J'ai poursuivi la tenue de ce journal lorsque l'année scolaire a débuté, dans lequel j'ai rassemblé des documents pédagogiques et des photographies issues du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*⁵⁶. Rapidement, la tenue de ce journal s'est poursuivie en mode numérique pour mieux organiser tout ce que j'y incluais : captations photo et vidéo provenant de projets de création pédagogique, tant antérieurs que postérieurs à *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, textes personnels, schémas, notes d'observation dans l'action, extraits de notes de terrain, documents pédagogiques personnels et comptes rendus de réunions qui avaient nourri le projet de création pédagogique et ma pratique en général.

Ainsi, une autre stratégie a été incorporée, celle de l'expérimentation réflexive et métaphorique à travers des mots et des images, puisque plus ma réflexion s'approfondissait, plus j'effectuais des allers-retours à travers les images et les mots. En ce sens, je peux dire que l'analyse des données était déjà commencée. Cependant, le propos suivant de Sabourin (2010, p. 415), soit « [...] la pensée humaine ne se résume pas à sa seule forme réflexive [...]. L'être humain moderne agit en mobilisant des catégories mentales que l'on peut désigner comme des "thèmes" [...] », m'amenait à vouloir incorporer à mon l'analyse artographique quelques caractéristiques d'autres modes d'analyse. J'y reviens à la section suivante qui explicite comment j'ai procédé pour analyser mes données.

2) L'analyse artographique des données

Comment ai-je procédé pour donner un sens à l'analyse artographique ? D'abord, en laissant dialoguer mes identités d'artiste, de chercheur et d'enseignante, je réfléchissais en m'immergeant

⁵⁶ Cette expérience consiste en l'intervention au cœur de cette recherche : une performance interdisciplinaire dans un espace public qui sera clarifiée au quatrième chapitre.

dans l'ensemble des données recueillies. Les documents pédagogiques et les images relatives au projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* ont été lus, relus, visionnés et reversionnés. Après les avoir confrontés plusieurs fois, je les ai annotés et interprétés (Sabourin, 2010). Ainsi, j'ai pu relever des phrases, des mots-clés, des idées signifiantes et cerner des concepts phares à partir desquels je cherchais à former un discours cohérent. Ce dernier allait constituer un intransigent fondamental pour contribuer au développement du modèle éducationnel. Sans recourir de façon systématique à l'analyse de contenu, à l'analyse thématique ou à l'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2012) comme telles, ma démarche d'analyse artographique entretenait quelques correspondances avec celles-ci. Examinons pourquoi.

En effet, l'analyse artographique a été conduite à travers différentes étapes où j'ai eu recours à la création à travers l'image et l'écriture multimodale (Irwin et De Cosson, 2004). Cette forme d'écriture était constamment nourrie par ce genre de questions : quel est le sens de ces images ? Comment déplier ce sens (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 190) ? Quels sont les propos qu'elles véhiculent, les valeurs qu'elles portent ? Comment traduire les images en mots et les mots en images ? Comment traduire ce qu'elles évoquent dans une nouvelle création ? Qu'ai-je oublié de dire, de photographier ou de filmer ?

Pour répondre le mieux possible à ces questions, il m'a fallu produire deux vidéos distinctes, mais complémentaires, soit celle d'une synthèse de ma pratique (vidéo B)⁵⁷ et celle de l'illustration d'une partie du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* (vidéo C)⁵⁸, à laquelle je n'avais pas suffisamment accordé d'importance. Il m'a fallu également peindre un tableau pour réfléchir en profondeur à ce travail de synthèse, pour exposer ma pensée puisque peindre me permet depuis toujours d'exercer ma réflexivité⁵⁹. De cette manière, j'étais plus que jamais orientée vers le but de ma recherche⁶⁰ : les vidéos et ce tableau devenaient des

⁵⁷ Cette vidéo s'intitule *A/R/Tography*. Pour y accéder : <https://youtu.be/E-NW68Yzwuw>

⁵⁸ Cette vidéo s'intitule *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle : ce qui a précédé l'expérience*. Pour y accéder : <https://youtu.be/qgxX-Jb3Zlc>

⁵⁹ Se référer à l'avant-propos permet de mieux comprendre ce que peindre signifie à mes yeux.

⁶⁰ Rappelons que le but de cette recherche consiste à favoriser une intégration féconde des questions socioécologiques en arts plastiques au secondaire, arrimant ainsi, éducation artistique et éducation relative à l'environnement.

intrants pour le développement du modèle éducationnel, évoquant la jonction entre l'EA et l'ERE.

Tout en demeurant concentrée sur la problématique à résoudre et le critère de cohérence interne, j'ai cherché à faire une synthèse de ces intrants en procédant par montage vidéographique à partir des résultats de mon analyse. Par ailleurs, j'étais soucieuse de tenir compte de la chronologie des événements et de situer le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* dans la pratique l'ayant façonnée. Sans cela, *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* aurait paru ne s'ancrer nulle part, alors qu'au contraire, ce projet n'a pu être formé que grâce à une pratique de l'enseignement des arts plastiques dans une perspective socioécologique. C'est à ce moment où j'ai constaté que la vidéo A⁶¹, relative à *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, était incomplète et devait être améliorée. Par le fait même, je réalisais qu'il me faudrait produire deux vidéos : une nouvelle vidéo améliorant la vidéo synthèse du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* (celle qui avait été soumise au comité d'experts) et une vidéo synthèse de ma pratique permettant de situer le tout dans une perspective plus vaste.

Ainsi, j'ai produit une vidéo complémentaire du projet de création pédagogique intitulé *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle : ce qui a précédé l'expérience* (vidéo B), une vidéo synthèse de ma pratique intitulée *A/R/Tography* (vidéo C) et un tableau peint sur plaque de métal recyclée. De cette façon, je demeurais fidèle à trois choses : la nature de mon enseignement ayant toujours été vécu comme une création (Deslauriers, 2011), à la nature de l'artographie qui aboutit à la création d'un objet en bout de piste (Bickel *et al.*, 2011 ; Springgay *et al.*, 2005 ; Torregrosa Laborie, 2013) et l'idée décrite dans l'avant-propos selon laquelle je peins pour réfléchir. Conséquemment, le procédé artographique a offert un point de départ à une démarche d'anasynthèse visant la structuration d'un modèle éducationnel. Le Tableau 2.1 résume la démarche méthodologique liée à l'artographie.

⁶¹ Cette vidéo s'intitule *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Pour y accéder : <https://youtu.be/FwEN4JdWy1g>

Tableau 2.1 La démarche méthodologique de l'artographie

ARTOGRAPHIE				
Moments	Stratégies de cueillette de données	Types de données et leurs supports	Catégories d'analyse de données	Résultats de l'analyse artographique
Été 2014 Année scolaire 2014-2015	<ul style="list-style-type: none"> › Observation participante › Tenue d'un journal de bord › Expérimentation réflexive et métaphorique à travers des mots et des images 	<ul style="list-style-type: none"> › Documents numérisés : textes, images, sons, vidéos, présentations de type PowerPoint 	<ul style="list-style-type: none"> › Démarche du projet › Signification du projet › Caractéristiques du projet › Valeurs véhiculées par le projet › Fondements du projet › Personnes impliquées dans le projet › Obstacles rencontrés dans le projet › Apprentissages à travers le projet › Aspects à améliorer dans ce projet 	<ul style="list-style-type: none"> › Production d'une création : tableau peint › Production d'une vidéo artistique › Écriture d'un texte métaphorique

L'artographie a permis de fournir des intrants pour la première étape (la situation de départ) de la démarche d'anasynthèse. La section suivante présente la démarche générale d'anasynthèse.

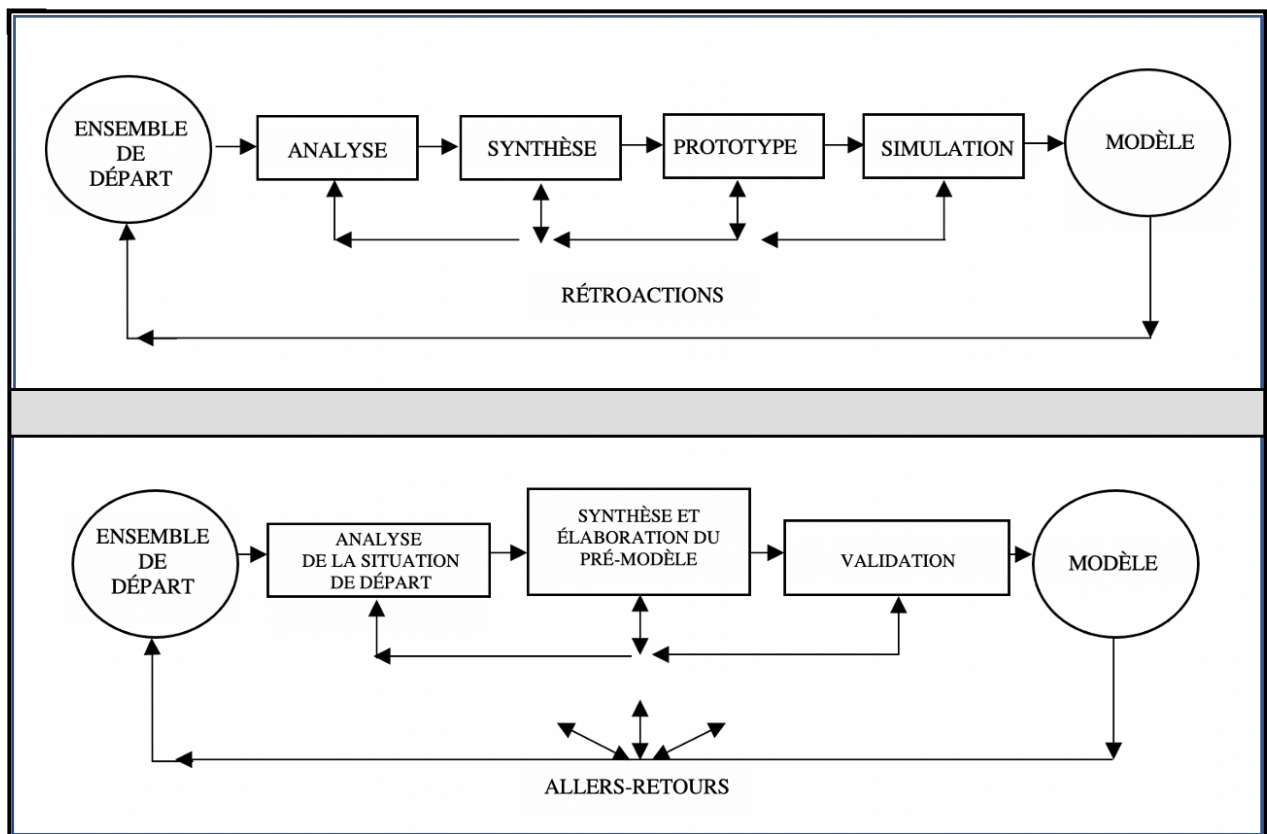
2.3 L'anasynthèse

J'ai fait le choix de développer un modèle éducationnel en enseignement des arts à partir d'un seul terrain de pratique : le mien. St-Arnaud (1992) croit qu'il importe pour le praticien de créer son propre modèle. Or, ma proposition ne vise aucunement l'abandon de modèles existants. Comme je l'ai déjà signalé, et à l'instar de Kerlan (2004, p. 54), « une orientation n'efface pas l'autre, et bien des situations et des pratiques pédagogiques témoignent de leur coexistence obligée ». Voyons maintenant en quoi consiste l'anasynthèse au sein de cette recherche. La Figure 2.2 permet de visualiser l'anasynthèse comme Legendre (2005) la conçoit, tandis que la partie rectangulaire du bas expose l'anasynthèse, comme je l'ai adaptée dans le cadre de cette

recherche. Il ne s'agit pour l'instant que d'un regard général ; le processus d'anasynthèse adapté sera détaillé plus loin.

Legendre (2005, p. 74) définit l'anasynthèse comme un « processus général d'élaboration d'un modèle ». L'auteur identifie les sept étapes de ce processus itératif : 1) l'identification de l'ensemble de départ ; 2) l'analyse de l'ensemble de départ ; 3) la synthèse de l'ensemble de départ ; 4) l'élaboration d'un prototype (ou modèle) ; 5) la simulation du prototype (ou validation du modèle) ; 6) la proposition d'un modèle validé ; et 7) les rétroactions.

Figure 2.2 Anasynthèse proposée par Legendre (2005) et anasynthèse adaptée au sein de cette recherche



Dans le cadre de cette recherche, j'ai fusionné les étapes 3 et 4. Notons que les allers-retours importants, mais ne sont pas une étape en soi. Mon processus d'anasynthèse comporte donc les six étapes suivantes :

- 1) la situation de départ (ou ensemble de départ) ;

- 2) l'analyse de la situation de départ ;
- 3, 4) la synthèse de la situation de départ et l'élaboration du prémodèle ;
- 5) la validation du modèle ;
- 6) et la proposition d'un modèle éducationnel optimal⁶².

2.3.1 La situation de départ

La situation de départ rassemble les matériaux nécessaires pour enclencher le processus d'anasynthèse. Il s'agit d'une synthèse de propositions théoriques, dont le cadre théorique développé pour cette recherche, ainsi que de documents issus de mon expérience du terrain comme des productions vidéographiques et artistiques. Celles-ci incluent et témoignent, entre autres choses, de dessins, de bribes de texte et d'un tableau peint ayant permis de répondre à la problématique situationnelle et à la problématique de recherche explicitées au premier chapitre. La vidéo synthèse du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* (vidéo A⁶³), la démarche de création d'une nouvelle vidéo (vidéo B⁶⁴) ainsi que l'amorce d'un tableau peint sur plaque de métal ont participé à cette étape du processus méthodologique et aux étapes subséquentes, lesquelles ont visuellement traduit le but de cette recherche : favoriser une intégration féconde des questions socioécologiques à l'éducation artistique auprès des jeunes. Autrement dit, issu du cadre théorique et des résultats de l'artographie, ce corpus constitue la base sur laquelle s'érigera le modèle éducationnel.

2.3.2 L'analyse

L'analyse correspond à l'étude de la situation de départ (Legendre, 2005). Selon Messier et Dumais (2016, p. 62), « il importe de choisir une stratégie d'analyse de données qualitatives qui correspond aux objectifs de la recherche menée ». À cet égard, les auteurs précisent que « même si l'analyse de contenu est celle qui est la plus fréquemment employée dans le cadre de l'anasynthèse, toute autre technique d'analyse pourrait s'avérer pertinente » (*ibid.*).

⁶² Par « modèle optimal », j'entends le meilleur modèle que j'ai pu élaborer dans le contexte de cette recherche.

⁶³ Rappelons que l'*Annexe B* présente les liens d'accès aux vidéos du projet.

⁶⁴ *Idem.*

Ainsi, pour procéder à l'analyse⁶⁵ du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* au regard de ses quatre dimensions (formelle, axiologique, praxique et explicative), j'ai étudié le corpus intégré à la situation de départ, dont le cadre théorique, ainsi que les autres matériaux vidéographiques, artistiques et entrepris le visionnement de la vidéo synthèse du projet de création pédagogique (vidéo A⁶⁶) afin d'en faire émerger des pensées et des mots-clés. J'ai répété cet exercice jusqu'à produire la version améliorée de la vidéo A en vidéo B⁶⁷, puis, plus tard, la vidéo synthèse de ma pratique est devenue la vidéo C⁶⁸. Notons que j'ai entrepris le corpus théorique avec le même objectif : faire émerger un sens, des pensées et mots-clés en recourant au visionnement répétitif de la vidéo.

Ce faisant, j'ai encore une fois emprunté à l'analyse de contenu, à l'analyse thématique et à l'analyse en mode écriture, certains repères habituels d'analyse, tels que la réécriture, la lecture répétée des documents, la prise en note de l'émergence de constats (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 192), le repérage de thèmes récurrents dans le but d'obtenir des éléments de réponse multimodaux enrichis. Cependant, c'est bien l'analyse par questionnement analytique en fonction des quatre pôles d'un modèle éducationnel (formel, axiologique, praxique et explicatif) qui a pris le dessus, en posant des questions au corpus et en répondant par l'émergence de catégories (idem, p. 207). Également, comme mentionné dans l'avant-propos, j'ai continué à réfléchir en peignant de temps en temps sur une plaque de métal, mon lieu de réflexion, jusqu'à terminer un tableau qui allait devenir l'objet artographique issu du processus d'analyse. Il importe de mentionner que cette étape d'analyse a été faite d'une série d'allers-retours entre les « récits » vidéographiés de ma pratique et les éléments du cadre théorique. Les mots-clés communs, le sens qui se dégageait de ces derniers, ainsi que les idées émergentes ont été classés en quatre catégories, correspondant aux quatre pôles d'un modèle théorique, tel qu'évoqué à l'étape précédente. Une démarche réflexive sur un projet de création pédagogique a donc été menée dont les liens sont plus directement établis avec les dimensions praxique et explicative du modèle éducationnel.

⁶⁵ Rappelons que trois identités animent ma pratique : celle de l'artiste, de la chercheuse et de l'enseignante.

⁶⁶ L'*Annexe B* présente les liens d'accès aux vidéos du projet.

⁶⁷ *Idem.*

⁶⁸ *Idem.*

2.3.3 La synthèse de la situation de départ et l'élaboration du modèle

Pour cette recherche, j'ai choisi de fusionner les étapes de la synthèse de la situation de départ et l'élaboration du modèle. Je n'ai donc pas attendu que l'étape de synthèse soit terminée pour en élaborer une version initiale. Il m'apparaissait en effet difficile de départager la synthèse de l'élaboration du modèle dans sa version première, ces deux étapes se construisant de manière concomitante. Voyons maintenant le rôle attribué aux deux étapes que j'ai choisi de fusionner.

L'étape de synthèse suit l'analyse de la situation de départ. Elle met en relief les éléments fondamentaux et pertinents de la situation de départ tout en faisant ressortir ses incohérences, ses points faibles ou ses lacunes. L'élaboration du modèle ou sa première version correspond « à la conceptualisation de la meilleure synthèse produite alors que l'apport de données supplémentaires à l'analyse n'influe plus sur la nature de la synthèse », propose Guay (2004, p. 23). Sa mise en forme a été structurée en fonction des pôles d'un modèle théorique : les pôles formel, axiologique, praxique et explicatif évoqués précédemment. La structuration de la vidéo met en valeur une dimension fondamentale du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* (vidéo B)⁶⁹, soit la prise en compte des étapes préliminaires, qui a été négligée dans la vidéo synthèse du projet de création pédagogique (vidéo A), soit celle de prendre en compte ses étapes préliminaires. C'est pourquoi la vidéo B s'intitule *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle : ce qui a précédé le projet de création pédagogique*. Autrement dit, c'est à travers ce document vidéographique qui intègre les résultats de l'analyse que le processus en cours de modélisation est mis en lumière. Grâce à ce morceau clé, une première version du modèle éducationnel a pu être mise en forme.

L'élaboration du modèle a été marquée par une multitude d'allers-retours entre les éléments du cadre théorique et le projet de création pédagogique qui a servi de matrice. Pour une plus grande cohérence, Messier et Dumais (2016) parlent plutôt de boucles de rétroaction. Notons que je présenterai au cinquième chapitre la structuration du modèle éducationnel en fonction de ses quatre pôles théoriques.

⁶⁹ Il s'agit donc d'une version améliorée de la vidéo A mentionnée dans la situation de départ.

2.3.4 La validation⁷⁰

Pour l'étape de validation, j'ai organisé une rencontre de discussion avec un comité d'experts⁷¹ invité à porter un regard critique sur ma proposition dans le but de l'enrichir et la valider. La rencontre a généré des échanges d'une grande richesse d'où ont été dégagés les appuis, apports et perspectives d'avenir du modèle éducationnel proposé⁷². Examinons maintenant les différentes opérations concernées par l'étape de validation de ce modèle.

La première opération a consisté à faire appel à différents spécialistes des domaines de l'éducation artistique et/ou de l'éducation relative à l'environnement⁷³. Ont ainsi été invités : deux professeures universitaires dans le domaine de l'enseignement des arts, Maryse Gagné, Ph. D., UQAM et Joëlle Tremblay, Ph. D., Université Laval ; un chargé de cours dans le domaine de l'ERE, Jérôme Lafitte, Ph. D., UQAM ; une conseillère pédagogique 4 arts pour le *Domaine des arts*, Josianne Mailloux, Commission scolaire de Laval ; ainsi que deux étudiantes au doctorat en ERE, Pascale Goday, UQAM et Virgine Boelen, UQAM. Ces personnes ont été contactées par voie électronique et toutes ont accepté l'invitation à faire partie d'un comité d'experts⁷⁴.

La deuxième opération a consisté à informer les membres du comité d'experts de la formule choisie pour la séance de validation. J'ai opté pour la formule d'une table ronde d'une durée de deux heures, pendant laquelle les membres allaient pouvoir s'exprimer un à un avant de discuter en groupe, de leur appréciation du modèle et de la vidéo A. En guise de préparation à cette rencontre, je leur ai fait parvenir, par voie électronique, un résumé du projet doctoral, un rappel des objectifs de la recherche ainsi que la vidéo marquant l'aboutissement du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* (Vidéo A). Il a été suggéré aux membres que le

⁷⁰ En éducation, je privilégie le terme *validation* plutôt que *simulation*. Intéressant aussi de mentionner que l'artographie accorde de la valeur à la contribution des pairs.

⁷¹ Par comité d'experts, j'entends un groupe de personnes spécialistes de l'un ou l'autre des deux domaines interpellés dans cette recherche, soit l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement.

⁷² Le Chapitre 6, intitulé *La validation, le modèle et la discussion*, fait référence aux contenus significatifs de ces échanges.

⁷³ Les documents soumis au comité d'experts sont présentés aux *Annexe C, Annexe D et Annexe E*.

⁷⁴ La lettre d'invitation aux différents membres du comité d'experts se lit à l'*Annexe F*.

document relatif au résumé du projet doctoral soit lu et annoté avant la séance de validation puis imprimé pour être apporté à la rencontre de discussion de groupe.

La troisième opération visait à outiller les membres du comité. Je leur ai fait parvenir par voie électronique une grille d'analyse⁷⁵ pour guider l'évaluation de la pertinence globale du modèle éducationnel. D'autres recommandations ont aussi été faites. Précisons qu'à ce moment, ni la vidéo B ni la vidéo C n'avaient été produites.

La quatrième opération était constituée de la rencontre elle-même. J'avais choisi un local chaleureux et intime doté d'une longue table entourée de chaises confortables, d'un projecteur avec écran de bonne dimension et d'un éclairage d'ambiance ajustable. Les deux heures de discussion prévues ont été respectées. Ainsi, une stratégie de validation auprès d'experts pour l'ajustement de l'ensemble des dimensions du modèle éducationnel a été poursuivie.

2.3.5 La proposition d'un modèle éducationnel optimal

À la suite de l'analyse artographique des documents recueillis et produits, de la validation du modèle par le comité d'experts⁷⁶ et des nombreux allers-retours entre le cadre théorique et les autres dimensions de la démarche d'anasynthèse, j'ai pu identifier des aspects récurrents de ma pratique que j'ai associés aux quatre pôles du modèle théorique évoqué à l'étape précédente pour, par la suite, en développer les différentes parties. Rappelons que les allers-retours entre le cadre théorique, la démarche artographique et la démarche d'anasynthèse ont traversé l'ensemble des étapes et se sont poursuivis jusqu'à la toute fin.

Au fil de l'anasynthèse, j'ai donc eu recours à trois stratégies de cueillette et d'analyse de données : 1) une recension d'écrits pour la construction de la dimension formelle et axiologique du modèle ; 2) une démarche réflexive sur un projet de création pédagogique en lien plus directement avec les dimensions pratique et explicative de celui-ci et 3) une stratégie de validation auprès d'experts pour l'ajustement de l'ensemble des dimensions. Le Tableau 2.2 résume la démarche méthodologique de l'anasynthèse.

⁷⁵ La grille d'analyse est disponible à l'*Annexe G* de cette recherche.

⁷⁶ Rappelons que la version du modèle présenté dans cette thèse intègre en grande partie les commentaires des experts.

Tableau 2.2 La démarche méthodologique de l'anasynthèse

ANAYNTHÈSE	
Les étapes	Les opérations
1. La situation de départ Celle-ci rassemble les données nécessaires à la poursuite de l'anasynthèse	<ul style="list-style-type: none"> › Recension d'écrits pour la construction de la dimension formelle et axiologique du modèle telle que présentée dans le cadre théorique au chapitre 3 › Saisie des résultats de l'artographie sous forme de vidéos, photographies, dessins et textes
2. L'analyse de la situation de départ	› Analyse par questionnement analytique des données en fonction des quatre dimensions du modèle éducationnel : formelle, axiologique, praxéologique et explicative
3-4. La synthèse de la situation de départ et l'élaboration du prémodèle	› Structuration des résultats de l'analyse
5. La validation du modèle	<ul style="list-style-type: none"> › Discussion de groupe › Stratégie de validation auprès d'experts › Ajustement de l'ensemble des dimensions du modèle éducationnel
6. La proposition d'un modèle optimal	› Formalisation du modèle éducationnel

2.4 L'imbrication de l'artographie et de l'anasynthèse

Les sections précédentes ont présenté séparément les démarches d'artographie et d'anasynthèse, signalant que les résultats de la démarche artographique ont servi d'intrants à la démarche d'anasynthèse, en particulier à l'étape de la situation de départ. Une telle systématisation facilite la compréhension de ces deux démarches et leur imbrication.

Cependant, dans la réalité d'une recherche vivante, la dynamique du travail est certes plus complexe et mouvante. En réalité, la démarche artographique n'a cessé de se développer au-delà de la situation de départ de l'anasynthèse. Tout au long du processus, il y a effectivement eu interpénétration entre artographie et anasynthèse. Toutefois, pour faciliter la compréhension et la distinction des deux démarches, les résultats de l'artographie ont été discutés à partir de la situation de départ de l'anasynthèse et l'artographie n'a pas été développée au-delà.

2.5 Les critères de validité de la recherche

Cette recherche s'est effectuée en respectant des critères de validité qui ont témoigné d'une rigueur méthodologique. Ceux-ci ont également contribué à déterminer la ligne de conduite

éthique à adopter en cours de route, faisant écho aux préoccupations de Gohier (2004) sur la question. Attardons-nous à ces critères de validité interne et externe.

Selon Legendre (2005, p. 314), les critères de validité consistent en un « standard objectif que l'on croit être la mesure réelle d'une variable [...] pour juger de la validité d'un item ou d'un test ». Dans ce cas-ci, quatre critères de validité interne et trois critères de validité externe ont contribué à soutenir la rigueur du processus de recherche.

Le premier critère de validité interne est celui de la cohérence interne. Des liens logiques ont été établis entre la problématique situationnelle, la problématique de recherche, les objectifs, la méthodologie, le cadre théorique et les résultats de la recherche, soit le modèle éducationnel formalisé.

Le deuxième critère de validité interne, celui de l'authenticité, a pris la forme d'une réflexion approfondie sur mon expérience et a été authentiquement présenté. L'artographie en témoigne.

Le troisième critère de validité interne est celui de la distanciation critique. Il s'agit du recul pris par rapport au projet de création artistique et pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, à la lumière de repères théoriques et éthiques annoncés dans ce deuxième chapitre portant sur la méthodologie. En effet, cette recherche a fait l'objet d'une quête d'équilibre entre l'engagement et le détachement à l'égard du projet mentionné.

Le quatrième critère de validité interne observé est la transparence méthodologique. La genèse de la méthodologie a été exposée de même que la démarche méthodologique, dont la planification relative à l'imbrication de l'artographie et de l'anasynthèse.

Au sujet des critères de validité externes, le premier est celui de la pertinence. La recherche répond à un besoin réel au sein des champs de l'éducation artistique et de l'éducation relative à l'environnement. Cette recherche propose un savoir inédit, tel qu'explicité dans le chapitre 1 intitulé *La problématique* et confirmé à l'étape de validation.

Le deuxième critère de validité externe est la confirmation. Il s'agit de la validation du modèle éducationnel par des experts et des acteurs du milieu. Nous verrons au sixième chapitre que ceux-ci ont accepté d'examiner le modèle pour ensuite émettre des commentaires critiques qui ont été pris en compte pour l'améliorer.

Enfin, le troisième critère de validité externe est la transférabilité. Les résultats, soit la présentation du modèle formalisé, peuvent être utiles et applicables à d'autres contextes semblables, tel que nous le verrons au Chapitre 5. Puis, au Chapitre 6, j'ouvrirai à cet effet des pistes de recherches à venir. Explorons d'abord la démarche déontologique.

2.6 Les aspects déontologiques

La recherche qui implique des sujets humains doit être soumise à un processus d'approbation déontologique rigoureux. Dans le cas présent, il importe de mentionner que les élèves et les participants ont été interrogés par l'entremise d'un questionnaire. Comme tout étudiant de l'UQAM, j'ai suivi une formation sur l'éthique de la recherche et le certificat de conformité est disponible en *Annexe H*. Précisons qu'en aucun temps, les contenus des échanges et des discussions en classe n'ont été enregistrés.

Ce parcours de recherche a été ponctué par un ensemble de mesures visant à respecter à tous égards les élèves comme les autres participants directement ou indirectement impliqués dans le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. L'un des premiers gestes posés fut d'explicitier clairement aux élèves du secondaire que des captations photo et vidéo de leurs productions artistiques allaient être réalisées puis utilisées à des fins de la recherche. Le deuxième geste a été celui de lire le formulaire de consentement avec eux en insistant sur le fait qu'ils pouvaient refuser d'apparaître sur les images, sans risque d'être pénalisés⁷⁷. Les enfants du primaire n'ont pas été informés de la même manière. Le formulaire de consentement a plutôt été confié aux enseignants responsables et au bon jugement des parents.

⁷⁷ Une seule élève a exprimé son refus mais a tout de même participé à toutes les étapes du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*.

Mentionnons que les données qualitatives recueillies au fil des années ont toujours été encadrées par des formulaires de consentement parentaux m'autorisant à photographier les élèves pendant les cours d'arts plastiques dans le but de faire des montages vidéo. De cette façon, je respectais les règles déontologiques du milieu scolaire, en l'occurrence des commissions scolaires et des écoles participantes.

Plus spécifiquement dans le cadre de cette recherche, je me suis très tôt assurée que parents et élèves comprennent bien que l'expérience *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* s'inscrivait dans une recherche doctorale, que ce projet serait documenté puis analysé et diffusé publiquement. Ainsi, j'ai préparé un formulaire de consentement à la recherche spécifique au projet doctoral (*Annexe C*). Le défi a consisté à recueillir les formulaires signés de la part des parents d'écoles éloignées. Plusieurs semaines ont été nécessaires. À terme, tous les formulaires signés ont été recueillis. J'ai également préparé un formulaire de consentement que les membres du comité d'experts (*Annexe D*) ont signé.

Ce chapitre s'est intéressé à la genèse méthodologique du projet et a su clarifier la démarche et les stratégies adoptées pour la poursuite de chacun des deux objectifs généraux de cette recherche. Il a également précisé les critères de validité interne et externe qui ont guidé ma démarche, ainsi que les aspects déontologiques de cette recherche. Poursuivons avec la présentation du cadre théorique, qui amènera des éléments de clarification à la notion de modèle éducationnel et au sens donné à cette proposition.

CHAPITRE 3

LE CADRE THÉORIQUE

Le troisième chapitre est consacré aux assises théoriques de la recherche. Leur articulation fait écho au processus d'élaboration de l'ensemble de celle-ci, lequel s'est déployé dans une synchronicité rhizomatique ayant bénéficié d'allers-retours constants. Le cadre théorique⁷⁸ concerne deux champs d'interventions éducatives, soit l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement, ainsi qu'un concept central, celui du modèle éducationnel. Comme Sauvé (1997a, p. 141), je suis d'avis que, dans le domaine de la didactique, « il faut bien se rendre compte que chacun des choix, à commencer par celui des critères de choix, est tributaire du modèle éducationnel de référence et du cadre théorique adopté ».

Ce cadre théorique comporte quatre volets : 1) le concept de modèle éducationnel, relié à l'objectif global de cette recherche ; 2) l'éducation artistique et le sens donné à cette dimension de l'éducation au sein de ma pratique ; 3) l'éducation relative à l'environnement et le sens donné à cette éducation au sein de ma pratique et 4) la synthèse des points de rencontre entre l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Un tel cadre permet d'examiner convenablement ma pratique et de fonder l'élaboration du modèle éducationnel qui en a résulté.

Ainsi, commençons par clarifier la notion de modèle éducationnel. Nous verrons ensuite en quoi consiste l'éducation artistique au Québec et je pr ciserais le sens particulier donné à cette éducation au sein de ma pratique.

3.1 La notion de modèle éducationnel

Un modèle éducationnel « répond à une certaine représentation de l'action d' duquer » (Charland, 2008, p. 151). Selon l'auteur (*ibid.*), « cette représentation se structure selon des schémas particuliers d'actions ayant une justification axiologique ». Pour Chávez (2009, p. 204), un modèle éducationnel « se fonde sur un paradigme éducationnel spécifique ». Il s'agit d'un « ensemble théorique, axiologique et pratique qui détermine, de manière consciente ou non, ce

⁷⁸ J'ai choisi d'appeler le cadre de références de la recherche *cadre théorique* parce qu'on y retrouve les principales considérations théoriques des deux domaines d'éducation, soit l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement.

que doit être le processus éducatif» (*ibid.*). Il s'agit donc de l'expression d'une vision de l'éducation. D'ailleurs, comme le suggère Legendre (1993, cité dans Sauvé, 1997a, p. 125), il comporte une « dimension paradigmatique qui se manifeste dans les valeurs et les principes qu'il prône ».

Un modèle éducationnel correspond à une façon particulière d'aborder un problème éducationnel (Holmerg, 1986, cité dans Legendre, 2005, p. 903). Il se caractérise par une approche particulière de l'éducation, soit « une vision globale de la situation pédagogique optimale » (Sauvé, 1992, cité dans Legendre, 2005, p. 904). En d'autres termes, un modèle éducationnel est « une représentation compréhensive du domaine de l'éducation » (Legendre, 2005, p. 903).

Un modèle éducationnel répond aux questions à la fois essentielles et courantes de l'éducation (Sauvé, 1992), selon Legendre (2005), à savoir : qui apprend ou doit apprendre ? Pourquoi doit-il apprendre ? Que doit-il apprendre ? Qui doit être le responsable de ce processus ? Quel est le meilleur endroit et quel est le meilleur contexte pour ce processus ? À travers quels moyens ?

Pour Bertrand (1979, cité dans Legendre, *ibid.*), le modèle éducationnel inspire le développement de plusieurs modèles pédagogiques qui en intègrent les caractéristiques. Charland (2008, p. 151) ajoute que « les modèles éducationnels peuvent correspondre à la systématisation d'une certaine expérience éducative ». Cette systématisation de l'action peut également contribuer à l'enrichissement d'un modèle éducationnel et coïncider avec elle (Sauvé, 1992).

Sauvé (1992, d'après Legendre, 2005) rappelle qu'un modèle éducationnel comporte généralement deux volets : un volet théorique qui rassemble les éléments formels et axiologiques, et un volet praxéologique, qui correspond aux approches et stratégies privilégiées. Il se définit ainsi par ses éléments formels, axiologiques, praxéologiques et explicatifs. Dans cette thèse toutefois, nous verrons au cinquième chapitre que ces éléments sont découpés de façon différente et ont été identifiés comme des dimensions. La dimension formelle exposera les points de rencontre entre l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Suivra la dimension axiologique qui s'intéresse aux valeurs, buts et objectifs poursuivis. Quant à la dimension praxéologique, elle portera sur l'approche, les stratégies et la démarche qui y sont liées ainsi que sur les rôles du sujet (élève) et de l'agent (enseignant), tandis que la dimension

explicative couvrira l'ensemble des conditions de mise en œuvre et des enjeux potentiels au sein du modèle éducationnel.

3.2 L'éducation artistique

Selon Ardouin (1997, p. 61), « l'enseignement des arts plastiques a pour visée l'éducation artistique ». Autrement dit, enseigner les arts plastiques, c'est aussi éduquer les jeunes. Explorons d'abord la discipline dans une telle optique pour ensuite l'explorer à partir du sens que je lui accorde dans ma pratique de l'enseignement.

Dans le contexte éducationnel québécois, l'éducation artistique relève du *Programme de formation de l'école québécoise*, sous la section intitulée le *Domaine des arts*. Le caractère prescrit de l'éducation artistique est donc fondamental. De façon générale, l'éducation artistique en milieu scolaire regroupe les différentes disciplines artistiques, soit les arts plastiques, la danse, la musique et l'art dramatique (Legendre, 2005). Elle correspond à « l'ensemble des activités qui visent à transmettre un héritage culturel aux jeunes et à leur permettre de comprendre et de créer leur propre langage artistique » (Bamford, 2006, p. 119-120).

Selon Lemerise (2005), l'éducation artistique au Québec s'est d'abord affirmée sous le règne du mimétisme, de l'expression de soi et des pratiques pragmatiques. Bien qu'elle n'ait cessé de se transformer au fil des décennies, une partie de cette tradition se poursuit actuellement, c'est-à-dire que l'expérimentation, l'expression personnelle, la personnalité créatrice et le respect du développement de l'individu demeurent des aspects importants de la formation.

L'éducation artistique en arts plastiques invite l'élève « à vivre des expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde » (MELS, 2006, p. 372). De cette façon, au primaire comme au secondaire, l'art est expérience au sens où Dewey (1934) l'entend. Je pense en effet que la conception des expériences évoquées par le MELS peut faire écho aux échanges intimes entre l'être et son environnement, tel que suggéré par Dewey (idem), j'y reviendrai. L'éducation artistique est également proposée comme une expérience permettant à l'élève de construire son identité à même un bagage culturel (MELS, 2007), à travers des projets qui lui permettent de réfléchir, se questionner, créer, agir, réagir, bref, de grandir.

L'éducation artistique permet la consolidation des apprentissages (MELS, 2007, chapitre 4) et leur intégration en fonction de ceux-ci et du type d'expériences qu'elle suscite. Ces expériences rendent possibles les associations entre les différents apprentissages et le monde, favorisant l'intégration des connaissances dans un ensemble cohérent pour l'élève.

Au sens large, l'éducation artistique demeure un creuset d'expériences où cohabitent entre autres choses, la découverte et l'exposition volontaire à certaines situations audacieuses. En ce lieu aux multiples activités, « les enseignants en arts plastiques incitent en permanence leurs élèves à prendre des risques, à expérimenter, à essayer de nouvelles choses et donc, à aller au bout de ce qu'ils ont fait jusqu'à présent » (Winner *et al.*, 2014, p. 206). Par ailleurs, ils amènent leurs élèves à affronter l'inconnu et à traverser les frontières usuelles. En plus d'apprendre à maîtriser plusieurs techniques et notions propres au langage plastique, lorsqu'ils pratiquent un art, les élèves font appel à toutes les dimensions de leur être (MELS, 2006, chap. 8, p. 1). Ils sont ainsi invités à plonger dans leur processus de création.

Lorsque le processus de création des élèves s'amorce, l'enseignant d'art comme ses élèves ignore comment il se terminera (Van Boeckel, 2013). L'enseignant est sensible au vécu des expériences chez ses élèves et soucieux de les accompagner dans leur démarche de création, qui fait partie de l'expérience de l'éducation artistique. L'élève prend alors conscience de son potentiel créateur (MELS, 2001) et s'approprie une dynamique de création qui est selon Feldman (1964) susceptible de soulever des questions proches du cœur même de l'existence humaine.

La dynamique de création comporte plusieurs phases et « offre une représentation systémique de l'acte de créer » (MELS, 2001, chapitre 8, p. 5). « Dans ce modèle, la création est représentée comme un système qui, de par sa nature, s'oppose à ce qui est séquentiel et linéaire, mais combine l'idée de succession et l'idée d'interaction » (*ibid.*). Cet enchaînement se produit à travers un processus de trois phases différentes : l'ouverture, l'action productive et la séparation. Celles-ci sont dynamisées par « trois mouvements récurrents soit l'inspiration, l'élaboration et la distanciation » (*ibid.*).

Cette expérience, liée au processus, permet « à l'élève de vivre une démarche artistique dans le même temps qu'il sera capable de repérer le fait artistique, c'est-à-dire que l'élève adoptera une

attitude internaliste (faire des arts plastiques) et externaliste (réfléchir aux enjeux de ce faire)» (Ardouin, 1997, p. 68). De cette façon, l'éducation artistique participe à une quête de signification plus entière incluant les grandes questions contemporaines. Cet aspect est fondamental, car « lorsque les objets artistiques sont séparés de leurs effets et actions dans l'expérience, ils se retrouvent entourés d'un mur qui rend presque opaque leur signification globale » (Dewey, 1934, p. 30-31).

Par ailleurs, « l'expérience est nécessairement constitutive de la manière dont on appréhende le monde » (Glicenstein, 2017, p. 12). À travers l'expérience, l'éducation artistique peut prendre part à l'éveil de l'humanité chez les élèves, les invitant à prendre le monde sous leurs ailes et à le respecter. Certes, les arts racontent des histoires, suscitent la discussion et peuvent générer l'espoir du plus beau monde qui soit. « Les arts sont un extraordinaire déclencheur de conversations » (O'Farrell et Kukkonen, 2017, p. 5) en plus d'être un liant universel entre les choses et les êtres. En ce sens, l'éducation artistique dépasse la question du risque et de l'expérimental en assumant un mandat plus complet à travers les expériences qu'elle propose.

Comme nous pouvons le constater, le terme éducation artistique associe le fait d'éduquer et l'art. L'expression « éduquer par l'art » prend ici tout son sens. Au-delà du faire, l'éducation artistique porte une mission éducative qui ajoute à l'expérience, celle de la considération du monde où l'on vit. Comme le stipule Glicenstein (2017, p. 11), « si la question de l'expérience est centrale, c'est qu'il s'agit de toujours considérer les actions humaines comme relatives au milieu qui les entoure et aux relations qu'elles engendrent ». À cet effet, Dewey (1934, p. 80) rappelle qu'« il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence ».

L'éducation et l'art sont des dimensions fondamentales de l'existence humaine et, à ce titre, elles ont « toujours entretenu des liens étroits avec l'humanisme » permettant « aux êtres radicalement inachevés que nous sommes de grandir en humanité », indique Claret (2016, p. 90). À travers l'expérience, qui est centrale en art (Glicenstein, 2017), les projets réalisés par les élèves réinventent les mots d'un dialogue conséquent entre eux et le monde. Selon Kerlan (2007, p. 92), « l'art aurait cette puissance de libérer en chacun le meilleur de lui-même et de préserver en toute société les chances d'un lien social vivant et harmonieux ». Ainsi, les arts appartiennent à tout un

chacun, peu importe qui est ce chacun. L'éducation artistique est à la fois complexe et plurielle et relève du bien commun.

Le champ de l'éducation artistique, dont les frontières sont dorénavant moins étanches, ne cesse de s'ouvrir pour inclure de nouvelles formes d'expression et de représentations, ce qui renforce leur capacité à communiquer l'information, à encourager de nouvelles idées, à jeter des ponts entre les cultures et maintenir l'engagement des apprenants du vingt-et-unième siècle dans toute leur diversité (O'Farrell et Kukkonen, 2017, p. 5). L'éducation artistique à l'école « se veut une occasion d'humanité » (Ardouin, 1997, p. 75) pour les élèves et leur enseignant, les invitant à être attentifs au monde, l'aimer, le préserver et « prendre conscience qu'il peut y avoir une conduite esthétique, une action particulière » sur ce monde (*ibid.*). Elle est également occasion de responsabilisation, créativité, interdisciplinarité, réflexivité et criticité. Bref, de changement du monde. L'éducation artistique peut prendre forme de différentes façons et se redéfinir à travers la pratique engagée d'un enseignant d'art. Compte tenu de ce qui précède, voyons comment l'éducation artistique se définit au sein de ma pratique.

3.2.1 Le sens donné à l'éducation artistique dans ma pratique

Le sens que je donne à l'éducation artistique au sein de ma pratique se définit à travers mon interprétation du programme d'éducation en vigueur ainsi qu'à travers une vision éducative qui se distingue par l'importance accordée à certains aspects du modèle pragmatique de reconstruction sociale et au caractère socioécologique de mon enseignement. Ces aspects ont déjà été présentés au premier chapitre intitulé « La problématique ».

3.2.2 L'écho du modèle pragmatique de reconstruction sociale dans ma pratique

Dans ma pratique, je sens une filiation avec le modèle pragmatique de reconstruction sociale, comme le décrit Efland (1995). Ce modèle n'a toutefois pas eu d'écho chez les francophones du Québec. Je souhaite malgré tout rendre compte de son importance. Clarifions d'emblée deux de ses principales caractéristiques.

Selon ce modèle, l'apprentissage et l'art sont tous deux des instruments de transformation individuelle et collective. L'apprentissage demeure « organisé à partir de situations tirées du

quotidien » (Faucher, 2006, p. 57), un quotidien qui nous anime tous en tant qu'humanité, faut-il le rappeler. Quant à l'art, il peut être considéré comme une contribution à certaines causes. Dans cette perspective, on tend à juger la finalité de l'art en fonction de son résultat (Abrams, 1958). Il m'apparaît donc important d'apporter cette nuance quant à l'écho de ce modèle dans ma pratique : l'objet d'art n'est pas ce qui m'importe, mais l'engagement de l'élève dans sa réflexion et dans sa création. Revenons à l'écho du modèle pragmatique de reconstruction sociale dans ma pratique.

Une visée de reconstruction sociale y est mise de l'avant, notamment par des suggestions de projets qui améliorent la qualité de vie des citoyens (Efland, 1995). En Europe et en Amérique du Nord, « le rôle de l'éducation artistique comme instrument fondamental pour le développement de la créativité sur le plan personnel et social a été reconnu » (O'Farrell, 2010, p. 4), alors qu'on y conçoit l'éducation artistique comme un « outil pour la liberté et la paix » (*idem*, p. 6).

Malgré cette responsabilité qu'on peut lui conférer, ce modèle pragmatique a vivement été critiqué et associé à une instrumentalisation de l'art. Les pratiques artistiques et culturelles, voire l'art de façon générale, sont d'ailleurs régulièrement convoqués et même attelés « à la tâche d'éducation et de réparation » (Kerlan, 2007, p. 87). Pourtant, c'est en s'inspirant de divers modèles semblables que certains enseignants ont pu remettre en cause la fonction de l'art à l'école. Caune (2017, p. 78) soutient en ce sens que dans certains contextes

l'«art a été placé au service d'une finalité qui n'est pas la sienne». L'instrumentalisation est préjudiciable aussi bien à l'art qu'à la culture. Les diverses actions soutenues par les pouvoirs publics (création et diffusion artistiques, animation, action et médiation culturelles, etc.) sont à analyser en fonction des questionnements qui se posent, aujourd'hui, à propos du statut de l'art, de son rôle et de la place qu'il occupe dans le domaine des pratiques culturelles des personnes.

Meirieu (1991, p. 59) va plus loin en affirmant qu'« il n'est pas d'éducateur, en effet, dont le projet ne soit, d'une manière ou d'une autre, d'instrumentaliser autrui ». De la même façon, l'enseignant d'art qui se prête à un projet d'art écologique utilise d'une certaine manière l'art comme outil de communication dans le but d'éduquer les pairs, un public ou les autres élèves de l'école. Meirieu (1991, p. 63) nuance quelque peu cette assertion ajoutant que

[1] le pédagogue est contraint au « double jeu », ne pouvant abandonner sa mission d'instrumentalisation, mais ne pouvant réaliser celle-ci s'il promet, en son sein, l'émancipation sans laquelle l'instrumentalisation elle-même perd toute sa valeur. Plus encore, sa tâche est bien d'armer le bras de cette émancipation, d'outiller autrui dans la perspective de libération et en acceptant que les armes qu'on lui a fournies soient un jour retournées contre lui.

Incidentement, je peux parler de l'utilité de l'éducation artistique, au même titre que l'on parle de l'utilité de l'art pour produire un changement sociétal (Clavel, 2012 ; Darts, 2006) ou pour sensibiliser les gens à la question environnementale (Inwood, 2017). L'éducation artistique s'avère ainsi manifestement et pleinement utile, étant à la fois un moyen, un instrument, un outil de criticité et d'éducation complexe, mobilisant tout projet plus vaste que sa vocation disciplinaire. L'idée de criticité peut donc être associée à celle du vocabulaire instrumental afin d'éviter l'obstacle d'un pragmatisme qui enferme l'apprenant dans des visées qui lui sont exogènes et aliénantes.

Certes, la question de l'instrumentalisation de l'art est délicate et la possibilité d'instrumentalisation bien réelle. Selon *Le Petit Robert* (2015⁷⁹), instrumentaliser signifie « considérer quelqu'un ou quelque chose comme un instrument ; rendre purement utilitaire ». Le *Petit Larousse* (2017, p. 623) en propose une définition très similaire par l'idée de « traiter quelqu'un, quelque chose comme un instrument ; manipuler [...] ». Comment donc aborder la question des enjeux climatiques, par exemple, sans instrumentaliser les jeunes ? Selon Jérôme Lafitte (2019, s.p.) :

Quand on travaille avec des enfants, jeunes, tout jeune, par exemple au premier niveau du secondaire, des questions aussi hallucinantes que les changements climatiques où les gamins ont à prendre position sur les problèmes que les adultes ne sont pas foutus d'envisager ou de solutionner et qu'on dit : non, mais, ils vont éduquer leurs parents, on instrumentalise les enfants complètement.

Est-ce la vision de l'éducation artistique et du rapport humain que j'établis avec mes élèves ? Pas du tout. Pourtant, certains textes officiels en parlent en ces termes. Ainsi, en 2005, les ministres de l'Environnement de la Commission économique des Nations Unies pour l'Europe (l'UNECE)

⁷⁹ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/instrumentaliser>

définissent « l'éducation comme un instrument fondamental pour la protection de l'environnement et pour le développement durable » (Girault, 2018, p. 11).

Il me semble donc important de dissocier le modèle pragmatique de sa connotation exclusivement instrumentale, qui résulte peut-être de son appropriation trop sommaire. Je suis d'avis qu'une approche pédagogique engagée socioécologiquement, en l'occurrence critique, n'entrave en rien la qualité de l'éducation artistique. Au contraire, le fait d'engager l'art dans l'éducation artistique ajoute à l'éducation fondamentale (Morel, 2013 ; Sauvé, 2002). De mon point de vue, l'éducation par l'art est un moyen d'interpréter le monde, de le comprendre et de contribuer à l'améliorer, à l'échelle de l'éducation. Ainsi, ensemble, élèves et enseignant donnent sens à leur engagement. Ce sens existe « dans le rapport que le sujet établit entre l'intention (ce qu'il vise) et l'action (ce qu'il fait) » (Develay, 2012, p. 97). Ils s'engagent dans sa transformation en semant les graines de sa recreation par l'approfondissement réflexif et critique (Bader *et al.*, 2017) et par l'acte créatif.

Prenons l'exemple d'une proposition de création qui introduit la situation tragique des migrants, ou encore la mauvaise qualité de l'air affectant les populations qui subissent de trop près la pollution atmosphérique. Ici, choisir l'enjeu et en faire un projet correspond au moyen, tandis que favoriser le développement d'une conscience du monde chez mes élèves à propos de cet enjeu constitue une fin. L'écueil d'instrumentalisation pourrait donc être contourné ou évité en adoptant une démarche démocratique lors du choix du projet avec les élèves.

Cette idée rejoint certains aspects du modèle pragmatique de reconstruction sociale (Efland, 1995) et est cohérente avec la position de Suzi Gablik (1991, 1995a, 1995b) qui stipule qu'à partir d'approches créatives et innovantes, il est possible de relier l'art aux réalités de la vie ainsi qu'aux problèmes de société. Ainsi, l'art se révèle d'autant plus comme agent de changement social. « La fonction de l'art, la responsabilité de l'artiste, "en ces sombres temps", ne sont-elles pas de viser l'éclaircissement, le dévoilement de l'obscurité de notre temps ? », s'interroge Caune (2017, p. 84). Il me semble que oui.

De plus, précisons que « le pragmatisme est basé sur la possibilité du changement puisque la signification n'est plus déterminée par des valeurs antérieures ou anciennes, mais bien par l'examen de ce que nous faisons » (Rozier, 2010, p. 25). Lorsque Dewey (1934) parle de l'artiste

impliqué dans la reconstruction de sa propre expérience par le biais de son art, je pense immédiatement aux expériences de mes élèves qui, petit à petit, intègrent leur compréhension du monde (Glicenstein, 2017 ; Dewey, 1934 ; Efland, 1995) et établissent des liens entre les différentes compétences qu'ils développent.

Je tiens toutefois à rappeler que le caractère humaniste n'exclut pas tous les aspects du modèle pragmatique de reconstruction sociale. Selon Richard Shusterman, Dewey (2005, p. 16) lui-même devait défendre sa position, accusé d'être « insensible aux valeurs de l'imagination et aux finalités supérieures de l'art » et, par conséquent, trop axé vers les attributs instrumentaux de l'art. À ce sujet, le questionnement de Claret (2014, p. 15) est intéressant, car il suggère qu'humanisme et pragmatisme ne s'opposent pas nécessairement en éducation :

Ne serait-il pas possible de concilier les dimensions intrinsèque et instrumentale de l'éducation « dans une visée émancipatrice favorisant le développement de connaissances et de compétences que requièrent tant une société démocratique qu'une vie humaine digne de ce nom » ?

Je crois qu'il serait fort intéressant de réunir humanisme et pragmatisme dans un seul modèle. En effet, l'humanisme renvoie à l'idée de la sauvegarde d'un monde commun passant par la transmission culturelle, tandis que le pragmatisme vise à développer des « savoirs porteurs de sens et de capacités permettant à l'individu de s'insérer dans la société » (*ibid.*). Cette nuance paraît fondamentale dans un rapprochement avec le modèle pragmatiste.

Les tenants du pragmatisme placent la pratique en avant-plan. Les effets pratiques et les concepts ont des conséquences qui modifient les manières de penser et d'agir (Rozier, 2010). Ces conséquences deviennent des outils dont les enseignants d'art peuvent faire usage et que leurs élèves apprendront aussi. La criticité intégrée à l'art en est un exemple (McGregor, 2012). En ce sens, lorsqu'elle est dynamisée par des questions socioécologiques, l'éducation artistique peut devenir à la fois médium de transformation sociale, nous l'avons vu, et creuset de formation, permettant aux élèves de développer eux-mêmes, aidés de l'enseignant, leur propre compréhension des enjeux socioécologiques.

Outil, rôle, fonction, médium, instrument, moyen, utilité : tant de mots qui font craindre l'asservissement de l'éducation artistique de peur que les apprentissages et les didactiques y soient instrumentalisés (Hainaut et Beyaert, 2002 ; Kerlan, 2004). Je crois au contraire qu'il s'agit d'une lecture de ces mots qui leur confère une portée réduite. Accordons-leur une seconde chance en leur attribuant une signification et une visée différentes. Ainsi, usons de ces mots pour traduire une conduite pédagogique émancipatrice qui comporte certes une orientation spécifique, mais qui repousse l'aspect formellement mécanique souvent attribué à la fonction sociale de l'art.

Neuf moules malic, de Marcel Duchamp, métaphorise cette idée d'instrumentalisation. Selon Foresta (1993, p. 59) : « [l]es personnages disparaissent derrière leurs uniformes et derrière les définitions de leurs fonctions sociales – un formalisme rigide remplace les relations humaines normales ». Cette œuvre où « la personnalité se trouve submergée puis remplacée par la fonction sociale » (*ibid.*, p. 59-60) exprime un point de vue critique que je partage avec l'artiste : je crois, comme le souligne Kerlan (2004, p. 34), que la mobilisation sociale de l'art permet au contraire la « préservation du lien social, le refus de l'exclusion et du silence qui détruit les êtres, la réparation des existences et des identités, l'écoute de la parole de l'autre ».

À titre d'exemple, sous sa fonction sociale et critique du monde, le rôle de l'éducation artistique incarne une conduite (Ardouin, 1997) et un projet, portés par des valeurs et par une relation au monde intégrée, organique et non mécanique.

Au risque de trop insister, je soutiens que les enseignants d'art disposent d'un médium de transformation sociale. L'éducation artistique est d'ailleurs considérée par l'UNESCO (2010, p. 13) « comme un outil puissant, qui peut niveler les inégalités sociales et peut améliorer l'intégration des populations marginalisées ». Les praticiens des arts sont ainsi des agents de changement (Lemerise, 1998, p. 39) et, à ce titre, Marleau (2010, p. 278) explique que « l'éducateur peut [...] contribuer à l'émancipation, en accompagnant un processus d'éveil et de transformation ». Selon Foresta (1993, p. 58), « une société qui donne un rôle à jouer, soit-il minime, à chacun de ses membres, considère l'utilité de chaque individu et, de ce fait, assure un minimum de participation et de protection sociale ». Nous verrons ultérieurement que lorsque l'éducation artistique est dotée d'une perspective critique, elle peut être considérée comme un outil influençant les désirs de changement dans la société (Dewey, 1938 ; McGregor, 2012).

Clarifions. Il ne s'agit pas d'instrumentaliser l'art ni de le mettre au service de la guérison des maux planétaires, tout comme le fait de considérer l'environnement comme utilitaire, c'est-à-dire comme tout simplement utile à la survie, serait grandement réducteur. Il s'agit plutôt de redéfinir le rôle des arts plastiques au secondaire en ajoutant à la formation en art un volet formateur essentiel. Le domaine de l'éducation artistique doit « faire plus que de simplement défendre ses propres intérêts, afin de repenser ses objectifs et ses méthodes de manière profonde et délibérée, dans le but de réaliser son plein potentiel » (Réseau canadien pour les arts et l'apprentissage [RCAA], 2019, p. 1).

À notre époque, que Foresta qualifie (1993, p. 64) « d'agitation artistique », il est temps que les écoles d'art évoluent. Le foisonnement de cultures et de pratiques qui prévaut suscite, selon Richard et Lemerise (1998, p. 346), une multidirectivité qui permet aux praticiens – aux maîtres en exercice, comme on le disait auparavant – de « réfléchi[r] en toute autonomie aux orientations que peut prendre notre champ disciplinaire ». C'est pourquoi je propose ici d'intégrer l'éducation relative à l'environnement en classe d'arts plastiques non comme un simple outil, mais bien comme une contribution à l'avancement de la discipline, voire comme l'ajout d'« une dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne une sphère d'interactions à la base du développement personnel et social » (Sauvé, 2002, p. 1).

L'éducation artistique a le privilège d'assumer un rôle hors du commun et de première importance : elle éduque à travers l'expérience de l'art qu'elle fait vivre aux élèves. Morel (2013, p. 223) insiste en énonçant que « l'art n'est plus seulement une occasion pour apprendre des techniques, il est désormais pleinement reconnu comme un moyen d'éducation ». Pour plusieurs auteurs, dont Willis et Schubert (1991) et Albers (1999), les arts sont perçus comme un moyen dont disposent les élèves afin d'explorer le monde et le rapport qu'ils entretiennent avec lui. L'art peut ainsi se concevoir comme « le moyen non seulement de refonder une éducation pour aujourd'hui, mais plus encore comme moyen d'accomplir la promesse de l'idéal éducatif : l'éducation comme “atelier de l'Humanité” » (Kerlan, 2007, p. 92).

L'art en tant que discipline constitue un instrument éducatif incluant d'autres valeurs liées à la démarche artistique. C'est-à-dire que l'entreprise artistique oblige l'individu à poser des questions et à chercher des réponses provisoires, une entreprise qui est non seulement éducative,

mais aussi très proche du cœur de l'existence humaine elle-même (Feldman, 1964, p. 310, traduction libre).

Mentionnons qu'au-delà des arguments apportés permettant d'apprécier davantage le modèle pragmatique de reconstruction sociale, l'emprunt de certains de ses aspects permet de parler d'éducation artistique autrement. Dans de nombreuses circonstances, il s'est avéré nécessaire de substituer le verbe enseigner par éduquer. L'expression éduquer par l'art renvoie à l'idée d'un mandat plus global qui permet de croire qu'il est possible de mener à terme la mission que l'on se donne comme éducateur. Meirieu (1991, p. 26) souligne en ce sens que « le principe d'éducabilité s'anéantit s'il n'est pas totalement et complètement investi par un éducateur qui, face à un être concret, croit, à la fois et indissolublement, que celui-ci réussira à faire ce qu'il a pour mission de lui apprendre ».

L'auteur poursuit :

[...] éduquer c'est, précisément, promouvoir l'humain et construire l'humanité... et cela dans les deux sens du terme, indissociablement : l'humanité en chacun de nous comme accession à ce que l'homme a élaboré de plus humain et l'humanité entre nous tous comme communauté où se partage l'ensemble de ce qui nous rend plus humains. (*ibid.*, p. 30)

À l'instar de ce que soutient Meirieu (1991), ma mission consiste peut-être à éduquer à travers l'expérience de l'art dans la plus grande humanité possible. Il y a éducation lorsque l'expérience de l'art est vive (Glicenstein, 2017, Dewey, 1934) et « il y a éducation artistique », précise Ardouin (1997, p. 39), « dès lors que l'élève apprend de l'art ». De mon point de vue, l'éducation par l'art dans une perspective socioécologique constitue un point de rencontre universel, un dialogue entre ce monde et la création. Il importe donc d'avoir recours à plusieurs éléments de vocabulaire et à plusieurs expressions pour parler d'éducation artistique, puisque les propositions de création faites aux élèves n'ont pas toujours les mêmes objectifs.

Selon Delevay (1996, p. 25), « la finalité de l'école est d'enseigner pour éduquer ». De son côté, Ardouin (1997, p. 80) affirme qu'« on n'éduque pas sans instruire » et qu'« on n'instruit pas non plus sans éduquer ». Pour Kerlan (2004, p. 44), « l'art est éminemment pleinement éducatif. L'art

accomplirait de façon exemplaire l'ambition éducative, réaliserait plus que tout autre domaine ce que vise l'ambition et la volonté d'éduquer ».

Ces variations sur un même thème soulignent l'importance de la dimension pleinement éducative de l'éducation artistique. À ce sujet, nous avons vu que les points de vue diffèrent. Bordeaux (2017, p. 27) souligne la présence d'un malentendu invoqué entre « l'éducation à l'art et l'éducation par l'art ». Elle précise que « pour les uns, il s'agit de développer l'enseignement des arts au sein des programmes scolaires ; pour les autres, l'enjeu est d'ouvrir des espaces d'expression et de création au sein de l'école, mais en dehors des enseignements programmatiques ». Selon Winner *et al.* (2014), l'art joue un rôle majeur dans l'expérience humaine, ce qui est une raison suffisante pour justifier sa présence dans les programmes scolaires. Il est donc important de clarifier ces zones grises du domaine en adoptant au vocabulaire des terminologies plus représentatives de ma conception de l'éducation artistique.

3.2.3 L'intégration d'une perspective socioécologique

L'éducation artistique dans une perspective socioécologique comporte de nombreuses possibilités. Au sein de ma pratique, elle consiste à prendre en compte des questions socioécologiques en classe d'arts plastiques au secondaire.

À travers la littérature, d'autres appellations sont utilisées pour discuter et s'interroger sur des sujets similaires. Ces appellations sont en quelque sorte des étiquettes apposées sur le genre de questions soulevées et en précisent la nature et l'intention. En voici quelques-unes : les questions socialement vives (QSV), les questions d'actualité, les grandes questions contemporaines, les questions universelles ou les problématiques actuelles. Peu importe le terme utilisé, comprenons qu'il s'agit de questions portées par des préoccupations similaires aux miennes.

Pour l'enseignant d'art, aborder de telles questions comporte certainement des risques comme le

[...] « risque d'apprendre ou de se former » sur une question trop impliquante [sic] (par exemple : risque de stigmatisation pour des apprenants sur des questions de pollutions), mais avec son envers : la perte de sens et donc du désir d'apprendre et de se former et de possibilité d'action sur son environnement ; « risque d'enseigner ou de former » une question trop « chaude » qui peut mettre en péril la relation pédagogique

et didactique, et amener le formateur à refroidir la question, voire à l'évacuer au moins temporairement (par exemple sur des questions sociales du développement durable) (Legardez, 2016, p. 2-3).

Malgré tout, je soutiens que le traitement de questions socioécologiques relève d'une responsabilité plus grande que l'enseignement d'une seule discipline. Girault (2018, p. 13) croit d'ailleurs que

[...] nous ne pouvons ignorer aujourd'hui la masse d'informations qui circule sur les réseaux sociaux sur des questions d'actualité et notamment sur des questions socioenvironnementales. La diffusion très rapide, souvent relayée par de nombreuses personnes, de ces informations fausses ou avérées, mais rarement argumentées, doit nous interroger sur le rapport aux savoirs induits par de telles pratiques.

Les questions socioécologiques s'intègrent bien au *Domaine des arts* puisqu'elles favorisent une diversification des expériences artistiques (Glicenstein, 2017, Dewey, 1934) liées aux grandes questions universelles (MELS, 2007) telles que l'écologie, la paix, l'écocitoyenneté, etc. Cependant, une liste de thèmes intéressants, comme le propose le modèle expressif d'Irène Sénécal, se distingue d'une liste de questions socioécologiques et leur traitement diffèrera. Les enseignants d'art, habitués à travailler par thèmes inspirants d'exploration, ont le pouvoir de faire basculer ces thèmes en interrogations, réflexions et compréhension du monde. Renverser les thèmes, c'est-à-dire dynamiser les arts plastiques par des questions socioécologiques, consiste, pour les enseignants d'art, à saisir une occasion d'éducation tout en offrant aux élèves un moteur de création critique.

Pour les enseignants d'art, recourir à l'art contemporain semble être une alternative cohérente avec le traitement de questions socioécologiques. Blanc-Maximin et Barthes (2017, p. 2) soutiennent que l'art contemporain peut « devenir un médium dans le champ de l'ERE ». J'y reviendrai. Richard et Lemerise (1998, p. 345) affirment pour l'instant que plusieurs enseignants ont ainsi saisi une perche « pour s'alimenter aux contenus de l'art actuel postmoderne dans ses relations avec la tradition artistique, l'écologie, les cultures marginalisées ou régionales, les minorités, la culture de masse, les nouveaux médias et la multidisciplinarité ». De plus en plus, il devient « impossible de penser le développement de l'éducation artistique sans tenir compte à la

fois des fortes poussées exercées par le champ de l'art où éclatent les limites des territoires et des pratiques » (Richard, 2006, p. 36). Ainsi,

[...] l'art actuel qui se répercute dans les classes est un exemple d'interconnexions entre ce qui se passe dans le monde et les apprentissages qui peuvent en découler. Cet enracinement dans une culture actuelle sensibilise la jeune génération tant à l'art qu'à plusieurs grands questionnements contemporains. (*ibid.*)

Justifions davantage la raison d'être des questions socioécologiques en classe d'arts plastiques. Certains auteurs, comme Barbeau-Meunier (2013), soutiennent que l'imagination favorise l'empathie, soit le développement d'émotions, de sentiments, voire de passions à l'égard des réalités socioécologiques. D'autres, dont Inwood (2009) et Graham (2007), insistent sur la nécessité de développer des approches affectives plus sensibles en éducation relative à l'environnement fondée sur les arts.

À l'instar d'O'Farrell et Kukkonen (2017), je crois que les élèves peuvent développer un rapport intime avec le monde. Selon ces derniers, « en ces temps de péril social et environnemental [...], l'éducation artistique offre des stratégies précieuses pour générer des solutions aux problèmes réels et résoudre certains problèmes » (p. 29). Je crois de plus que les arts déclenchent et engendrent la conversation alors que les questions socioécologiques soutiennent et alimentent les discussions. En introduisant des questions socioécologiques en classe d'arts plastiques, j'espère ainsi déclencher le goût de réfléchir des élèves, solliciter leur imagination créative, favoriser la possibilité de les faire travailler ensemble et stimuler une réflexion axée sur le monde.

Les questions socioécologiques soulevées en classe d'arts plastiques permettent donc aux élèves de développer plus que des compétences disciplinaires : elles dynamisent le développement de leur vision du monde et génèrent avec lui un rapport signifiant. En découle une importance particulière apportée à la diversité des points de vue. Ainsi, l'élève « peut aborder le monde avec des regards différents, en ce sens qu'il peut avoir à l'égard du monde, des questions très différentes les unes des autres » (Ardouin, 1997, p. 81).

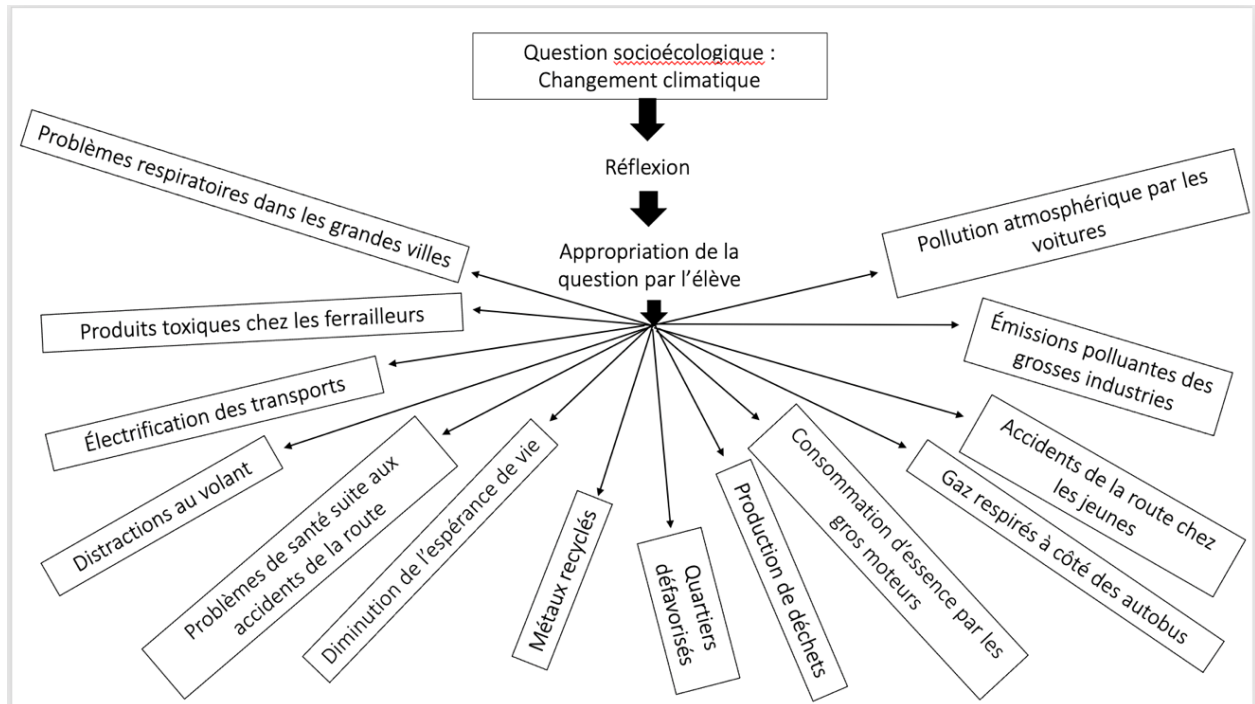
Rappelons la célèbre citation de l'écrivain français Jean-Marie Gustave Le Clézio (1967, p. 121) : « L'artiste est celui qui nous montre du doigt une parcelle du monde. Il nous invite à suivre son

regard, à participer à son aventure ». En accord avec cet auteur, je suis d'avis que l'élève qui cultive la création à partir de questions socioécologiques en classe d'arts plastiques cultive, par le fait même, ses connexions avec les autres et le monde. Dewey (1934, p. 46) soutient d'ailleurs que « la vie et le destin d'un être vivant [...] sont liés à ses échanges avec son environnement, des échanges qui ne sont pas externes, mais très intimes ».

Les artistes, chercheurs et enseignants, sont aussi conviés à prendre part à cette expérience de l'éducation artistique et à orienter la jeunesse au mieux de leur conscience. Comme le stipule Morel (2013, p. 225), « un lien naturel existe entre les problématiques liées au respect de l'environnement et le potentiel éducatif des arts à l'école ». Ce lien prend racine à partir du PFEQ, s'anime à travers certains aspects du modèle pragmatique et se consolide par le traitement de questions socioécologiques en classe d'arts plastiques.

Les questions socioécologiques soulevées par l'enseignant d'art, à l'instar des propositions de création, doivent être ouvertes. Comme les projets de création, ces questions seront saisies par l'élève puis discutées en classe d'arts plastiques pour ensuite évoluer selon le chemin parcouru par chacun. La Figure 3.1 offre un exemple illustrant l'évolution possible d'une question socioécologique. Introduite au départ par l'enseignant, elle peut ensuite se déployer en une multitude d'autres sujets tout aussi pertinents à réfléchir.

Figure 3.1 Déploiement d'une question socioécologique en classe d'arts plastiques



Je crois que l'éducation artistique qui réserve une place aux questions socioécologiques réintègre la place qu'elle doit occuper à cette époque. Toutefois, cette place ne peut être maintenue sans la mise en œuvre effective de moyens pédagogiques. Sans questionnement de fond de la part des enseignants ni prise de position critique à l'égard du monde, bref sans engagement, l'enseignement des arts demeure statique et va dans le sens opposé de la trajectoire épistémologique, éthique et esthétique que doit emprunter notre monde.

Rappelons ici que les questions dites socioécologiques sont « par nature interdisciplinaires » (Simonneaux, 2008, p. 180). Elles ne peuvent donc pas être abordées de façon disciplinaire (Keiny et Zoller, 1991) et requièrent, comme le soulignent Jonnaert *et al.* (2004, p. 686), « des réponses interdisciplinaires, à travers des constructions intégrant plusieurs savoirs disciplinaires ». Le recours à la transversalité s'impose. Pourquoi ? Parce que ces questions complexes interpellent directement le monde qui, jusqu'alors, demeurait abstrait dans l'esprit des jeunes. Ainsi,

[...] la faim, la soif, la peur, les accidents pétroliers, l'invasion des minières, les changements climatiques, toutes ces problématiques qui émergent et se multiplient,

montrent plus que jamais à quel point les questions écologiques et sociales sont indissociables, entremêlées dans un réseau d'interactions multiples : cela fait appel à une épistémologie de la complexité et à l'intégration de divers types de savoirs, nécessaires au déploiement d'une approche critique des réalités. (Sauvé, 2013, p. 22)

Par exemple, on retrouve au cœur des questions relatives à l'environnement et à l'humanité la possibilité de nombreux projets de création à caractère social, environnemental et, plus globalement, socioécologique. Pour les réaliser, les élèves doivent nécessairement s'engager dans une aventure qui déborde les frontières disciplinaires. Ce type de questionnement engendre la conception de productions artistiques collectives de grande envergure ainsi que la participation d'un plus grand nombre d'élèves et d'enseignants issus d'autres disciplines, voire d'autres écoles. Des artistes de l'extérieur sont souvent invités à rejoindre le projet, de même que des membres de la communauté ou de certaines organisations. Enfin, rencontrer la nature s'avère indispensable, créant ainsi une rupture avec la pédagogie artistique traditionnelle.

En se préoccupant de telles questions, l'enseignement des arts plastiques s'inscrit dans une perspective attribuée à l'ERE, celle de l'éducation socioécologique. Selon Wattchow *et al.* (2014), cité dans Frank (2017, p. 5, traduction libre) : « L'éducation socioécologique [considère] la relation réciproque entre les environnements sociaux et naturels ». Frank (*idem*, p. 6, traduction libre) poursuit :

En permettant d'explorer les relations complexes entre les humains et l'environnement, une telle approche socioécologique de l'éducation présente des opportunités de réfléchir à des solutions créatives et authentiques aux problèmes réels du monde, tels que la stratification sociale systématisée, la surpopulation et le changement climatique.

La section que nous venons de traverser nous a d'abord permis de définir l'éducation artistique telle qu'elle est vécue au Québec. Elle nous a ensuite permis de comprendre le sens donné à l'éducation artistique à l'intérieur de ma pratique, laquelle se trouve influencée par le modèle pragmatique de reconstruction sociale et par l'importance accordée aux questions socioécologiques en classe d'arts plastiques. Intéressons-nous maintenant à l'éducation relative à l'environnement ainsi que le sens qu'elle prend dans ma pratique.

3.3 L'éducation relative à l'environnement

Malgré les contraintes structurelles du milieu scolaire, la rigidité de sa forme et le cloisonnement disciplinaire, l'éducation relative à l'environnement a donné lieu jusqu'ici à diverses initiatives dans le système d'éducation québécois depuis de nombreuses décennies. L'expression « éducation relative à l'environnement » a été adoptée par l'UNESCO et le Programme des Nations Unies pour l'environnement dans le cadre du programme international d'Éducation relative à l'Environnement (PIEE), qui a inspiré le développement de cette dimension de l'éducation depuis le début des années 1970 (Villemagne *et al.*, 2005, p. 11).

Selon Sauvé (1997a, p. 103), l'ERE est « une dimension intégrante de l'éducation globale contemporaine » ; elle correspond à « toute forme d'éducation qui a trait à l'environnement » (Charland, 2008, p. 158, selon Sauvé (1997d). C'est une éducation qui vise à orienter la pensée vers le futur (Barzel, 1991) et qui réside au cœur d'une formation construite sur le respect et l'amour de la vie dans toutes ses dimensions. Il s'agit d'un construit de l'acte éducatif dynamisé par des questions socioécologiques (Deslauriers, 2019a).

L'éducation relative à l'environnement est conçue comme un processus permanent dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement. (UNESCO-PNUE, 1990, p. 3)

L'ERE invite, entre autres choses, à aborder les problèmes collectivement puisqu'on ne peut soutenir « l'Everest (les problèmes planétaires) avec un cure-dent (l'individu) » (Agundez-Rodriguez, 2017, p. 201). Par l'intégration de questions socioécologiques fécondes en classe d'arts plastiques, je rejoins l'ERE et participe à la construction d'une vision du monde chez les élèves⁸⁰.

⁸⁰ Le cheminement réflexif et créatif qui s'enclenche lorsque des questions socioécologiques sont explorées par les jeunes, les amène à s'intéresser, puis éventuellement, à comprendre la complexité du monde dans lequel ils habitent. Cette idée s'arrime à celle du PFEQ (2007, chap. 1, p. 7) qui stipule que construire sa vision du monde, « c'est apprendre à porter un regard fondé et lucide sur un univers matériel dont il faut saisir la dynamique et un univers humain dont il faut comprendre les idées, l'histoire, la culture et les valeurs ».

Au-delà de la résolution de problèmes, l'éducation relative à l'environnement a plusieurs objectifs, dont celui « d'amener les individus et la collectivité à saisir et à comprendre la complexité de l'environnement, tant naturel que créé par l'homme, complexité qui tient à ses aspects biologiques, physiques, sociaux, économiques et culturels » (UNESCO-PNUE, 1978, p. 28). À l'école, la complexité des enjeux sociaux et environnementaux ou des grandes problématiques contemporaines peut être abordée en interpellant les DGF (MELS, 2007).

L'ERE vise à aider les jeunes à assumer dès maintenant leur rôle de citoyens responsables et éclairés dans la démarche de résolutions de problèmes socioécologiques présents et futurs (Iozzi, 1987). En effet, les citoyens réflexifs cherchent à comprendre les enjeux socioécologiques et à intervenir à leur égard (Sauvé, 2013). En ce sens, l'éducation relative à l'environnement vise également le développement de compétences permettant d'agir en tant que citoyens responsables face à l'ampleur des enjeux soulevés par les questions environnementales (*ibid.*), ce qui correspond encore une fois aux objectifs de formation de PFEQ (MELS, 2001, 2007). Dans le cadre scolaire, ces compétences sont notamment identifiées, nous l'avons vu, comme compétences transversales. L'ERE peut donc être envisagée comme une occasion de former des citoyens responsables et de forger des relations entre les individus au sein de la société et avec l'environnement (Paquette, 2013), et ainsi contribuer à éduquer autrement.

L'éducation relative à l'environnement peut, entre autres choses, « contribuer puissamment à la rénovation du processus éducatif » (UNESCO-PNUE, 1978, p. 27). À travers l'ERE, les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement (UNESCO-PNUE, 1987). Il est possible d'animer cette prise de conscience à partir d'un domaine d'apprentissage comme celui des arts afin d'y insérer les objectifs socioécologiques qu'un pédagogue en art poursuit, et ce, dans un tout cohérent. Par ailleurs, en donnant vie à ce processus, les visées de formation, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action, s'intègrent de manière dynamique. En écho à ces visées, Sauvé (1997a, p. 262) rappelle que

[l']éducation relative à l'environnement (ERE) est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation avec l'environnement. Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne et le groupe social auquel elle se rattache, un savoir-être qui favorise

l'optimisation de leur relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir agir qui permettent de s'engager dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie.

L'éducation relative à l'environnement permet aux enseignants d'art qui désirent consolider le lien fondamental entre l'art et l'environnement.

À l'instar de Pohjakallio (2010), Sauvé (1997a, p. 3) soutient que « l'ERE doit atteindre les gens au-delà de leur épiderme cognitif, affectif et moral : elle doit attendre d'eux davantage qu'une prise de conscience, qu'un simple engagement verbal. Et cela, de plus en plus d'enseignants [...] l'ont déjà bien compris ». L'ERE se retrouve « au cœur de situations pédagogiques soigneusement planifiées [...], dans une approche réflexive ». Sauvé poursuit (2002, p. 3) :

Au fil des années, un nombre grandissant d'acteurs de l'ERE ont introduit une dimension de recherche ou de réflexion à leurs interventions sur les terrains de pratique. Un « patrimoine pédagogique » s'est ainsi développé, comportant une riche diversité de propositions théoriques, de modèles et de stratégies, de nature à stimuler la discussion et à inspirer les praticiens. L'analyse de ces propositions permet d'identifier une pluralité de courants de pensée et de pratique.

Il importe donc « de considérer le large spectre des possibilités de déploiement de ce champ », rappelle Sauvé (2017, p. 113), en commençant par « le baliser à l'aide d'une typologie de courants, chacun correspondant à une façon particulière et complémentaire de concevoir l'environnement et l'action éducative [...] » (*ibid.*). De fait, il existe plus de quinze courants en éducation relative à l'environnement dont je témoignerai dans plus loin. Ceux-ci seront présentés selon l'ordre d'importance accordée dans le cadre du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. À cette catégorisation, j'ajouterai une perspective d'éducation socioécologique, que j'ai greffée à ces nombreux courants. Celle-ci a été placée avant la liste de courants, car elle me semble avoir englobé plusieurs aspects de ceux-ci.

Le Tableau 3.1 identifie seize courants résumés par Sauvé (2006, 2017). J'ai pris la liberté d'ajouter la perspective de l'éducation socioécologique (Wattchow *et al.*, 2014)⁸¹. Relativement à cette recherche, les courants sont énumérés par ordre d'importance, de haut en bas. La

⁸¹ De manière plus précise, la proposition de Wattchow *et al.* (2014) correspond davantage à une perspective qu'à un courant.

perspective socioécologique (ainsi nommée) et les deux premiers courants, colorés de gris, correspondent davantage à ma conception de l'éducation artistique telle que dynamisée par des questions socioécologiques. Ainsi, bien que tous les courants soient pertinents, l'accent est d'abord mis dans cette thèse sur la perspective socioécologique (Wattchow *et al.*, 2014) et les courants pratique et naturaliste (Sauvé, 2017). Commençons par étudier le tableau pour ensuite voir de plus près ses contenus.

Reprenons l'ordre des éléments placés dans ce tableau et apportons quelques éclairages sur chacun d'eux. D'abord, la perspective d'éducation socioécologique peut être considérée à la fois comme philosophie interdisciplinaire et proposition pédagogique. Elle englobe une diversité d'influences sociales, environnementales et culturelles. Ces influences façonnent les individus, les identités, les familles et les politiques. Cette perspective accorde de l'importance à la relation entre les milieux sociaux et environnementaux ainsi qu'aux expériences interactives des élèves et de leurs enseignants avec leur environnement (Wattchow *et al.*, 2014). Dans la classe d'arts plastiques au secondaire, les élèves cheminent avec leur enseignant afin de réfléchir puis de prendre conscience des enjeux socioécologiques relatifs à leur époque. Ils développent une compréhension du monde actuel et, à la lumière de cette conscientisation, s'investissent dans une expérience interdisciplinaire et authentique (Hasni et Ducharme-Rivard, 2012) de création. Ceci nous mène ensuite à apprécier le premier courant, soit le courant pratique, qui considère « l'environnement comme creuset d'action réflexive et de changement » (Sauvé, 2017, p. 119).

C'est à travers l'exercice de la réflexivité que les élèves enrichissent leur compréhension des réalités. En effet, « l'apprentissage fait appel à la réflexivité sur l'action, en cours de projet » Sauvé (2006, p. 56), « au cœur de l'action » (Sauvé, 2017, p. 119). Cette forme d'apprentissage s'associe « au développement de l'esprit critique au sujet de cette action » (Sauvé, 1997a, p. 156-157). Ce courant invite les différents acteurs à participer, à s'engager dans une situation dans le but de la transformer (Sauvé, 2017).

Tableau 3.1 Les principaux courants en ERE, selon l'ordre d'importance accordée dans le cadre du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*

UNE PERSPECTIVE SOCIOÉCOLOGIQUE EN ERE	
Éducation socioécologique	› L'environnement comme relation entre les milieux sociaux, environnementaux et l'école
LES PRINCIPAUX COURANTS EN ERE	
Praxique	› L'environnement comme creuset d'action réflexive
Naturaliste	› L'environnement comme nature
Holistique	› L'environnement comme un tout
D'écocitoyenneté	› L'environnement comme enjeu démocratique
D'écoformation	› L'environnement comme pôle de formation
De la critique sociale	› L'environnement comme objet de transformation/comme lieu d'émancipation
Mésologique	› L'environnement comme milieu de vie
Résolutique	› L'environnement comme problème
Moral/éthique	› L'environnement comme objet de valeurs
Ethnographique	› L'environnement comme territoire/comme lieu identitaire
Scientifique	› L'environnement comme objet de savoir
Conservationniste	› L'environnement comme ressource
Systémique	› L'environnement comme un système
Biorégionaliste	› L'environnement comme projet communautaire
Durabilité/soutenabilité	› L'environnement comme ressource partagée/comme développement socioéconomique
Féministe	› L'environnement comme objet de sollicitude

Note. Adaptation de Sauvé (2006, 2017) et Wattchow *et al.* (2014).

Ainsi, « l'objet privilégié par cette approche est la praxis environnementale, qui allie l'action à la réflexion dans des projets signifiants et mobilisateurs ». Il s'inscrit en droite ligne avec la valeur que j'accorde à la dimension réflexive en classe d'arts plastiques.

Ainsi, ma conception de l'éducation artistique convie les élèves à la réflexion, à la discussion, à la recherche d'informations ainsi qu'aux débats d'idées avant et pendant les périodes de création. Selon les projets en cours, les périodes de création à proprement parler prennent plusieurs formes. Elles se déroulent souvent à l'extérieur de l'école, soit sur le terrain de l'école elle-même, dans les parcs avoisinants, au bord de la rivière ou devant l'église et permettent d'établir un contact direct avec l'environnement (Frank, 2017 ; Sauvé, 2006). Cette approche explique l'intérêt pour le prochain courant, le courant naturaliste.

Le deuxième courant, le courant naturaliste «regroupe un large ensemble de propositions éducatives, toutes axées sur le rapport à la nature et la construction ou reconstruction de liens avec celle-ci» (Sauvé, 2017, p. 114). Il implique «différentes façons de considérer la nature dans l’acte éducatif» (*ibid.*). «L’approche peut être cognitive (apprendre des choses sur la nature), sensorielle [...], expérientielle (vivre dans la nature et apprendre d’elle)» (*ibid.*). Elle peut également être «affective, spirituelle ou artistique (alliant la créativité humaine à celle de la nature, comme dans les projets de land art)» (*ibid.*).

En classe d’arts plastiques au secondaire, le courant naturaliste invite les élèves à l’extérieur pour qu’ils y découvrent, admirent, dessinent, goutent, sentent, bref, pour qu’ils vivent des expériences dans et avec la nature (Frank, 2017 ; Sauvé, 2006). Dans cette perspective, les projets de création, par exemple sous forme d’installations, peuvent prendre forme dans un parc ou dans la forêt, ce qui rappelle la nature même du *Land Art* (Blanc et Lolive, 2009 ; Elmaleh, 2002 ; Zakaria, 2014). Ainsi, les élèves peuvent construire leur identité écologique, qui se développe certes à travers l’examen de questions socioécologiques et l’engagement dans l’action, mais parfois au départ, dans l’expérience de reliance avec la nature. Conséquemment, ils développent également leur vision du monde (MELS, 2001, 2007) et une affection ou une certaine empathie envers la nature et l’environnement au sens large. C’est pourquoi, dans la réalité de ma pratique, les élèves ont souvent pris part à des activités artistiques et pédagogiques organisées dans la nature et s’étendant sur plusieurs jours.

Je viens de brièvement présenter une perspective d’éducation socioécologique, ainsi que deux courants en ERE, en établissant des correspondances avec ma conception de l’éducation artistique. Poursuivons, de manière plus succincte, avec la présentation des autres courants issus de la catégorisation suggérée par Sauvé (2006, 2017).

Le troisième courant, holistique, examine l’environnement comme un tout et «comme matrice de l’être» (Sauvé, 2017, p. 117). Ce courant est axé sur une vision du monde «où tous les êtres sont reliés entre eux», faisant «appel à une connaissance “organique” du monde et à un agir participatif *dans et avec* l’environnement» (*ibid.*).

Le quatrième courant identifié est celui de l'écocitoyenneté. L'environnement est considéré « comme "cité", comme enjeu démocratique » (Sauvé, 2017, p. 121). « La dynamique éducative est celle de l'exercice de la démocratie, et plus encore, d'une démocratie écologique, inclusive du monde vivant » (*ibid.*).

Le cinquième courant est celui de l'écoformation. Il analyse l'environnement comme pôle de formation. « Ce courant propose de mettre à profit le rapport à l'environnement comme creuset de développement personnel, à la base d'un agir signifiant et responsable » (*ibid.*, p. 58).

Le sixième courant, la critique sociale, conçoit l'environnement comme « bien commun, comme levier d'émancipation » (Sauvé, 2017, p. 119). « La posture de la critique sociale, à composante nécessairement politique, vise la transformation des réalités » (Sauvé, 2006, p. 57).

Le septième courant, mésologique, étudie l'environnement comme milieu de vie et « met l'accent sur la dimension humaine de l'environnement, construit à la jonction entre nature et culture » (Sauvé, 2017, p. 116).

Le huitième courant, résolutique, considère l'environnement comme un problème en ce sens où il amène les individus « à apprendre à s'informer sur les problématiques environnementales et aussi à développer des habiletés visant à les résoudre » (Sauvé, 2006, p. 54). Son impératif d'action est la modification des comportements et l'engagement dans des projets (Sauvé, 2017).

Le neuvième courant, dit moral/éthique, pense « l'environnement comme objet de valeurs » (*idem*, p. 117). « De nombreux éducateurs considèrent que le fondement du rapport à l'environnement est d'ordre éthique » (*ibid.*).

Le dixième courant, appelé ethnographique, s'intéresse à « l'environnement comme territoire, comme creuset identitaire et trame culturelle » (*ibid.*). En ce sens, « l'éducation ne doit pas imposer une vision du monde » (*idem*, p. 118). Il importe d'accueillir et de s'inspirer des diversités culturelles dans une perspective d'enrichissement pédagogique (*idem*).

Le onzième courant, scientifique, considère « l'environnement comme laboratoire et objet d'études » (Sauvé, 2017, p. 116). « L'éducation relative à l'environnement est ici souvent associée au développement de connaissances et d'habiletés relatives aux sciences de l'environnement, domaine d'études essentiellement interdisciplinaire » (Sauvé, 2006, p. 54).

Le douzième courant, conservationniste, considère l'environnement comme une ressource et « rassemble les propositions axées sur la "conservation" des ressources en ce qui concerne leur qualité et leur quantité » (*ibid.*, p. 58).

Le treizième courant, le courant systémique, se penche sur l'environnement comme écosystème, « indispensable pour connaître et comprendre adéquatement les réalités et les problématiques environnementales » (Sauvé, 2017, p. 115). L'approche de celles-ci « est ici de nature cognitive et la perspective est celle de la prise de décision éclairée » (Sauvé, 2006, p. 54).

Le quatorzième courant se dit biorégionaliste et appréhende l'environnement comme projet communautaire en orientant « l'éducation relative à l'environnement sur le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu de vie local ou régional et sur l'engagement pour la valorisation de ce dernier » (Sauvé, 2006, p. 56). « L'éducation est axée sur une approche participative et communautaire » (*ibid.*).

Le quinzième courant, la durabilité/soutenabilité, considère l'éducation relative à l'environnement comme « un outil parmi d'autres au service du développement durable » (*ibid.*, p. 58).

Le seizième courant se dit féministe, considère l'environnement comme objet de sollicitude et cherche à « prendre soin de l'autre humain et de l'autre qu'humain, avec une attention soutenue et affectueuse » (*ibid.*, p. 57).

Ce survol de façons de concevoir l'ERE permet de constater l'existence d'une multitude d'approches possibles dont plusieurs s'intègrent à ma vision de l'éducation artistique partout où elles peuvent m'accompagner dans le développement d'une conscience socioécologique chez l'élève en art. De surcroît, l'ERE m'intéresse parce qu'elle permet d'actualiser les visées de

formation du PFEQ, d'interpeler les DGF, de mobiliser les CT et de favoriser le développement de compétences réflexives et critiques en vue de former des citoyens responsables. Ces compétences sont nécessaires au diagnostic des problèmes socioécologiques et à leurs solutions (Conseil régional de l'environnement du Centre-du-Québec, 2001) en éducation. Je souhaite maintenant faire la présentation des points de rencontre entre éducation artistique et éducation relative à l'environnement comme cela est vécu dans ma pratique.

3.4 Les points de rencontre entre l'EA et l'ERE

Dans les sections précédentes, j'ai exposé de manière générale les deux champs d'interventions éducatives que je souhaite croiser dans un modèle éducationnel, soit l'EPA et l'ERE. Concernant l'éducation artistique, j'ai présenté la discipline et en ai explicité une vision particulière. J'ai ensuite présenté sommairement l'éducation relative à l'environnement, en mettant en évidence la diversité des conceptions de ce champ d'action éducative et en explicitant mes propres choix. Penchons-nous à présent sur les points de convergence entre l'éducation artistique et l'ERE.

À propos du maillage entre les arts et l'ERE, Bouchard-Valentine (2017, p. 1) stipule que celui-ci n'est valide et pertinent que « si les deux champs contributifs préservent leurs visées respectives, à savoir l'approfondissement du rapport à l'environnement pour l'ERE et l'approfondissement du rapport sensible au monde, pour les arts ». Cette volonté se situe au cœur de la présente recherche. Ainsi, ces points de rencontre favorisent l'arrimage entre l'EA et l'ERE dans une proposition éducative qui relie les arts à la vie. À cet effet, Inwood (2009, p. 6, traduction libre) soutient que « l'éducation artistique offre un moyen dynamique d'accroître le pouvoir et la pertinence de l'éducation environnementale ».

Ces points de rencontre font encore appel à l'image et au concept de rhizome (Deleuze et Guattari, 1987) évoqué au deuxième chapitre. Le rhizome, rappelons-le, est un irrégulier « agencement de multiplicités, de connexions, d'émergences et de ruptures » continuellement en mouvance (Amyot, 2003, p. 78). Sa forme, disais-je, étend ses racines d'un champ à l'autre pour rejoindre les différents objets de connaissances (Morin, 1996, 1999) qui pourraient à première vue sembler épars. En effet, placées côte à côte, l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement peuvent paraître deux domaines séparés. Cette recherche montre toutefois le

contraire, en évoquant l'idée de racines souterraines, qu'on ne voit pas, mais qui traversent et se rejoignent.

Au point où se rencontrent l'EPA et l'ERE s'érige une vision éducative transversale et transdisciplinaire de l'éducation artistique : le PFEQ, les questions socioécologiques, la notion d'engagement, le *Land Art* (Blanc et Lolive, 2009 ; Elmaleh, 2002 ; Zakaria, 2014) et autres courants, puis, nous le verrons en conclusion de ce chapitre, l'amour, que j'envisage comme un sentiment de bienveillance et d'humanité qui anime la proposition du modèle éducationnel développé dans cette thèse. En effet, la transdisciplinarité (Morin, 2004 ; Sauvé, 2019), la transversalité (Sauvé, 2019), voire l'universalité (Meirieu, 1991), sont interpellées en un point de rencontre, poursuivant ainsi un objectif de compréhension de la complexité du monde. Rappelons qu'un projet transdisciplinaire a pour but de concevoir ce qui relie les objets et les sujets entre eux, en plus de promouvoir le développement de la capacité à contextualiser et à globaliser les savoirs.

Jusqu'ici, j'ai identifié les différents concepts permettant à l'art de rencontrer le monde et à l'éducation artistique, de convoquer l'éducation relative à l'environnement (Ardouin, 1997 ; Deslauriers, 2019a, 2019b ; Morel, 2013 ; O'Farrell et Kukkonen, 2017 ; O'Farrell, 2010 ; Trudel, 2006). Voyons maintenant comment la rencontre des deux dimensions éducatives s'actualise à travers le *Programme de formation de l' cole québécoise*.

3.4.1 L'ancrage dans le Programme de formation de l' cole québécoise

Le *Programme de formation de l' cole québécoise* oriente mon enseignement. Par ses visées de formation, ses DGF, ses CT et le *Domaine des arts* qu'il propose, le PFEQ est de nature à favoriser la rencontre entre l'EA et l'ERE.

Bien que ce programme soit difficile à mettre en œuvre selon le CSE (2007) et que Robitaille (2015), comme souligné précédemment, dénonce le peu de présence de l'ERE dans le PFEQ, je crois qu'il est possible de mieux intégrer l'ERE au Programme. Tel que déjà signalé, le problème actuel réside entre autres dans le fait qu'aucun modèle éducationnel n'est disponible (Bordeaux, 2017 ; Kerlan, 2004 ; Lemerise, 1998 ; St vance et Lacasse, 2013) pour les enseignants d'art qui désiraient relier leur domaine aux réalités socioécologiques de notre monde.

Le *Domaine des arts* doit correspondre à « une action concertée en vue de développer chez les jeunes les attitudes et les compétences requises pour s'adapter aux exigences complexes de ce siècle » (MELS, 2007, chap. 2, p. 2). Dans cette optique, je suis d'avis que l'éducation relative à l'environnement apparaît comme un intrant indispensable à l'éducation artistique parce qu'elle offre la possibilité de transformer le modèle sociétal actuel (Larrère, 2017 ; Larsen, 2018 ; Marleau, 2010 ; Sauvé, 2013). D'ailleurs, le PFEQ (2007, chap. 8) met en valeur les expériences artistiques qui entretiennent des liens avec les grandes questions universelles. Il importe en effet de reconnaître la complémentarité de l'EA et de l'ERE ou, plus encore, que l'EA et l'ERE ont besoin l'une de l'autre.

En effet, au sein du PFEQ, le *Domaine des arts* peut être considéré comme un lieu invitant les jeunes à inscrire leur présence sur Terre. Lorsque cette présence est ancrée, les élèves peuvent y grandir, s'y développer et s'y engager (Bader *et al.*, 2017 ; Girault, 2018 ; Robitaille, 2015). Ainsi, « la classe d'art devrait être un espace dynamique, ouvert sur le monde, et, à l'intérieur [duquel] ont lieu des apprentissages signifiants pour les élèves et où s'amorce une compréhension du monde » (Trudel, 2006, p. 67). Par les projets qui y prennent forme, la classe d'art devrait de plus permettre de relier les apprentissages qu'elle génère à la vie réelle (Morin, 2004 ; Samson *et al.*, 2012) et dont les élèves peuvent se saisir (Fortin, 2011). « Le désir que les connaissances acquises à l'école soient utilisables dans d'autres contextes est indissociable de l'idée que l'école est faite pour préparer à la vie, au sens large » affirme Perrenoud (2002, p. 47). Et, comme nous le savons, les questions de la vie, celles de notre maison de vie partagée (Sauvé, 2006) entre humains et autres vivants, sont intrinsèquement liées à l'ERE.

Lorsque de tels apprentissages sont intégrés, l'art et le monde se concrétisent, s'impactent, se croisent et s'expriment : il y a bel et bien reliance (Morin, 1996, 2004). Cette situation dynamique s'arrime aux visées du PFEQ (MELS, 2007, chap. 1, p. 7) qui « traduisent la mission de l'école » et « fournissent une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives » (MELS, 2001, chap. 1, p. 6). Voyons comment les visées suivantes du programme, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action font appel à la rencontre entre l'EA et l'ERE.

- La construction d'une vision du monde

Construire sa vision du monde, c'est apprendre à porter un regard conscient sur l'univers qu'il faut appréhender (MELS, 2001, 2007). À cet effet, l'élève est invité à vivre des expériences artistiques personnelles pour qu'il parvienne à ériger sa vision du monde (*ibid.*). Prendre en compte cette visée en classe d'arts plastiques signifie enrichir ses expériences. Le *Domaine des arts* rejoint alors celui de l'ERE et s'émancipe à travers lui.

- La structuration de l'identité

Structurer son identité est un processus d'adaptation au monde. Le monde change (Bourg, 2018 ; O'Farrell et Kukkonen, 2017 ; Sauvé, 2015a) et le *Domaine des arts* doit lui aussi changer en s'inclinant vers l'axe socioécologique qui émerge dans le monde d'aujourd'hui. Pour participer à son projet identitaire ou, comme le suggère Gosselin (1991), à la réalisation de son être en classe d'arts plastiques, l'élève doit véritablement s'engager (Sauvé et van Steenberghe, 2015). En creusant des questions socioécologiques dans le cours d'art, la construction d'une identité écologique peut se développer (Girault, 2018 ; Pruneau *et al.*, 1998 ; Robitaille, 2015). EA et ERE se croisent donc ici une fois de plus. D'ailleurs, l'identité écologique se développe également (voire souvent d'abord) par le développement d'une reliance avec la nature.

- Le développement du pouvoir d'action

Développer son savoir agir et son pouvoir d'action correspond à une visée qui consolide le lien que j'établis entre l'EA et l'ERE puisque l'art peut offrir une plateforme qui permet à l'élève d'explorer le domaine de l'agir (Bader *et al.*, 2017 ; Sauvé, 1997b, 2013 ; Zakaria, 2014). En accord avec cette proposition, le PFEQ (MELS, 2007, chap. 1, p. 9) maintient que

[...] savoir agir, tant pour faire face à la complexité des enjeux sociaux actuels que pour répondre aux grandes questions éthiques et existentielles, s'avère pour le jeune une source de pouvoir sur sa vie. Ce pouvoir est d'autant plus grand qu'il prend appui sur une vision du monde cohérente et sur une identité affirmée.

- Les domaines généraux de formation

Tenir compte des DGF en classe d'arts plastiques consiste à fortifier le lien entre l'EA et l'ERE. Pourquoi ? Parce que, comme je l'ai mentionné précédemment, ils représentent en quelque sorte

un atelier de création ouvert sur le monde. Les DGF insistent d'ailleurs sur l'importance d'ancrer, dans les différents domaines d'apprentissage, dont celui des arts, les questions socioécologiques qui composent le noyau dur de l'éducation relative à l'environnement (Charland, 2008 ; Deslauriers, 2019a, 2019b ; Paquette, 2013 ; Sauvé, 2013).

Dans les faits, la situation socioécologique actuelle révèle l'urgence de se préoccuper d'enjeux socioécologiques paradoxaux et complexes (Larrère, 2017 ; Von Lennep, 2015 ; Wattchow *et al.*, 2014). Cette recherche répond en partie à une telle urgence, puisque j'y associe les DGF aux principes directeurs de l'ERE qui, en accord avec le PFEQ, permettant d'aborder ces enjeux à partir du *Domaine des arts*. Pour être actualisés, les DGF doivent être interpellés en même temps que les compétences transversales.

- Les compétences transversales

Se soucier des CT à partir du cours d'arts plastiques, c'est participer à la formation  cicitoyenne des élèves au sens où Bader *et al.* (2017), Sauvé (2013), Tremblay (2010) et Legendre (2005) l'entendent. Ici, les élèves doivent développer leurs capacités à penser, raisonner, juger et agir, ces actes qui caractérisent l'ultime visée des compétences transversales. Les CT engagent ainsi l'esprit dans la création et dans le monde, jouant un rôle primordial dans le devenir  cicitoyen qui peut se développer en classe d'arts plastiques. Les projets de création doivent donc considérer la nécessité de faire appel à certains comportements liés à l' cicitoyennet  au même titre qu'aux compétences disciplinaires.

Le point de rencontre entre l'EA et l'ERE passe ainsi inévitablement par la prise en compte des CT qui permettent de créer et d'agir (Guillemette, 2010) dans des situations complexes (Gagnon, 2000) requérant la capacité de réfléchir. Puisqu'elles font figure de larges cadres de référence (Guillemette, 2010) pour les enseignants d'art, impossible de ne pas les inclure dans une perspective de pédagogie critique. Parmi les neuf compétences transversales group es en quatre ordres, rappelons l'ordre intellectuel pour lequel exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice (MELS, 2001, 2007) rejoignent ma conception de l'éducation artistique, empreinte de criticité.

À cet égard, Sauvé et Orellana (2008, p. 11) stipulent que « le sens que prend le mot *criticality* à travers son usage en pédagogie dans la littérature anglophone peut être transposé au mot *criticité* (ou à l'anglicisme "criticalité" chez certains auteurs). Il pourrait s'expliquer ainsi : état de vigile, posture critique, exercice d'une démarche critique ». J'emprunte ainsi leur compréhension du terme à ces auteures :

Nicholas C. Burbules et Rupert Berk (1999) utilisent le mot *criticality* pour désigner cette dimension de l'éducation préoccupée de l'approche critique des réalités et ils suggèrent une forme de *criticité* (« *criticalité* ») qui permette de dépasser la dichotomie entre « pensée critique » (qui fait généralement référence à une démarche individuelle distancée de l'objet de critique) et « pédagogie critique » (démarche intersubjective et engagée vers l'équité sociale). Ces auteurs suggèrent une *criticité* alternative qui implique de penser différemment, et en particulier, de situer les réalités dans le contexte idéologique qui les génère ou les supporte. (*ibid.*, p. 3)

Les projets de création pédagogiques, inspirés de certains aspects de la pédagogie critique selon Maziere (2018) et Larsen (2018), comporteront donc nécessairement un volet réflexif et critique.

Réitérons que tout est relié (Morin, 2004) et c'est pourquoi des activités doivent être prévues en classe d'arts plastiques. L'inclusion d'une telle perspective, réflexive et critique, nous mène au prochain point de rencontre : les questions socioécologiques qui y sont liées.

3.4.2 Les questions socioécologiques

Dans une section antérieure, le sens donné à l'éducation artistique au sein de ma pratique a été discuté à travers, entre autres choses, l'intégration de questions socioécologiques en classe d'arts plastiques au secondaire⁸².

Cette section aborde à nouveau ce type de questions, en insistant cette fois sur le caractère unificateur des questions socioécologiques qui concrétise la rencontre entre l'EA et l'ERE. Voyons en quoi les questions socioécologiques (Deslauriers, 2019a, 2019b ; Sauvé, 2014 ; Simonneaux et Legardez, 2011) concernent l'art et de quelle façon elles agissent.

⁸² Le lecteur pourra se référer au point 3.2.3.

Soulever des questions socioécologiques en classe d'arts plastiques est une façon de dynamiser les éléments ciblés dans le PFEQ et d'arrimer l'éducation artistique à l'époque actuelle. Comme argumenté plus tôt, des liens peuvent être établis entre de telles questions et le *Domaine des arts*, les visées, les DGF et les CT prescrits au programme. Nous avons vu que ces aspects du programme facilitent une intégration organique de l'ERE à l'EA et permettent au PFEQ de passer d'un programme intégrable à un programme intégré, répondant ainsi au commentaire du Conseil Supérieur de l'Éducation (2007) qui le jugeait difficilement intégrable.

Faisant référence aux arts plastiques en milieu scolaire, Ardouin (1997, p. 82) rappelle qu'« une discipline se définit par des questions ». Les arts plastiques au secondaire sont en effet un lieu de questionnements et d'analyse du monde (Morel, 2013). Ma conception entière de l'éducation artistique, arrimée à l'ERE, est pleinement dynamisée par les questions socioécologiques qui agissent comme liant entre les disciplines : elles soudent l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Rappelons de plus que soulever des questions socioécologiques nécessite de s'engager dans une démarche réflexive et critique. À ce propos, Legardez (2016, p. 7) observe que :

[...] les travaux sur la thématique des « questions socialement vives » ont alors comme objectif de contribuer au développement d'une pensée critique, notamment sur des questions liées au développement durable au sens large (environnemental, économique, social, éthique...) et susceptibles d'éclairer des pratiques écocitoyennes.

La compétence critique doit être développée dans tous les domaines d'apprentissage à l'école (MELS, 2001). Or, soulever des questions socioécologiques en classe d'arts plastiques favorise l'atteinte de cet objectif.

Par ailleurs, le rapport final du professeur Larry O'Farrell (2010, p. 8-9) relatif à la séance de clôture de la seconde Conférence mondiale sur l'éducation artistique explique comment certains « projets d'éducation artistique qui mettent l'accent sur l'environnement peuvent contribuer à la cohésion des communautés ». Dans cette perspective, creuser de telles questions en classe d'arts plastiques offre aux élèves l'occasion de tisser des liens entre leur travail créateur et leur processus de construction de vision du monde (Ardouin, 1997 ; Claret, 2014 ; Fortin, 2011 ;

Sauvé, 2013). Cela contribue à l'atteinte des objectifs de sensibilisation et de conscientisation à l'égard du monde.

Par l'espace accordé aux questions socioécologiques en classe d'arts plastiques, j'ai offert aux élèves l'occasion de s'y pencher et d'y trouver une source d'inspiration pour enrichir leur démarche de création. Autrement dit, en introduisant cette nouvelle façon de faire, inhabituelle dans la discipline (Trudel, 2010), j'ai inventé une façon de vivre conjointement l'EA et l'ERE sans occulter les arts plastiques (présentés dans le *Domaine des arts*) dans la formation de l'élève. Abordons maintenant la notion d'engagement qui, en quelque sorte, permet de dynamiser les questions socioécologiques au sein de l'éducation artistique, tout en favorisant leur interdisciplinarité et les liens entre les sphères d'interventions éducatives de l'EA et de l'ERE.

3.4.3 L'engagement de l'enseignant et de l'élève

La notion d'engagement, de la part de l'enseignant comme des élèves, me semble fondamentale. Sans engagement, il ne peut y avoir d'éducation artistique comprise comme une occasion d'humanité (Ardouin, 1997), de questionnement du monde (Deslauriers, 2017 ; Morel, 2013) ou d'engagement écocitoyen (Bader *et al.*, 2017). Plus précisément, que signifie cette notion d'engagement ?

Tel qu'il en est ici question, l'engagement concerne l'univers scolaire, l'art engagé et les questions socioécologiques. Ainsi, comme enseignante, je me suis « engagée » dans une reconfiguration de l'enseignement des arts plastiques au secondaire en mettant de l'avant les questions socioécologiques et en relevant les défis de l'interdisciplinarité, de la réflexivité et de la criticité, concepts d'ailleurs repérés dans le PFEQ (MELS, 2001, 2007). Indéniablement, la posture engagée de l'enseignant oriente les contenus de son enseignement ainsi que ses façons de fonctionner et d'agir. Je me permets de rappeler qu'Hilary Inwood (2008b, p. 57, traduction libre) « a étudié comment les arts visuels et l'éducation artistique peuvent être utilisés pour sensibiliser à un engagement à l'égard de certains concepts et problèmes environnementaux ». Comme Inwood, j'ai cherché à redéfinir le rôle de l'éducation artistique et j'ai constaté combien j'étais engagée pédagogiquement et artistiquement dans la mission que je me suis donnée.

Adoptant cette conception de l'éducation artistique, l'enseignant d'art engagé est animé par un amour de l'humanité, de l'environnement, voire du monde, donc par un profond désir d'intervenir pour le transformer (Freire, 1974 ; Morin, 1996). De cette façon, « l'engagement dans l'action implique également les aspects affectifs de la personne, dont les attitudes et les valeurs sont confrontées » (Sauvé, 1997a, p. 156). Selon Freire (1983), l'engagement en ce qui concerne l'action posée en éducation est étroitement lié à l'amour. Cette affirmation est pleinement compatible avec les visées du programme.

L'enseignant d'art engagé pense et organise les projets de création en matière d'interventions artistiques engagées. Il comprend les enjeux de l'art engagé, s'en inspire et éprouve le souhait de vivre cette forme d'art avec ses jeunes. Il ne craint pas l'art contemporain et explore avec ses élèves différents lieux de création, parfois improbables, comme les espaces publics intérieurs et extérieurs. Ceux-ci engendrent des formes d'expressions artistiques innovantes comme la création collective, l'improvisation, les installations multimédias, les performances, les spectacles et les happenings organisés par des collectifs. Le public est souvent invité à participer, comme c'est le cas dans la performance publique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. L'enseignant d'art engagé vit son enseignement comme une création (Deslauriers, 2011) et subit l'influence de différents courants d'art engagé (Lamoureux, 2007 ; Morel, 2013). D'une certaine façon, il agit comme un artiste engagé et considère ses élèves de la même manière.

Depuis une décennie, certains artistes ne font pas que prendre position sur différents sujets d'ordre social ou politique, mais adoptent une pratique artistique centrée sur les besoins de différentes populations dans une perspective de transformation sociale. En fait, le déploiement de pratiques artistiques dans des lieux autres que ceux qui leur sont habituellement attribués s'inscrit dans un contexte où certains artistes délaissent des pratiques centrées sur une démarche individuelle au profit de préoccupations sociales (Gablik, 1997). Ces artistes veulent faire partie de la société dans laquelle ils vivent et questionnent leur rapport à l'environnement.

Inwood (2010, p. 33, traduction libre) observe combien « Joseph Beuys, Mierle Laderman-Ukeles, Alan Sonfist, Lynne Hull, Newton Harrison and Helen Mayer Harrison, Dominique Mazeaud, and Mel Chin », pour ne citer que quelques artistes, ont démontré leur profond engagement à améliorer nos relations avec l'environnement et la société. À l'instar de ces

auteurs, Michelangelo Pistoletto (2015, p. 34) insiste : il y a urgence, « pour les artistes à mettre en jeu leur liberté individuelle et à la transformer en responsabilité collective et, dès lors, à susciter de profonds changements dans la société ».

Dans la réalité de l'enseignement, des projets engagés prennent forme dans l'atelier et hors de l'atelier. Le sens qu'on leur attribue peut mener à un projet d'harmonisation de nos rapports humains avec le monde vivant (Bourg et Whiteside, 2010). Comment ? L'art à l'école doit impliquer un rapport au monde (Richardson *et al.*, 2016) et devient dès lors un médium d'engagement social. Sauvé (2015, postface) observe combien « l'art est puissant » et en parle comme d'« un projet de reliance, de connexion, de saisie du monde et de reconstruction de celui-ci par la voie créative, esthétique, symbolique » (*ibid.*). Mais peut-on qualifier l'art qui se fait à l'école d'art engagé ? D'ailleurs, qu'est-ce à dire ?

Présent au Québec depuis plusieurs décennies, l'art engagé a mis en scène la responsabilité de l'artiste qui a souhaité prendre la parole sur différents enjeux sociétaux en vue de les transformer ou d'avoir un impact sur le monde dans lequel ils vivent ou prendre position. Il est un jour devenu important de dire les choses : « dire le monde est la première étape pour le changer », explique Fortin (2011, p. 58). Certains artistes se sont affirmés, ont contesté, et ont personnellement, collectivement, publiquement, politiquement pris position. Ils ont décidé de défendre leurs valeurs, leurs idées, et les principes motivant leur pratique. Lamoureux (2011, p. 79) soutient que « l'art pouvant changer le monde, l'engagement devenait une responsabilité intrinsèque au statut de l'artiste, un devoir ». Cette forme d'art est celle de l'ici et du maintenant (*here and now*), et se partage entre artistes et public (Fortin, 2000). « La création en direct tend non seulement à “resouder” le monde de l'art et le public, mais à créer des espaces de rencontre, de discussion, voire de débat » (Fortin, 2011, p. 60).

Cette forme de responsabilité vis-à-vis le monde n'est pas étrangère au développement d'une écocitoyenneté responsable qui se doit, selon le PFEQ (MELS, 2001, 2007), d'être cultivée à l'école. Elle n'est pas non plus étrangère à la question de la responsabilité de l'enseignant (Inwood, 2009, 2010 ; Maziere, 2018 ; Pistoletto, 2015 ; Trudel, 2006), discutée à quelques reprises dans cette recherche.

À savoir si on peut qualifier l'art qui se fait à l'école d'art engagé, je réponds par l'affirmative dans de nombreux cas. L'intervention artistique et pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, analysée dans le cadre de cette recherche, tout comme la vidéo de *Marée D'Art - Marée Noire*⁸³ en témoignent d'ailleurs. À titre d'enseignante d'art, porter le flambeau de l'engagement consiste à plonger entièrement dans l'aventure créatrice ainsi qu'à explorer en profondeur une question socioécologique avec mes élèves.

En ce qui concerne les jeunes, quelques nuances s'imposent. Chez l'élève, la notion d'engagement peut être définie de deux façons : l'engagement scolaire et l'engagement de l'artiste en soi. Commençons par explorer la première.

En se basant sur plusieurs études, Bader *et al.* (2017) formulent une définition multidimensionnelle de l'engagement scolaire qui explicite l'état général d'un élève engagé. Les auteures font appel à la présence de trois composantes : comportementale, émotionnelle et cognitive, qu'elles développent en fonction de quatre dimensions. Ainsi,

[...] la première dimension ciblerait les comportements de l'élève conformes aux règles écrites et non écrites de la classe, telles que les efforts fournis, la participation ou l'attention portée à la tâche à réaliser. La deuxième dimension correspond à une réponse émotive caractérisée par un sentiment d'engagement de l'élève dans l'école et dans un ensemble d'activités en fonction de la valeur qu'il leur accorde. L'intérêt, l'enthousiasme et l'absence d'anxiété seraient des exemples d'indicateurs associés à cette composante. La troisième dimension, de nature cognitive, s'observerait quant à elle lorsque l'élève investit l'énergie requise pour comprendre des idées complexes, acquérir des habiletés difficiles à maîtriser et dépasser les exigences minimales. (*ibid.*, p. 87-88)

Les auteurs ajoutent une quatrième dimension, soit celle du sentiment de pouvoir agir (*agency*), qui s'avère tout à fait cohérente avec les visées du PFEQ (MELS, 2001), le *Domaine des arts* (Ardouin, 1997 ; Caune, 2017 ; Glicenstein, 2017) ainsi qu'avec un projet qui sème l'espoir d'un monde meilleur.

L'engagement scolaire de l'élève en arts plastiques ne peut passer outre un exercice de la réflexivité et de la criticité. Encore une fois, les différentes composantes d'une éducation

⁸³ Marée d'Art-Marée Noire, disponible au <https://youtu.be/hGjMZpPSvso>.

artistique arrimée à l'ERE se voient ici reliées (Morin, 2004). Ainsi, la notion d'engagement chez l'élève repose sur sa participation intellectuelle active à l'égard de la question socioécologique soulevée en classe d'art (recherche d'informations, questionnements, débats d'idées et positionnement), ainsi que dans son projet de création (ouverture, exploration, défis techniques, originalité et mixité), à l'image de l'artiste contemporain dans son travail de création. En s'habituant à exercer sa réflexivité dans ses cours d'arts plastiques, l'élève aura tôt fait de montrer des signes de criticité à l'égard de certains sujets ou contenus de l'actualité. Lorsque son projet de création suit le rythme d'une certaine conscientisation, il risque de faire l'expérience d'une forme d'art engagé. Bien qu'il serait inapproprié d'affirmer que l'art des élèves du secondaire est aussi développé que celui d'artistes engagés plus matures, les élèves peuvent certainement s'en approcher, s'en inspirer, apprendre de lui, bref se situer quelque part dans le prolongement d'un courant propre à l'art dit engagé.

Selon Bader *et al.* (2017, p. 89), « un des principes de base de l'engagement est d'autoriser les élèves à prendre part aux négociations et à la prise de décisions ». En effet, « c'est en prenant conscience des effets de l'engagement et de la participation sociale qu'ils réalisent la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques, en tenant compte de ses répercussions sur l'avenir de la collectivité » (MELS, 2007, chap. 4, p. 9).

Dans la conception de l'éducation artistique s'arrimant à l'ERE, l'engagement de l'enseignant spécialiste en arts plastiques et celui de l'élève sont essentiels. Cette façon de vivre l'éducation artistique et mon souci de rejoindre l'ERE m'ont menée à ancrer mes expériences dans certains courants d'art plutôt que d'autres, notamment le *Land Art*.

3.4.4 Des pratiques inspirantes : *Land Art* et autres courants associés

Penchons-nous maintenant sur le *Land Art* et plusieurs autres courants artistiques associés. Blanc et Lolive (2009, p. 289) constatent « que les liens entre art et environnement sont multiples, foisonnants ». En effet, à l'instar d'enseignants en art qui intègrent la nature dans leur pédagogie, des artistes établissent ce rapprochement depuis plusieurs décennies.

Au milieu des années soixante, un mouvement artistique d'avant-garde émerge aux États-Unis. De jeunes artistes rejettent alors la pratique picturale, plastique et esthétique pour remettre en

question l'œuvre d'art. Ils s'éloignent des galeries, des espaces muséaux et choisissent de « transgresser les frontières entre les différents arts » (Elmaleh, 2002, p. 65). Les artistes fondateurs de ce mouvement, Walter de Maria, Michael Heizer, Robert Smithson, Patricia Johanson, Robert Morris et Denis Oppenheim poursuivent l'objectif de « transférer dans la nature le principe de l'installation et, simultanément, de développer leur intérêt pour les substances naturelles à leur état brut. La terre, avec sa charge symbolique considérable, allait représenter le matériau privilégié » (*ibid.*, p. 66). Cette nouvelle vague, qui invite au dialogue entre l'art et la terre, marque le début de nombreux courants artistiques liés à la nature. Précisons toutefois que le *Land Art*, censé reconnecter l'humain à la Terre et l'environnement, n'a pas toujours été écologique, et l'histoire nous le montre. Ramade (2015) va plus loin en stipulant que le *Land Art* n'a pas nécessairement de vocation écologique. Dans le cadre de cette recherche, ce sujet controversé ne sera pas approfondi. Je discuterai plutôt des aspects écologiques du *Land Art*. Je souhaite cependant préciser que, dans la littérature, le *Land Art* permet aux artistes d'intervenir sur l'environnement, tandis que l'art dit environnemental, et j'y reviendrai, favorise le dialogue entre l'artiste et son environnement sans que ce dernier ne soit altéré.

Vers la fin des années soixante « le *Land Art* semblait amorcer un tournant annonçant une approche écologique des arts plastiques » (Elmaleh, 2002, p. 71). Les années soixante-dix marquent l'influence de ce courant en éducation artistique. Un texte de Joseph Shannon intitulé *The Art Teacher : Environmental Advocate* en témoigne. Ainsi assiste-t-on à une quête de nouveaux horizons, mais aussi à une quête de nouvelles sensations à intégrer dans le processus de réalisation de l'œuvre. Dans les écoles secondaires, les expositions d'élèves ont lieu partout : à l'auditorium, dans les corridors, dans l'escalier, sur le terrain de l'école, avec éclairages pendant la nuit. Elles se déplacent parfois à l'extérieur de l'école (Lemerise et Richard, 1999) et se retrouvent souvent dans la nature même, soit sur la plage ou dans la forêt.

Ainsi, Lemerise et Richard (1999) observent que, depuis les années 80, les enseignants d'art intègrent à leur classe des activités inspirées par l'art contemporain comme le *Land Art*, qui est devenu une pratique pédagogique courante encore bien actuelle. D'ailleurs, si les artistes du *Land Art* manipulent des matériaux naturels tels du sable, de la terre, de la mousse, des roches, des branches, des coquillages, du bois et de l'eau afin de créer leurs œuvres nommées *earthworks*, c'est également ce que font de nombreux élèves dans les classes d'art. Ces ressources naturelles,

souvent accessibles à distance de marche des écoles, permettent le contact des élèves avec la nature et permettent d'éduquer sur place à propos de l'environnement. C'est en ce sens qu'Hilary Inwood (2008a, 2009, 2010, 2013) prône et expérimente la classe d'arts plastiques à l'extérieur. Dans cette recherche, le *Land Art* a permis de relier physiquement et concrètement les élèves, l'art et l'environnement.

Voyons maintenant les différents courants associés au *Land Art* tout en continuant à relever les liens qui existent entre ces formes d'art et ma propre pratique enseignante, soit l'intervention au cœur de cette recherche et les projets pilotés en classe d'arts plastiques au secondaire. Rappelons, comme mentionné en introduction de cette recherche, que les projets scolaires au sein de ma pratique ont rapidement comporté des visées écologiques.

Appelés art écologique (ou écoart), art environnemental, esthétique environnementale, art impliqué, écovention (ou art de restauration) ou art socioécologique, les courants ou sous-courants associés au *Land Art* sont parfois difficiles à dissocier tellement leurs différences relèvent d'une diversité d'interprétations, et ce, tant de la part des artistes que de celle des chercheurs. Selon Zakaria (2014, p. 8), « réaliser qu'il existe à la fois une complexification de la pratique du *land art* et une présence de fondements partagés conduit à une définition nuancée qui reste représentative des réflexions de chacun des artistes ». Portons donc attention aux divers courants et voyons comment ils se distinguent les uns des autres, en commençant par l'art environnemental.

- L'art environnemental

L'art environnemental peut se fondre, voire se confondre avec le *Land Art*. C'est d'ailleurs ce que conçoivent Blanc et Lolive (2009), qui relèvent un certain nombre de points communs entre les deux :

L'art environnemental peut se présenter comme une synthèse esthétique traduisant une volonté de réparer symboliquement l'environnement en mêlant des éléments traditionnels, comme la verdure, à des éléments sculpturaux, théâtraux, qui plantent le décor de nouveaux et étranges jardins. (*ibid.*, p. 289)

Notons que dans cette optique, l'environnement peut signifier autre chose que l'environnement biophysique ou la nature environnante et faire aussi référence à la société et aux contextes politique, social ou historique. Il s'agit donc d'un environnement socioécologique. Ceci est notamment intéressant dans une perspective scolaire surtout lorsque que des efforts sont déployés pour faire comprendre aux élèves que l'environnement inclut le vous, le moi, tous les vivants et leur habitat où chacun a besoin de l'autre pour vivre.

Dans l'art environnemental, les artistes n'endommagent pas l'environnement par leurs interventions. Selon cette logique, la célèbre sculpture de l'artiste Robert Smithson, *Spiral Jetty*, s'inscrirait clairement dans le courant du *Land Art*, mais non dans l'art environnemental puisqu'elle a occasionné l'érosion des sols par endroits et des déplacements de terre considérables. Dans le cas de l'art environnemental, quand certaines modifications sont faites dans la nature, elles sont rapidement réparées. Les œuvres produites dans l'art environnemental seront déconstruites et les éléments retourneront à leur place, dans leur état naturel. À titre d'exemple, les nombreuses œuvres temporaires de l'artiste Richard Long, réalisées en utilisant des matériaux locaux comme des roches, de la boue et des branches, n'ont causé aucun dommage à l'environnement. C'est d'ailleurs le comportement adopté par mes élèves. Dans ce courant comme le suivant, l'humain ne domine pas la nature. Son rapport avec elle est respectueux et devient une valeur phare que je partage avec mes élèves.

- L'esthétique environnementale

L'esthétique environnementale est un courant récent issu du domaine de la philosophie esthétique. C'est à la fin des années 1960, soutient Kuitche (2014), que s'opère une transformation de l'esthétique du pittoresque vers l'esthétique environnementale. Alors que l'esthétique du pittoresque met en scène le paysage en tant qu'œuvre d'art (Kuitche, 2014), le courant d'esthétique environnementale encourage la participation du public. Ainsi, « [l']intérêt pour l'esthétique de l'environnement s'accroît, le regard esthétique de l'observateur porte désormais sur l'environnement aussi bien naturel qu'humain » (*ibid.*, p. 36). La domination de l'homme sur la nature est, dans ce contexte, largement dépassée. Certains auteurs associent toutefois l'arrivée de ce courant aux années 1980 en le décrivant comme une sous-discipline de l'esthétique. Pour ma part, je continue à le considérer comme un courant artistique, mais j'établis

un rapprochement entre ce courant et le courant naturaliste en ERE (Frank, 2017 ; Sauvé, 2006), qui considère l'environnement comme nature.

Ainsi, le courant d'esthétique environnementale est lié à la philosophie de l'environnement et à l'esthétique analytique. Il accorde une place fondamentale à l'expérience esthétique de la nature et des environnements de vie quotidienne (Blanc et Lolive, 2009). Il évoque, entre autres, deux types d'expériences esthétiques pouvant être vécues et qu'il qualifie de non cognitive et de cognitive. « Une expérience esthétique non cognitive de la nature », explique Gravouil (2011), réfère, par exemple, à un sentiment d'apaisement pouvant se produire lorsque la pluie cesse, que les parfums frais des herbes se font sentir et que les oiseaux chantent. Aucune connaissance n'est alors nécessaire pour ressentir ces émotions que seuls les phénomènes provenant de la nature peuvent provoquer ; celles-ci sont directement liées au contact avec la nature. «   l'inverse, une expérience esthétique cognitive est liée à la possession de notions scientifiques ou culturelles » comme la fascination face au fonctionnement complexe d'un écosystème et, incidemment, « au rôle que chaque plante ou animal joue dans le maintien de cet équilibre naturel » (Gravouil, 2011, s.p.). Selon l'auteur, l'esthétique environnementale est un domaine « qui permet d'étudier pour mieux comprendre pourquoi et comment le développement durable et l'écologie sont devenus des enjeux incontournables depuis 1950 » (*ibid.*). En ERE, le courant naturaliste évoque aussi deux types d'expériences : l'approche cognitive pour apprendre de la nature et l'approche expérientielle pour vivre dans la nature et apprendre d'elle (Sauvé, 2006).

  travers le courant d'esthétique environnementale, « la beauté peut alors se situer dans le soin, le souci de l'autre, l'idée d'une vie harmonieuse » (Gravouil, 2011). Je suis ici plus proche de la nature à observer et à comprendre que de la nature à défendre. Dans un article de Blanc et Lolive (2009, p. 286) qui porte spécifiquement sur ce courant, une citation de la philosophe Emily Brady (2007, p. 64) aide à comprendre l'essence de ce courant qui se caractérise, selon elle, par le fait que

[...] les environnements naturels ne sont pas essentiellement éprouvés comme des paysages, mais plutôt comme des environnements au sein desquels le sujet esthétique apprécie la nature comme dynamique, changeante et en évolution. Il s'agit d'une approche esthétique qui, selon ses différentes formes, puise ses racines dans la

connaissance écologique, l'imagination, l'émotion et une nouvelle compréhension de la nature comme porteuse de son propre récit.

- L'art écologique ou l'écoart

Alors que se développent les premières versions du *Land Art* au début des années 60, un autre courant émerge, celui de l'art écologique. Au Québec, l'existence de ce courant semble se définir par la tenue de quelques événements isolés et interventions ponctuelles d'artistes, explique Zakaria (2014).

Malgré la définition qu'en donne Blanc et Lolive (2009), certains auteurs affirment que ce courant peine à être reconnu comme distinct du *Land Art* puisque sa définition n'est pas suffisamment claire. En effet, depuis ses origines aux États-Unis avec des artistes comme Alan Sonfist, Patricia Johanson et Mierle Laderman Ukeles, l'art écologique s'est trouvé absorbé dans l'ombre d'un *Land Art* triomphant et photogénique (Ramade, 2015). Pour ajouter à la complexité de la question, les appellations art écologique ou écoart semblent aujourd'hui signifier la même chose.

Nous retiendrons donc que ce courant consiste en un outil de communication destiné à éduquer le public à l'égard de l'écologie, ce qui le distingue du *Land Art*. Zakaria (2014, p. 18) identifie quelques caractéristiques de l'art écologique, dont

[...] le travail dans l'espace public et la galerie, l'intérêt pour la sauvegarde de la nature, l'attachement aux sciences et à la technologie et la volonté d'informer et de conscientiser les gens par rapport à ce qui compose leur milieu environnant en les reconnectant aux autres organismes vivants.

Selon Song (2010), l'art écologique est l'un des moyens les plus puissants pour permettre « au spectateur de se connecter à la fois à l'œuvre d'art et à la planète » (*ibid.*, p. 100-101, traduction libre). Cette forme d'art amène à toucher les textures des matériaux, sentir les plantes et les animaux à proximité, et à entendre les interactions entre les éléments de la nature. Par les œuvres qui s'y inscrivent, ce courant révèle une forme d'art visant à éveiller les consciences et à communiquer un message de responsabilisation environnementale. On parle de ce courant comme d'un outil de communication destiné à éduquer le public. Nous voici replongés dans

l'ERE par le biais de l'art, les buts poursuivis étant également de présenter des performances dans des lieux où le public se sentira interpellé.

L'art écologique porte une autre appellation : l'écoart. Dans la littérature, l'emploi du terme «écoart» semble être utilisé lorsque l'art écologique s'adresse à l'éducation ou au milieu scolaire. Blandy and Hoffman (1993, p. 28, traduction libre) définissent le concept d'*ecoart education* comme une « façon d'enseigner les arts aux élèves qui favorise la compréhension et l'interdépendance de toutes choses en insistant sur la nécessité pour l'éducation artistique de répondre aux préoccupations environnementales ». Ainsi semble-t-il qu'en ajoutant une dimension éducative à l'art écologique, une distinction supplémentaire peut être faite pour parler d'écoart. Inwood (2010, p. 34, traduction libre) affirme que « l'écoart intègre l'éducation artistique et l'éducation environnementale comme un moyen de développer la conscience et l'engagement, en utilisant certains concepts tels l'interdépendance, la biodiversité, la conservation, la restauration et le développement durable ».

- L'écovention ou la restauration écologique

Les termes «écologie», «innovation» ou «intervention» sont réunis à l'intérieur d'une même expression. L'expression «écovention», inventée par Amy Lipton et Sue Spaid, apparaît en 1999 pour désigner le travail d'artistes préoccupés par l'environnement. Ils réalisent des projets à échelle locale avec l'intention de réparer certains dommages qui sont causés à la nature. Lipton et Spaid souhaitaient définir une forme d'art qui combinait interventions artistiques en territoires naturels dégradés, processus de conscientisation du public et mise en évidence de certaines solutions. À l'intérieur de ce courant, l'interdisciplinarité entre artistes, scientifiques et professionnels est particulièrement importante. À titre d'exemple, les artistes, biologistes et zoologistes peuvent joindre leurs efforts autour d'un projet de restauration d'une écologie locale. Toutefois, malgré les caractéristiques déterminées, un flou conceptuel persiste puisque « beaucoup d'artistes et de critiques utilisent indifféremment les mots “art environnemental”, “écoart” et même “land art” ou utilisent parfois le même terme pour signifier différentes choses » (Bower, 2010, s.p.). L'écovention est aussi associée au *Land Art*, aux travaux de terrassement (*earthworks*) et à l'architecture du paysage. Il est possible de distinguer l'écovention par la

présence de solutions créatives proposées par les artistes qui s'en réclament afin de régler certains problèmes écologiques et tenter de réparer les dommages causés à l'environnement.

Une fois cette distinction faite, il fallait se tourner vers une autre appellation : la restauration écologique. « Le thème de la restauration écologique fait intervenir aussi bien l'environnement et l'ingénierie écologique que la créativité en matière de design environnemental et elle constitue un bon terrain d'expérimentation de l'esthétique environnementale » (Blanc et Lolive, 2009, p. 2). Selon Bower (2010, traduction libre), il est possible de se référer à ce courant comme à une forme d'écoart : « L'art de la restauration est un autre terme qui fait référence à l'art qui restaure les écosystèmes, les paysages endommagés ou pollués. Il peut ainsi être considéré comme une forme d'écoart ». Le fait de restaurer l'environnement permet aux artistes de s'impliquer directement dans le monde en rejoignant la communauté, certains milieux en périphérie ou zones urbaines.

Toujours selon Bower (2010), l'écologie de la restauration poursuit à peu près les mêmes objectifs que l'écovention et l'écoart, à savoir renaturer des écosystèmes dégradés, mais se fixe aussi comme priorité de conserver la biodiversité et privilégier les techniques douces pour reconstituer des écosystèmes diversifiés et autonomes.

Dans cette section, nous avons vu que le *Land Art* ainsi que tous les courants de cette même famille sont en réalité des manifestations artistiques portées par un amour de l'environnement. En cela, le *Land Art* est un point de rencontre entre l'EA et l'ERE.

3.4.5 L'amour

L'amour consiste en un sentiment préalable à la construction de tout projet d'éducation portée dans le cœur. Il favorise l'empathie envers son prochain (Hooks, 2010), mais également, une empathie plus globale envers la vie. Par ailleurs, sans amour, l'imagination cesse de foisonner, les rêves s'estompent et les projets meurent. Une compréhension de l'amour est ainsi simplement énoncée, sans s'attacher à des éléments de définition philosophiquement documentés, sans égard aux concepts liés à l'affection et au désir, car là n'est pas le but poursuivi. Sans crainte de le nommer, l'amour est ce sentiment viscéral éprouvé pour l'ensemble de la mission pédagogique et qui opère telle une force qui dynamise des projets d'art tout en entretenant quotidiennement un rapport respectueux à l'humanité et au monde. En d'autres termes, il s'agit d'une forme d'énergie

renouvelable. Il convient donc de désigner l'amour comme le point de rencontre élémentaire entre l'EA et L'ERE.

Steiner (1998) croit que dans l'art éducatif, une partie de l'esprit est animée par l'amour. Selon Rivard (2012), des liens peuvent être tissés entre l'amour et l'enseignement. En effet, Morin (1996, p. 4) constate que c'est bel et bien l'amour qui « introduit la profession pédagogique, la véritable mission de l'éducateur ». De Koninck (2011) renchérit : c'est d'ailleurs avec le cœur qu'on apprend. Pour plusieurs autres auteurs, dont Hooks (2010), Sauvé et Orellana (2008), Kincheloe (2008) et Freire (1974), l'amour est à la base de tout projet d'éducation conscientisant. Dans une telle perspective, l'éducation artistique et ses visées socioécologiques mènent à la réalisation de projets liés à divers enjeux, dont ceux de l'actualité, par exemple, des projets motivés et animés par l'amour des jeunes et du monde (Deslauriers, 2011).

Après avoir exploré les travaux de Kincheloe (2004), Sauvé et Orellana (2008, p. 3) rappellent qu'au fond de toute chose, il y a l'amour. Elles citent à ce sujet Kincheloe (2004, p. 3, traduction libre).

L'amour est à la base d'une éducation préoccupée de justice, d'égalité et de génie créatif. Si la pédagogique critique n'est pas traversée d'une bonne dose de ce que Freire appelle « l'amour radical », alors elle ne sera que l'ombre d'elle-même. [...]. La pédagogique critique vise à accroître notre capacité d'aimer ; elle veut amener le pouvoir de l'amour au centre de nos vies quotidiennes et de nos institutions sociales, et repenser la raison en fonction de notre humanité et dans une perspective d'interconnexions [...]. Un savoir critique cherche à se connecter à la sphère de notre corporéité et de nos émotions, de telle sorte qu'il permette d'appréhender différents niveaux de l'être et de comprendre la souffrance humaine, pour mieux la soulager.

Cette façon d'aimer, ou plutôt d'éprouver ou de ressentir l'amour, habite ma conception de l'éducation artistique. L'amour traverse et anime mes projets, pour ne pas dire tout. Il me permet d'accompagner les élèves avec respect, sensibilité, intérêt, écoute, éthique, bienveillance et certainement empathie. Il permet de prendre soin des élèves dans une certaine proximité et une grande sincérité.

Lorsque j'enseigne les arts plastiques, les points de rencontre entre éducation artistique et éducation relative à l'environnement sont constamment sollicités.   ce sujet, rappelons que

l'ancrage de l'EA et de l'ERE dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, les questions socioécologiques, l'engagement, les courants d'art engagé et l'amour les définissent.

Au Chapitre 3, les appuis théoriques de la recherche ont été présentés ainsi que les deux champs d'interventions éducatives, soit l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Également, ont été précisés le concept de modèle éducationnel, l'éducation artistique et le sens donné à cette éducation au sein de ma pratique, l'éducation relative à l'environnement et le sens donné à cette dimension de l'éducation au sein de ma pratique, de même que la synthèse des points de rencontre entre l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement, ce qui a permis servi de point de départ pour élaborer le modèle éducationnel proposé dans cette recherche. Poursuivant l'étape de clarification de la situation de départ de la démarche d'anasynthèse, le Chapitre 4 sera consacré à la présentation du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*.

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION DU PROJET DE CRÉATION PÉDAGOGIQUE

Ce chapitre décrit le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*⁸⁴, pièce maitresse de l'élaboration du modèle éducationnel que je souhaite proposer. La description et la caractérisation de ce projet répondent au premier objectif général de cette recherche, soit décrire et caractériser un projet de création pédagogique marquant en éducation artistique qui intègre des questions socioécologiques. Rappelons que dix objectifs spécifiques sont liés à cette visée : 1) décrire le contexte d'émergence de l'expérience ; 2) identifier les acteurs et leur rôle ; 3) clarifier les fondements de cette expérience ; 4) expliciter les approches et stratégies adoptées ; 5) décrire le déroulement du projet (processus, étapes et activités) ; 6) identifier et caractériser les résultats ; 7) cerner la signification de cette expérience pour les acteurs ; 8) identifier les défis et les enjeux que cette expérience a soulevés ; 9) mettre en lumière les apprentissages issus de cette expérience qui peuvent être transférables à des cas semblables ; et 10) identifier les pistes d'amélioration apparues en cours de route. Ce chapitre s'accompagne des vidéos A, B et C⁸⁵ qui favorisent la lecture de l'expérience *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Intéressons-nous d'abord à son contexte d'émergence.

4.1 Le contexte d'émergence du projet de création pédagogique

Cartes à jouer pour le XXI^e siècle est un projet de création pédagogique dont les phases de réalisation s'apparentent à celles qui dynamisent la démarche de création telle que définie par Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) et redessinée dans le PFEQ (MELS, 2001)⁸⁶ : la phase d'inspiration, la phase d'élaboration et la phase de distanciation.

⁸⁴ *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* est un projet de création pédagogique d'envergure de longue durée. Or, des projets beaucoup plus simples et plus courts peuvent conjuguer éducation artistique et éducation relative à l'environnement.

⁸⁵ Rappelons que les liens vers les vidéos sont disponibles à l'*Annexe B*.

⁸⁶ En référence aux travaux de Gosselin (1993).

4.1.1 La phase d'inspiration

La phase d'inspiration pour le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* s'est déclinée en cinq moments que j'ai ainsi nommés : vision, intellectualisation, conditions, précisions et récapitulation.

- Vision

L'idéation et la conception de *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* remontent à l'automne 2014. Comme à chaque rentrée scolaire, je faisais la queue chez Brault et Bouthillier pour l'achat de matériels scolaires. Durant l'attente, mon regard s'est arrêté sur des cartes à jouer géantes en vente au comptoir de la caisse. Ces cartes semblaient destinées aux élèves ayant des besoins particuliers. Pour ma part, j'ai été attirée, je dirais même interpellée, par ces cartes-objets de grand format. J'ai rapidement décidé d'en ajouter trois paquets à mon panier, persuadée que je saurais en faire bon usage. Une fois à l'école, j'ai déballé un des paquets et je me suis mise à manipuler les cartes, à m'intéresser à leur architecture et aux divers éléments picturaux qu'elles comportaient.

Les idées de projet ont commencé à affluer, dont celles d'un château de cartes géant qui s'effondrerait puis serait reconstruit par les élèves. Mais dans quel but ? À ce moment, je n'avais encore aucune réponse. Une phrase imagée a pris forme dans mon esprit pour finalement m'habiter et intensifier mon intérêt envers ces cartes : « Lorsque'un château s'effondre, tout s'effondre, mais sa reconstruction est essentielle ». Les mots et les images qui s'en dégageaient m'inspiraient. Instinctivement, je sentais qu'un grand projet était sur le point de prendre forme.

Incidemment, le moment était venu d'amorcer l'intervention relative à cette recherche. J'ai donc choisi le titre du projet de création pédagogique sur le point d'être réalisé : *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Dès le départ, l'intervention allait se dessiner à travers les visées de formation, les CT et les DGF, tout en se liant à l'éducation relative à l'environnement. Les prochains paragraphes expliciteront de quelle manière.

- Intellectualisation

L'effondrement éventuel d'un château rappellerait la situation socioécologique fragilisée du monde actuel (Bourg, 2018 ; Larrère, 2017 ; Sauvé, 2015a) tandis que le projet de reconstruction évoquerait l'espoir d'un monde meilleur (Deslauriers, 2011 ; Freire, 1974 ; Sauvé et Orellana, 2008) et le désir de participer à cette reconstruction (Sauvé, 2015a). À la fois physique et symbolique, cette reconstruction serait effectuée par les élèves en arts plastiques lors d'une performance publique.

Pour que le projet de création pédagogique à venir me permette de construire ou d'extraire les matériaux nécessaires à la construction d'un modèle éducationnel, il me fallait suivre certaines règles provenant de mes années d'expérience en enseignement des arts et issues du processus de modélisation. Les voici énumérées :

- › formuler un projet de création collectif captivant ;
- › introduire dans ce projet des questions socioécologiques ;
- › introduire dans ce projet les dimensions réflexives et critiques ;
- › concilier ce projet avec les modalités du programme d'enseignement des arts plastiques ;
- › et dynamiser harmonieusement à travers ce projet, tous les aspects théoriques susceptibles de favoriser l'arrimage entre l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement, ce « maillage » de l'art et de l'ERE qu'évoque Bouchard-Valentine (2017).

J'ai donc laissé venir les idées, rebondissant de l'EA à l'ERE et de l'ERE à l'EA, ce qui a nourri, mais aussi déterminé la conceptualisation et la réalisation du projet. À travers celui-ci, je souhaitais poursuivre la construction d'un rapport au monde senti, aimant et bienveillant (Bader *et al.*, 2017).

Comme pour tous les projets que j'ai mis en œuvre dans ma carrière d'enseignante spécialiste en arts plastiques, une implication majeure de ma part a été nécessaire (Bader *et al.*, 2017 ; Inwood, 2008b ; Sauvé, 2015a). De cette façon, je pouvais, me semblait-il, m'autoriser à inviter des élèves à s'engager eux aussi dans la construction de leur propre rapport au monde en relation avec une création personnelle. Ainsi, ils expérimenteraient une forme d'interdisciplinarité à travers ma

vision de l'enseignement, tout en vivant une expérience de l'art différente. De manière plus précise, qu'est-ce que cela signifiait pour la suite des choses ?

Pour moi qui suis artiste, chercheuse et enseignante, cela signifiait de me mettre à penser en mode interdisciplinaire, de prendre conscience des aspects transversaux du projet, de garder en tête la suite du projet dans sa globalité, et de réfléchir en termes de danse, de musicalité, d'images multimédias, d'art dramatique et de français. Incontestablement, la suite du projet serait dynamisée au sein de dialogues constants entre les différentes disciplines et domaines d'apprentissage, entre l'art et la vie, entre l'EA et l'ERE (Frank, 2017 ; Larsen, 2018)⁸⁷.

Si l'intervention *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* devait intégrer toutes les dimensions interdisciplinaires envisagées dans cette recherche, il fallait que l'interdisciplinarité maintienne le cap vers la transdisciplinarité, voire l'universalité (Caune, 2017 ; O'Farrell et Kukkonen ; Sauvé, 2019). De là, j'ai souligné à grands traits l'importance de relier tous les objets de connaissance entre eux, ce qui rendait encore une fois indispensable l'exercice de la réflexivité (Altet, 2013 ; Desjardins, 2013 ; Glicenstein, 2017).

En réfléchissant à la forme que prendrait *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, je pouvais présager que des questions complexes (Larrère, 2017 ; Vallejo-Gomez, 2008) allaient être soulevées, non seulement par moi, mais aussi par les élèves au sujet de la démocratie (Planche, 2017 ; Sauvé, 1997b), du politique (Baby, 2016 ; Girault, 2018 ; Sauvé, 2009), de l'amour, de l'espoir (Kincheloe, 2008 ; Rivard, 2012 ; Sauvé et Orellana, 2008), de l'humanité (Ardouin, 1997), et de la vie en général et en particulier. Il fallait adopter une perspective globale de l'expérience et prendre les risques associés au laisser-venir de ces sujets (Deslauriers, 2016 ; Legardez, 2016).

⁸⁷ Ce rapport est aussi considéré chez ces auteurs : Ardouin, 1997 ; Bresler et Tochon, 2004 ; Caune, 2017 ; CSE, 1991 ; Darbellay, 2011 ; Develay, 2012 ; Ernst et Ellis, 2005 ; Foresta, 1993 ; Fourez, 1998 ; Fourez *et al.*, 2002 ; Gagnon et Van Neste, 2003 ; Germain, 1991 ; Guillemette, 2010 ; Jollivet et Pena-Vega, 2002 ; Jonnaert *et al.*, 2004 ; Le Marec, 2001 ; Lenoir, 1995 ; Lenoir et Sauvé, 1998 ; Lowenfeld et Brittain, 1957 ; Maziere, 2018 ; MELS, 2001, 2007 ; Morin, 1996, 1999, 2008 ; Newell et Klein, 1996 ; Perrenoud, 1995 ; Samson *et al.*, 2012 ; Sauvé, 2006 ; Simonneaux, 2008 ; Trudel, 2006 ; Wittezaele, 2006.

- Conditions

Dans la réalité du calendrier scolaire, il ne me restait que deux journées pédagogiques avant la rentrée des élèves. Où en étais-je ? J'avais une idée de projet quelque peu développée, porteuse à la fois d'une métaphore puissante et d'un concept de base bien posé, rassemblés autour d'une vision transdisciplinaire du projet de création pédagogique en devenir.

Les prochains questionnements se sont avérés critiques, un peu comme une remise en question du projet qui venait à peine d'être imaginé : à qui s'adressaient les questions concernant l'avenir ? Qui aimerait jouer une carte pour le futur ? Pourquoi limiter cette expérience aux élèves de mon école alors que ces enjeux nous concernent tous ? Un grand nombre de personnes devrait-il assister à l'effondrement du château et aux aussi en éprouver l'expérience ? Devrais-je donner au public l'occasion d'une reconstruction ? Des enfants pourraient-ils y participer ? Si oui, comment faire ? Le moment était venu de réfléchir de manière critique.

De plus, il me fallait réfléchir vite : une année scolaire est un temps restreint en soi, inflexible et contraignant, qui glisse entre les doigts des enseignants. Malgré le calendrier serré, le flux occasionné par ces questions générait chez moi la conviction qu'il fallait voir plus grand que l'école et inviter *l'autre*⁸⁸ à se joindre à nous.

- Récapitulation

Tous les aspects évoqués précédemment devaient cohabiter à l'intérieur de l'expérience *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Où en étais-je donc ?

Comme enseignante spécialiste en arts plastiques, je m'engageais à « éduquer par l'art ». Par conséquent, je devais incarner une conduite (Ardouin, 1997) socioécologique ou encore personnifier à travers l'éducation artistique une forme de responsabilisation écocitoyenne (O'Farrell et Kukkonen, 2017 ; Simard *et al.*, 2016). J'allais donc m'engager totalement, malgré les contraintes de temps et administratives ou toute autre embuche reliée à la réalité parfois difficile de l'enseignement des arts.

⁸⁸ *L'autre* est synonyme d'autrui.

De plus, j'étais moi-même confrontée à ma problématique de recherche, en ce sens où aucun modèle en enseignement des arts plastiques au secondaire n'était disponible pour me guider. Je devais rassembler des morceaux pertinents, ériger les bases d'un modèle, faire preuve d'inventivité (CSE, 2007 ; Sauvé et Orellana, 2008 ; Zimmerman, 2009), croiser les composantes cibles du PFEQ, soulever des questions socioécologiques et, par-dessus tout, relier les objets de connaissance entre eux (Morin, 1996, 1999).

Certains enjeux sont alors devenus prioritaires, dont celui d'inviter tous les enseignants des disciplines artistiques de mon école à participer au projet ainsi que d'autres écoles et des artistes professionnels pour faire grandir « le noyau que nous formions » dans l'espoir que le plus grand nombre de jeunes possible, accompagnés de leurs éducateurs, expriment leurs préoccupations face à l'avenir. Soulignons que le terme « inviter » signifie « inclure » et est dans mon esprit indissociable d'un intérêt pour l'humain dans le respect de ce qu'il est et ce qu'il peut apporter, dans l'accueil de sa réalité et de ses contraintes, dans l'ouverture à ses idées, en toute confiance et reconnaissance.

J'étais convaincue que les enseignants spécialistes en arts plastiques pouvaient incarner le rôle d'agents de changement (Lemerise, 1998). De la même façon, j'étais persuadée que les artistes pouvaient être initiateurs de changements (Lamoureux, 2007 ; Pistoletto, 2015). Pour ces raisons, enseignants et artistes devaient faire équipe. Cette complémentarité d'acteurs (Maziere, 2018) allait bonifier l'expérience et enrichir la force des actions collectives.

- Intentions

L'intention de départ était d'inviter des élèves d'âges variés issus de plusieurs endroits du Québec et vivant des réalités de vie bien différentes à se joindre au projet. L'une de mes motivations consistait à connaître les préoccupations des jeunes d'ailleurs pour les partager à mes élèves d'ici. Ce partage devait aussi se faire en sens inverse : les élèves de mon école devaient partager leurs propres préoccupations à ceux des autres écoles.

Je rêvais également, par cette expérience, de réunir un grand nombre d'élèves dans un même lieu dans le but de vivre l'art ensemble en créant dans l'action, en improvisant, en prenant des risques.

Je voulais que les élèves se souviennent de *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* comme expérience d'art (Dewey, 1934), mais aussi en tant qu'expérience réflexive qui infuserait du sens leurs apprentissages (Glicenstein, 2017 ; Rozier, 2010).

J'avais en tête de nombreux objectifs : établir un climat de confiance ; générer des échanges et un dialogue entre différentes matières, différentes écoles et différents âges ; établir un climat de confiance ; partager ses talents artistiques ; aider l'autre ; développer des chorégraphies dans l'action ; orchestrer une performance finale ; etc. Éventuellement, ce flux d'objectifs un peu confus m'a menée à fixer l'objectif général de ce grand projet, soit enrichir l'enseignement des arts plastiques en y intégrant une perspective sociale, environnementale et/ou politique, réunissant des élèves de différentes régions au Québec autour d'une réflexion commune à propos de l'avenir de notre monde commun.

Une question fondamentale s'est ensuite posée : puisque ces questions d'avenir appartenaient à tous, comment choisir les participants au projet *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* ? Voici la solution que j'ai envisagée : laisser tomber une dizaine de galets sur la carte du Québec pour une sélection aléatoire. Résultat : les six galets tombèrent par hasard sur des régions éloignées les unes des autres. J'ai ainsi pu cibler des écoles dans ces régions afin de les inviter à participer. Au total, quatre écoles ont répondu à mon invitation et deux ont abandonné en cours de route, à ma très grande déception. Finalement, deux écoles se sont entièrement investies, à mon immense bonheur.

4.1.2 La phase d'élaboration

La phase d'élaboration au sein du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* a été déclinée en deux moments : la concrétisation et la progression.

- Concrétisation

J'ai commencé à chercher dans le répertoire des artistes inscrits au programme *La culture à l'école* (ministère de la Culture et des Communications). Je souhaitais trouver idéalement des artistes en art contemporain faisant preuve d'engagement à l'égard de questions socioécologiques. Cela m'apparaissait possible, car selon certaines études, bon nombre d'artistes témoignent de leur engagement profond à travers des projets qui visent à générer des

changements favorables aux relations avec l'environnement et la société (Inwood, 2010). Il fallait les découvrir, et je percevais là une occasion de création et de rencontre fort puissante.

Dans un autre ordre d'idées, aussi fondamentale que puisse être la question de l'expression de soi en arts plastiques (O'Farrell et Kukkonen, 2017 ; MELS, 2001 ; Morel, 2013), la contribution à la réflexion par l'ensemble des acteurs était primordiale dans ma conception des arts plastiques au secondaire. Plus encore, l'apport de la criticité à cette réflexion était souhaité afin d'amener le niveau réflexif recherché dans le PFEQ. Étant donné la nature de certains sujets traités dont les questions socioécologiques et celles concernant l'avenir (Deslauriers, 2019a, 2019b ; Sauvé, 2014), le recours à l'exercice de la criticité s'avérait nécessaire. Cela était-il possible ? Comment amener les participants à le faire ? Quelles pistes leur suggérer ?

- Progression

J'ai alors commencé à écrire et à planifier les étapes de développement du projet de création *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. J'ai préparé une trousse d'accompagnement comprenant du matériel didactique à l'intention des enseignants, leurs élèves et les autres collaborateurs qui se grefferaient au projet⁸⁹, tout en précisant que ces documents pouvaient aider, mais demeuraient facultatifs.

Les documents étaient variés : pistes théoriques, liste de sujets pertinents pour entamer la discussion, informations de base à propos des cartes à jouer, suggestion de moyens techniques pour réaliser des cartes à jouer, exercices préparatoires pour la confection de ces cartes et présentations PowerPoint diverses. J'ai également conçu un prototype de carte à jouer géante en détaillant chaque étape de réalisation. Ces documents visaient à expliciter en quoi consistait la proposition de *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* et à offrir un cadre rassurant pour les enseignants participants. Par ailleurs, je me suis rendue disponible en tout temps par voie électronique pour répondre à leurs questions de même que pour accueillir leurs commentaires et suggestions.

⁸⁹ Les principaux documents relatifs à cet accompagnement sont disponibles en annexe (*Annexe C, Annexe D, Annexe E, Annexe K*).

Lorsque les écoles ont confirmé leur participation, j'ai été capable d'entrevoir clairement la réalisation de l'expérience *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, qui consistait à initier une collaboration entre des enfants de l'école primaire Saint-François-Régis à Baie-Johan-Beetz (Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord), des élèves adolescents de la polyvalente Mgr. Sévigny à Chandler (Commission scolaire des Patriotes), des élèves adolescents de l'école secondaire Curé-Antoine-Labelle à Laval (Commission scolaire de Laval) et deux artistes professionnelles issues de ces régions, Chantal Harvey et Nadia Aït Said.

À propos du projet *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, Joëlle Tremblay (2019, s.p.) souligne

[...] que ce projet a mis symboliquement en action un changement total, parce qu'on est parti de rien et il y a une œuvre à la fin ; il n'y avait pas de liens, il y a eu présence de plein de liens à la fin. Tout d'un coup, le processus a pris corps, donc l'idée de faire quelque chose ensemble.

En effet, ensemble, les éducateurs et artistes professionnels devaient accompagner les enfants et les adolescents d'âges et de cultures différentes (enfants de pêcheurs, de fonctionnaires, de gens d'affaires, de chômeurs, de travailleurs sociaux, de travailleurs en usine, de travailleurs de la construction, etc.) dans leur démarche de réflexion et de création.

Cette démarche conjointe exigeait des élèves qu'ils parviennent à nommer une préoccupation face à l'avenir. Elle exigeait aussi du temps pour réfléchir en groupe et individuellement, pour discuter, pour s'exprimer clairement à propos de l'avenir, pour rechercher de l'information, entrevoir des pistes de solution face aux problèmes d'avenir, créer, avoir du plaisir, partager, etc. Comment y arriver sans générer d'écoanxiété ? Comment s'assurer que la réflexion évolue vers le développement d'une compétence critique ? J'ai misé sur des périodes d'échanges en sous-groupe et des retours réflexifs rigoureux, afin de prendre le pouls des réflexions tout en m'assurant que chaque élève puisse prendre la parole. De cette manière, je m'assurais que tous soient confortables dans leur démarche réflexive. Lorsque je sentais que les élèves avaient cheminé suffisamment, je lançais de nouvelles pistes réflexives pour les amener à réfléchir plus profondément.

Plus tard, il faudrait préparer les élèves à performer devant public. Ainsi, l'expérience *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* s'est développée tout au long de l'année 2014-2015 pour aboutir à une performance que je qualifie de transdisciplinaire. Elle a duré une heure et s'est déroulée le 12 mai 2015.

4.1.3 La phase de distanciation

Comment décrire *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*? Il s'agit d'une œuvre interdisciplinaire engagée ayant créé une plateforme réflexive afin qu'à travers le Québec, près de deux-cents jeunes se rejoignent et expriment leurs préoccupations face à l'avenir par le biais de l'art. Cette intervention pédagogique et artistique s'inscrit dans le *Domaine des arts* et intègre les visées, les compétences transversales (CT) et les domaines généraux de formation (DGF), plus particulièrement *Environnement et consommation*, *Vivre ensemble et citoyenneté* et *Santé bien-être* du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) ainsi que le programme *La Culture à l'école* du ministère de la Culture et des Communications (MCC). Elle a été rendue possible grâce à la collaboration de huit enseignants, deux artistes professionnelles, neuf collaborateurs issus de domaines différents ayant partagé et lié leurs compétences et, bien sûr, à l'engagement de plus de 200 élèves.

C'est à l'intérieur de leurs cours d'arts plastiques, de danse, de musique, d'ensemble vocal, de multimédia ainsi que d'éthique et culture religieuse, que des élèves d'âges différents, issus d'écoles situées dans trois régions socialement, économiquement et culturellement hétérogènes, ont participé à un projet interdisciplinaire de grande envergure. Ce projet s'est déroulé pendant presque une année scolaire entière et a abouti, comme dernière étape, en une performance publique à l'UQAM.

4.2 L'identification des acteurs et leurs rôles au sein du projet de création pédagogique

Afin d'identifier clairement les acteurs et leurs rôles au sein du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, je propose plusieurs tableaux. Ceux-ci seront présentés au fil des pages suivantes. Les trois premiers identifient les participants selon leur école et leur commission scolaire respectives. Le Tableau 4.1 présente plus spécifiquement les participants de l'école Curé-Antoine-Labelle de la Commission scolaire de Laval. Le Tableau 4.2 présente les

participants de l'école Monseigneur Sévigny de la Commission scolaire des Patriotes. Le Tableau 4.3 présente les participants de l'école Saint-François-Régis de la Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord et le Tableau 4.4 présente les artistes participants du programme *La Culture à l'école*. Le Tableau 4.5, enfin, donne à voir les collaborateurs et collaboratrices du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*.

Tableau 4.1 Les participants de l'école Curé-Antoine-Labelle, commission scolaire de Laval

ENSEIGNANTS	RÔLES	DISCIPLINE	NIVEAUX SCOLAIRES	NOMBRE D'ÉLÈVES
Anne Deslauriers	› Conceptrice, réalisatrice, coordonnatrice, organisatrice et médiatrice du projet – accompagnement pédagogique – soutien technique et didactique – enseignement disciplinaire, volet création de cartes à jouer pour la construction du château et enseignement interdisciplinaire (tous les domaines d'apprentissage impliqués)	Arts plastiques	Sec. IV-V	54
Mélissa Nadeau	› Enseignement disciplinaire, volet création de cartes à jouer pour la construction du château	Arts plastiques	Sec. III	26
Isabelle Guillard	› Enseignement disciplinaire, volet réalisation et montage d'entrevues réalisées avec les élèves en arts plastiques	Arts et multimédia	Sec. III	28
Marc-Olivier Lacroix	› Enseignement disciplinaire, volet réalisation et montage de la projection multimédia des cartes à jouer réalisées en classe d'arts plastiques	Arts et multimédia	Sec. V	27
Danièle Lévesque	› Enseignement disciplinaire et interdisciplinaire, direction musicale - organisation – préparation - improvisation	Musique	Sec. IV-V	26
Louis Fortin	› Volet enseignement disciplinaire sonorisation – soutien technique lors de la performance	Sonorisation	Sec. II-IV	7
Marc-Olivier Lacroix	› Enseignement disciplinaire et interdisciplinaire, direction musicale chant chorale – préparation - improvisation	Chant chorale	Sec. IV-V	6
Marie-Ève Rivard	› Enseignement disciplinaire et interdisciplinaire, volet création chorégraphique – direction - préparation - improvisation	Danse	Sec. IV-V	30

Tableau 4.2 Les participants de l'école Monseigneur Sévigny, Commission scolaire des Patriotes

ENSEIGNANTS	RÔLES	DISCIPLINE	NIVEAUX SCOLAIRES	NOMBRE D'ÉLÈVES
Reynelde Luce	› Enseignement disciplinaire, volet création de cartes à jouer pour la construction du château	Arts plastiques	Sec. III-IV	22
Mélissa Nadeau	› Enseignement disciplinaire, volet création de cartes à jouer pour la construction du château	Arts plastiques	Sec. III	26

Tableau 4.3 Les participants de l'école Saint-François-Régis, Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord

ENSEIGNANTS	RÔLES	DISCIPLINE	NIVEAUX SCOLAIRES	NOMBRE D'ÉLÈVES
Chantal Harvey (double statut)	› Enseignement disciplinaire volet création de cartes à jouer pour la construction du château et enseignement interdisciplinaire – adaptation – médiation	Arts plastiques	Primaire I-II-III-IV-V-VI	6
Julie Plante	› Enseignement disciplinaire volet philosophique – compréhension - orientation – collaboration avec arts plastiques	Éthique et culture religieuse	Primaire I-II-III-IV-V-VI	Mêmes élèves que Chantal Harvey

Tableau 4.4 Les artistes professionnelles du programme *La Culture à l'école*

ARTISTES PROFESSIONNELLES	RÔLES
Chantal Harvey (double statut)	› Présentation de son travail et partage de son expérience de l'art - conception de l'environnement - direction du projet de création des cartes à jouer pour le château en lien la réalité socioécologique de la Moyenne-Côte-Nord - collaboration avec les autres écoles
Nadia Aït Said	› Présentation de son travail et partage de son expérience de l'art - conception de l'environnement - direction du projet de création des cartes à jouer pour le château en lien avec la réalité socioécologique de la Gaspésie – collaboration avec les autres écoles

Tableau 4.5 Les collaborateurs et collaboratrices du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*

COLLABORATEURS	RÔLES	DÉPARTEMENT
Nicolas Leblond	› Technicien à l’audiovisuel, responsable de la projection et de la technique - production performance <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i> – aménagement de l’agora, pavillon Judith-Jasmin	Service de l’audiovisuel et production multimédia (UQAM)
Stan Kwiecien	› Chargé de projet - production performance <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i> – aménagement de l’agora, pavillon Judith-Jasmin	École Nationale de théâtre (UQAM)
Luc Maltais	› Chef de son à l’école de théâtre - production performance <i>Cartes à jouer pour le XXI^e siècle</i> – aménagement de l’agora, pavillon Judith-Jasmin	École Nationale de théâtre (UQAM)
Valérie Pelletier	› Préposée sénior à la planification - réunions et événements, vidéoconférence, production audiovisuelle et multimédia	École des arts visuels et médiatiques (UQAM)
Chantal Marquis	› Assistante administrative – soutien administratif et budgétaire – location de l’agora	École des arts visuels et médiatiques (UQAM)
Serge Manouvrier	› Enseignant de français au secondaire - révision de la nature des exercices d’écriture – conseils – supervision - encadrement	École Mont-de-la-Salle (Commission scolaire de Laval)
Claudine Duguay	› Danseuse professionnelle - participation aux réunions – enrichissement volet danse	École Curé-Antoine-Labelle (Commission scolaire de Laval)
Guy Charest	› Technicien en multimédia – support élèves-soutien photo	École Curé-Antoine-Labelle (Commission scolaire de Laval)
Élizabeth, pseudonyme choisi par l’élève	› Élève de la concentration art dramatique en secondaire V - assistance – encadrement – conseils aux autres élèves qui ne sont pas en art dramatique	École Curé-Antoine-Labelle (Commission scolaire de Laval)

4.3 La clarification des fondements reliés au projet de création pédagogique

Les fondements du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* font écho à plusieurs éléments du cadre théorique de cette recherche. Mentionnons l’enseignement des arts vécu comme expérience de création, le recours aux DGF et aux CT, le mode de pensée et d’action interdisciplinaire, l’engagement dans la création avec les élèves, l’importance accordée à la réflexivité et à la criticité, de même que l’inscription de l’expérience en éducation relative à l’environnement. Le Tableau 4.6 clarifie le lien entre ces fondements et les différents domaines d’apprentissage qui ont été mobilisés dans le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*.

Tableau 4.6 Les fondements du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* et leur intégration dans les différents domaines d'apprentissage mobilisés

FONDEMENTS DE L'EXPÉRIENCE <i>CARTES À JOUER POUR LE XXI^E SIÈCLE</i>	ARTS PLASTIQUES	ART ET MULTIMÉDIA	MUSIQUE	DANSE	ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE
Enseignement vécu comme une création	X		X	X	
Visées de formation (PFEQ)	X		X		X
DGF (PFEQ)	X		X		X
CT (PFEQ)	X				X
Interdisciplinarité	X	X	X	X	X
Engagement dans l'expérience	X		X	X	X
Réflexion	X	X	X	X	X
Questionnement critique	X				X
ERE	X				

4.4 L'explicitation des approches et stratégies adoptées au sein du projet de création pédagogique

Tout en poursuivant l'intention d'intégrer l'ERE à l'EA, j'ai cheminé dans une voie d'éducation non conventionnelle (Lefebvre, 1993). Ainsi, l'expérience *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* se caractérise par ses propriétés innovantes (Gablik, 1991, 1995a, 1995b), dont la réunion qu'elle opère entre des participants de régions et d'âges divers, l'engagement qu'elle a engendré, ses qualités esthétiques, le degré de complexité de l'œuvre co-créée ainsi que son envergure.

Cette section explicite le chemin emprunté, les repères stratégiques auxquels j'ai eu recours et explore certaines des caractéristiques de la pédagogie par projet qui permettent de situer cette réalisation au sein d'une pédagogie particulière. Pour ce faire, plusieurs approches ont été sollicitées, lesquelles ont varié selon l'étape de l'expérience dans laquelle nous étions rendus en tant que groupe.

4.4.1 L'approche humaniste

En mettant en reliance (Morin, 1996, 1999) des objets de connaissance relatifs à deux dimensions de l'éducation, soit l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement, *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* a permis à un groupe de jeunes de créer une œuvre collective à l'image de leurs préoccupations envers l'avenir.

Parmi les différentes approches utilisées, l'approche humaniste a certes été dominante puisque j'ai fait appel à une pratique de l'enseignement qui suggère des activités d'apprentissage guidées, susceptibles d'aider les élèves à prendre conscience de leur capacité à participer au changement en faveur d'une justice socioécologique (Niblett, 2017). À juste titre, le projet comme tel et l'expérience vécue étaient également bien animés par une vision de l'éducation artistique prenant en compte les questions socioécologiques (Lamontagne, 2016). Éduquer par l'art à travers *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* fut aussi, comme le dirait Freire (1974), une possibilité de réfléchir à l'humanité et à sa relation au monde tout en contribuant à sa transformation.

4.4.2 Les stratégies pédagogiques

La planification de *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* devait être souple et mouvante afin de s'adapter constamment puisque le nombre d'obstacles, d'imprévus et de difficultés rencontrées est souvent proportionnel à l'ampleur d'un projet et au nombre d'acteurs impliqués. On peut donc parler de stratégie adaptative, à laquelle j'ai intégré plusieurs modes d'enseignement. Ainsi, bien qu'il fut parfois nécessaire de transmettre l'information de manière directe (Bissonnette *et al.*, 2010), divers moyens appartenant aux méthodes d'enseignement indirect et interactif (telles l'interrogation, l'animation et la coopération) ont dû être sollicités afin de favoriser l'implication de chacun dans les différentes situations pédagogiques.

Il importe de mentionner que pour établir une relation propice aux apprentissages, j'ai considéré d'emblée la capacité des jeunes à discuter de leurs préoccupations face au futur et ainsi fait appel à leur vision et à leur compréhension du monde (MELS, 2001). Je souhaitais leur faire vivre une expérience d'art engagé à l'intérieur de laquelle la création devenait un médium pour parler de l'avenir (Caune, 2017 ; O'Farrell, 2010).

4.4.3 La pédagogie par projet

Selon Legendre (1993), la proposition de projet faite à l'élève est un défi à relever. Les travaux et résultats sont imprévisibles. « Pour réaliser un projet », soutient-il, « l'élève doit résoudre une pluralité de problèmes interreliés » (p. 91). Ce fut bel et bien le cas lors de la performance : les élèves improvisaient et nul ne savait quand le château s'effondrerait.

En outre, la pédagogie par projet gravite de plus autour de la réalisation des élèves. « Cette pratique pédagogique organise l'enseignement de façon à faire vivre aux élèves un ensemble d'activités d'apprentissage qui vise une réalisation précise » (Guay, 2002, p. 60). Elle valorise la construction des connaissances par l'élève par le biais de multiples interactions porteuses de sens pour lui. En pédagogie du projet, on peut retrouver également une diversité de valeurs sous-jacentes (*ibid.*). D'ailleurs, des valeurs de type socioécologique ont été partagées et mises de l'avant dans le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*.

L'une des caractéristiques importantes de la pédagogie par projet est la mise en place de projets interdisciplinaires, « c'est-à-dire qui mettent à contribution plusieurs disciplines ou matières » (Guay, 2002, p. 62). En ce sens, je peux situer le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* dans une démarche fondée sur la pédagogie par projet (Arpin et Capra, 2001).

4.5 La description du déroulement du projet de création pédagogique

Les différentes phases de réalisation du projet de création pédagogique (inspiration, création et action productive, diffusion de l'expérience culturelle, appréciation) étaient en lien avec les énoncés du programme concernant la mission de l'école, les attentes sociétales par rapport à celle-ci et qui préparent les élèves à faire face aux problématiques relatives au XXI^e siècle (MELS, 2001). En tant qu'enseignante en arts plastiques et initiatrice du projet, je peux affirmer que les phases de réalisation ont été nombreuses et chargées. Cela s'explique par la multitude de responsabilités liées à la planification et à la mise en forme de l'intervention.

J'ai proposé un projet clé en main aux éducateurs participants et aux artistes invités, par respect pour eux et afin de rendre la proposition envisageable et accueillante. Cependant, chacun était encouragé à remettre en question ma proposition, à suggérer d'autres idées ou encore à apporter

des modifications, comme mentionné précédemment. Malgré cette ouverture, deux aspects primordiaux du projet devaient être respectés : 1) inviter les élèves en art à répondre à la question : quelle carte jouer pour le XXI^e siècle ? et 2) amener les élèves en arts plastiques à réaliser une carte à jouer géante illustrant une inquiétude face à l'avenir.

Dans la prochaine section, les phases de réalisation seront découpées en séquences, puis résumées et présentées dans un ordre chronologique. Les tableaux qui suivent (Tableau 4.7, Tableau 4.8, Tableau 4.9) en rendent compte. Commençons par explorer le Tableau 4.7 qui dresse la liste des responsabilités portées par chacun avant que l'expérience de création soit amorcée.

Tableau 4.7 Phase 1 de réalisation du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* : Préparation

PHASE 1 DE RÉALISATION : PRÉPARATION

Pour l'enseignante instigatrice :

- › Écrire les idées qui émergent en manipulant les cartes à jouer (tempête d'idées) ;
- › Rédiger une première version de la proposition du projet de création pédagogique ;
- › Résumer cette proposition dans une présentation PPT ;
- › Imaginer et rédiger des scénarios pour les différentes phases de réalisation des autres participants ;
- › Fouiller l'actualité et lire ;
- › Rencontrer les collègues de l'école et présenter la proposition ;
- › Vérifier l'ouverture de la participation ;
- › Rédiger une deuxième version plus élaborée de la proposition du projet de création pédagogique ;
- › Trouver et collecter de l'information sur l'origine des cartes à jouer ;
- › Étudier et comprendre les terminologies, symboles, codes et significations des cartes à jouer ;
- › Construire un bagage culturel à partager en lien avec ces cartes ;
- › Préparer un résumé des informations recueillies, un questionnaire et une liste de lectures intéressantes ;
- › Rédiger une version définitive de la proposition du projet de création pédagogique avec axes de développement ; Modéliser et « didactiser » la proposition de création ;
- › Développer des grilles d'évaluation ;
- › Monter des présentations PowerPoint pour les élèves, éducateurs et artistes : ensemble du propos, étapes de réalisation, art engagé, cartes à jouer, plasticité, informations pertinentes, etc. ;
- › Réaliser un prototype de carte géante en tenant compte des aspects suivants : composition, choix des médiums et des matériaux ;
- › Déterminer les régions à inviter à l'aide d'un jeu de hasard avec de galets ;
- › Explorer le répertoire du programme La culture à l'école et trouver des artistes issus des régions sélectionnées susceptibles d'être sensibles aux valeurs phare du projet pour les inviter ;
- › Organiser deux sorties scolaires à Montréal au World Press Photo et au Musée d'art contemporain ;
- › Envoyer les invitations dans les écoles des régions sélectionnées au hasard pour semer le projet en partageant sa version définitive ;
- › Rédiger un formulaire de consentement parental ;

PHASE 1 DE RÉALISATION : PRÉPARATION

- › Attendre et s'assurer de l'obtention des réponses des participants pour enclencher le projet collectif ;
- › Remplir les formulaires de demande La Culture à l'école et assurer les suivis administratifs ;
- › Partager les documents didactiques finalisés dans le but d'encourager la participation ;
- › Rencontrer la direction, présenter le projet, négocier dans le but de débloquer des sous supplémentaires (transport, achat de matériaux, livraison postale pour les régions éloignées, etc.) ;
- › Établir et entretenir des échanges électroniques et téléphoniques, aussi souvent que nécessaire pour rassurer et préserver un climat de confiance ;
- › Engager et animer une discussion ouverte à propos des enjeux d'avenir pour arriver à nommer personnellement une préoccupation face à l'avenir ;
- › Prendre des nouvelles des participants, s'intéresser à leurs avancements ;
- › Discuter des enjeux d'avenir avec les élèves en adaptant la discussion en fonction de leur âge (nourrir l'amour du monde et l'espoir d'un monde meilleur) ;
- › S'assurer à plusieurs moments d'une compréhension globale du projet lors des discussions ;
- › Établir et maintenir les contacts avec les collaborateurs responsables du lieu choisi pour la performance finale (plantation, permissions, attestations, sécurité, location, échanges avec les policiers (en raison d'une grève) ;
- › Prévoir et organiser le transport des élèves, de leur carte à jouer et de leur instrument de musique, des ordinateurs et autres équipements désignés pour la performance.

Pour les éducateurs participants :

- › Prendre connaissance des documents envoyés. Saisir le sujet et comprendre le projet dans son ensemble ;
- › Discuter des enjeux de l'avenir avec les élèves en adaptant la discussion à leur niveau scolaire ;
- › S'assurer d'une compréhension du projet dans son ensemble lors des discussions ;
- › Présenter la proposition de création à partir du PPT envoyé, modifié ou non, et des documents envoyés ou autres documents pertinents, et ce, en adaptant les contenus de la présentation à l'âge des élèves et à leur réalité socioéconomique ;
- › Animer une autre discussion à propos des enjeux d'avenir dans le but de nommer plus particulièrement des préoccupations personnelles en lien avec le futur.

Pour les artistes participants :

- › Prendre connaissance des documents envoyés. Saisir le sujet et comprendre le projet dans son ensemble ;
- › Rencontrer l'éducateur et les élèves ;
- › Accompagner l'éducateur dans sa démarche avec les élèves ;
- › Présenter son travail d'artiste accompagné d'un exposé à propos de sa vision du monde ;
- › Partager ses inquiétudes face à l'avenir ;
- › Exprimer aux élèves en quoi l'art peut participer à exprimer des préoccupations face à l'avenir et à changer le monde.

Pour les élèves participants en arts plastiques et en multimédia :

- › Visiter l'exposition de photographies journalistiques primées (World Press Photo 2014 à Montréal) portant sur les conflits actuels de différents ordres à l'échelle mondiale (seulement pour la région métropolitaine) ;
- › Réviser les techniques propres aux logiciels qui seront utilisés ;
- › Jumeler aléatoirement les élèves de multimédia et d'arts plastiques pour former des équipes (noter qu'un groupe d'élèves en multimédia a réalisé une entrevue avec un élève en arts plastiques, laquelle portait sur sa démarche de création).

Pour les élèves participants en musique :

- › Former quatre groupes (ensemble vocal, percussions, violons et cuivres), recruter des chanteuses, choisir une mélodie porteuse d'espoir évoquant une renaissance en vue de reconstruire le château ;
 - › Pratiquer l'improvisation musicale.
-

PHASE 1 DE RÉALISATION : PRÉPARATION

Pour les élèves participants en danse :

- › Créer des chorégraphies spontanées en manipulant des cartes à jouer ;
 - › Visionner cinq grands reportages portant sur les grandes problématiques de ce siècle et danser simultanément.
-

Après la phase de préparation vient la phase de réalisation. Le Tableau 4.8 montre les actions posées par chacun des participants lorsque l'expérience de création a débuté.

Tableau 4.8 Phase 2 de réalisation du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* : création et action productive

PHASE 2 DE RÉALISATION : CRÉATION ET ACTION PRODUCTIVE

Pour l'enseignante instigatrice :

- › Rétroagir sur la proposition esquissée des élèves (communiquer des commentaires et pistes de réflexion aux élèves) ;
 - › Effectuer quelques démonstrations techniques (matériaux et médiums pouvant être utilisés) tout en faisant participer les élèves ;
 - › Réviser la présentation PowerPoint sur la proposition de création ;
 - › Lancer la création de cartes à jouer géantes sur toile cartonnée avec médiums au choix et amorcer un travail de collage sur plus de 1000 cartes à jouer réelles où chaque enjeu a été inscrit puis résumé en une courte phrase (nécessite un petit travail de rédaction) ;
 - › Distribuer les formulaires d'autorisation parentale et effectuer le suivi ;
 - › Accompagner activement les élèves, collectivement et individuellement (assistance technique, encouragement et aide au besoin) ;
 - › Mettre en communication les élèves de Laval, de la Moyenne-Côte-Nord et de la Gaspésie (discussions via Internet, échanges de photographies portant sur le processus de création des différents élèves et explicitations de leur démarche) ;
 - › Visiter les classes participantes de mon école pour expliciter la démarche amorcée en arts plastiques et accueillir les autres dans ma classe.
-

Pour les éducateurs participants :

- › Réviser la présentation PowerPoint sur la proposition de création ;
 - › Lancer la création de cartes à jouer géantes sur toile cartonnée avec médiums au choix ;
 - › Accompagner activement les élèves, collectivement et individuellement (assistance technique, encouragement et aide au besoin) ;
 - › Effectuer quelques démonstrations techniques (matériaux et médiums pouvant être utilisés) tout en faisant participer les élèves ;
 - › Participer à la mise en communication des élèves de Laval, de la Moyenne-Côte-Nord et de la Gaspésie (discussions via l'Internet, échanges de photographies portant sur le processus de création des différents élèves et explicitations de leur démarche).
-

PHASE 2 DE RÉALISATION : CRÉATION ET ACTION PRODUCTIVE

Pour les élèves participants en arts plastiques :

- › Réaliser une carte à jouer géante sur une toile cartonnée en utilisant des médiums au choix ;
- › Partager ses idées à propos d'une performance interdisciplinaire (château de cartes géant à partir des cartes réalisées, monté par quatre-vingts élèves en arts plastiques lors de la performance à venir) ;
- › Participer aux ateliers interdisciplinaires de visualisation de la performance finale ;
- › Participer à une générale dans le gymnase lors d'une journée pédagogique pour se préparer à la performance interdisciplinaire ;
- › Pratiquer les chutes au sol sous la supervision d'une élève en art dramatique ;
- › Communiquer avec les élèves de la Moyenne-Côte-Nord et de la Gaspésie (discussions via Internet, échanges de photographies portant sur le processus de création des différents élèves et explicitations de leur démarche) ;
- › Visiter et accueillir les élèves des autres disciplines artistiques ;
- › Participer aux entrevues réalisées par les élèves en multimédia.

Pour les artistes participants :

- › Accompagner activement les élèves, collectivement et individuellement (assistance technique, encouragement et aide au besoin) ;
- › Lancer des pistes de réflexion ;
- › Développer un lien de confiance et assurer un encadrement personnalisé, tous deux dans la mesure du possible.

Pour les élèves participants en art et multimédia :

- › Interviewer les élèves en arts plastiques à propos de leur démarche réflexive et créative en lien avec la réalisation de leur carte à jouer ;
- › Réaliser un montage vidéographique des entrevues ;
- › Effectuer des captations photographiques des cartes réalisées en classe d'arts plastiques pour la projection lors de la performance.

Pour les élèves participants en musique :

- › Confronter les sons aux émotions ;
- › Participer aux ateliers d'improvisation musicale et expérimentale ;
- › Participer aux rencontres interdisciplinaires.

Pour les élèves participants en danse :

- › Observer la réaction du corps par rapport aux émotions ;
 - › Participer aux ateliers de création chorégraphiques spontanés en manipulant des cartes à jouer ;
 - › Réaliser des ateliers pratiques inspirés du jeu des Dominos (cousin des cartes à jouer) ;
 - › Pratiquer l'improvisation en groupe.
-

Ce tableau rend compte de la phase 2 de la réalisation du projet *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Poursuivons avec le déroulement de la performance finale.

4.5.1 Le début de la performance

Les élèves et moi souhaitons livrer une performance dans un lieu vibrant de culture, certes, mais aussi dans un lieu où les questions d'avenir prendraient tout leur sens. De mon côté, j'avais songé à une place publique extérieure devant le parlement d'Ottawa. Finalement, avec les élèves, nous

avons eu l'idée d'une performance à l'intérieur du pavillon Judith-Jasmin de l'UQAM où se trouve la Faculté des arts et plus particulièrement dans son agora multiétage, tout près du métro. Elle a eu lieu le 12 mai 2015.

Une heure avant la performance, tous les élèves ont pris place dans le corridor central au niveau métro, afin de former un long rang. Chacun portait une carte à jouer géante sur ses épaules. Au signal sonore, l'ensemble des cuivres a commencé à marcher vers l'agora, suivi des élèves porteurs de cartes. Tous étaient silencieux et concentrés. Au signal sonore prévu, la performance a débuté.

4.5.2 Les élèves pendant la performance

Les élèves en arts plastiques, créateurs des cartes à jouer, ont pris possession du centre de l'agora pour construire le château, tandis que les élèves en musique ont spontanément pris place autour des élèves d'arts plastiques. Les ensembles de percussions, de cordes et l'ensemble vocal ont formé des sous-groupes et se sont positionnés à des endroits différents. Les danseuses ont formé un grand cercle autour de la mise en scène humaine qui venait de se créer, suivant le relief des escaliers et des différents paliers de l'agora. Elles ont pris place sur deux étages autour des élèves d'arts plastiques et de musique. Les élèves en multimédia se sont installés au poste prévu pour la projection grand écran ainsi qu'aux tables sur lesquelles étaient posés des ordinateurs portables.

Des élèves volontaires provenant en majorité du programme en multimédia distribuaient des cartes à jouer aux passants dans le corridor devant la scène. Quelques élèves s'étaient déplacés sur les étages pour lancer des cartes du haut du balcon du troisième étage, d'autres étaient assis au sol à travers les passants, près de l'entrée du métro et fabriquaient un château de cartes miniature. Un petit nombre d'élèves a choisi de danser autour des petits châteaux, complètement absorbés par l'évènement. Comme la performance n'avait pas été annoncée, le public s'est constitué au hasard des passants, souvent pressés, qui ont notamment été attirés par la présence des élèves assis. Certains se sont arrêtés, d'autres non. Les élèves qui étaient postés devant les quatre ordinateurs installés près de la scène invitaient les passants à regarder et écouter les entrevues qu'ils avaient réalisées.

Les élèves devaient rester concentrés et s'attendre à tout. Par des signes, des regards, une grande sensibilité et une bonne dose de concentration, les élèves sont parvenus à se comprendre. Issus des domaines de danse, de musique, de sonorisation, d'art et multimédia ainsi que d'arts plastiques, ces élèves ont orchestré une performance collaborative complètement improvisée d'une durée d'une heure, régie par la construction et l'effondrement du château de cartes géant, autrement dit, entièrement régie par le hasard. Tous les élèves devaient coordonner leurs créations avec celles des autres, mais aussi avec l'édification et la destruction du château. Les élèves en arts plastiques sont donc eux aussi devenus performeurs.

Nous avons eu droit à des moments de crescendo intenses, à des moments cacophoniques, à des moments doux, à des silences. Vêtues de blanc, les danseuses ont suivi le rythme de la musique montante ou descendante, tout en gardant l'œil sur le château. Chaque danseuse attendait de recevoir le signal d'une collègue pour bouger. Visuellement, elles ressemblaient à des vagues qui déferlaient et tombaient mortes au sol lorsque le château s'effondrait.

Alors que les tableaux précédents ont présenté la phase de réalisation à l'intérieur des murs d'école, le Tableau 4.9 se concentre sur la phase 3 de la réalisation du projet, regroupant les actions qui se sont déroulées pendant la performance finale, aboutissement d'un long processus de travail collectif.

Tableau 4.9 Phase 3 de réalisation du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* : création pendant la performance (improvisation)

PHASE 3 DE RÉALISATION : CRÉATION PENDANT LA PERFORMANCE FINALE

Pour tous les élèves participants :

- › Transporter de manière chorégraphiée des cartes géantes ;
- › Prendre possession de l'espace en le partageant ;
- › Orchestrer une performance collaborative d'une durée d'une heure entièrement régie par la construction et l'effondrement du château de cartes ;
- › Demeurer concentrés sur l'édification et la chute du château pendant une heure et coordonner ses créations avec celles des autres.

Pour tous les élèves en arts plastiques :

- › Construire le château et le reconstruire lorsqu'il tombe pendant une heure tout en demeurant silencieux.

Pour tous les élèves en multimédia :

- › Documenter la performance par captations vidéo et photo ;
- › Distribuer des cartes à jouer avec l'inscription d'un enjeu au public et interpeler les passants ;
- › Expliquer le projet et répondre aux questions du public.

Pour tous les élèves en musique :

- › Décider d'une façon de communiquer, participer à une performance, s'exprimer à travers une improvisation musicale au rythme de la construction et la chute du château.

Pour tous les élèves en danse :

- › S'exprimer à travers une improvisation corporelle au rythme de la musique et au fil de la construction et la chute du château

4.5.3 La fin de la performance

Un seul élève du groupe était responsable d'en indiquer la fin et les élèves musiciens, quant à eux, avaient été désignés pour trouver une façon de le signaler à tous les élèves participants. Comment ? La réponse à cette question se trouvait dans l'action. Une finale spectaculaire s'est alors organisée : la musique s'est arrêtée et tout le monde s'est écroulé d'un coup sec. C'était magnifique. J'ai alors regretté de n'avoir invité personne. J'aurais voulu applaudir à la puissance mille.

J'insiste ici sur le fait que j'avais décidé de n'inviter personne, hormis les parents des élèves impliqués. Je n'avais prévenu ni les journaux ni les gens qui travaillaient à l'UQAM. De cette façon, je voulais que les élèves arrivent à capter l'attention des passants en direct, ne serait-ce que quelques instants. Je souhaitais qu'ils établissent un contact avec un passant, qu'ils lui remettent une carte à jouer, tout en espérant qu'elle soit lue ou rangée dans une poche, qu'ils vivent

l'expérience de cette rencontre, d'un début de dialogue avec l'autre à travers une performance *in situ*. Pour cette raison, il n'y a eu aucun discours d'ouverture ni aucun discours de clôture.

4.5.4 Le public pendant la performance

Comme la performance n'avait pas été annoncée, le public s'est constitué au hasard des passants, souvent pressés, qui ont notamment été attirés par la présence des élèves assis. Certains, curieux, ont ralenti, nous accordant au moins un regard, d'autres ont poursuivi leur chemin sans nous voir, plusieurs se sont arrêtés, parfois filmant ou photographiant la performance. Quelques personnes tenaient la carte qui leur avait été remise sur leur poitrine.

4.5.5 La diffusion du projet

Cette performance du 12 mai 2015 à l'UQAM liée au projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* a d'abord représenté une belle occasion pour l'école publique de montrer ses talents. Ainsi des étudiants, des professeurs et d'autres personnes du public présentes à l'université ont pu voir et entendre 180⁹⁰ jeunes performeurs dans un lieu inhabituel pour un tel évènement. Notons toutefois que la performance s'est déroulée durant la session d'été, moment de l'année universitaire où il y a en général peu d'affluence, ce qui a réduit le nombre de spectateurs.

L'évènement a eu des résonances sur la Moyenne-Côte-Nord, alors que le journal *Le Portageur* a contacté l'enseignante-artiste Chantal Harvey afin de couvrir la démarche. Radio-Canada Côte-Nord a fait de même et a demandé des documents visuels de la performance finale. Ce projet semble donc avoir eu un certain impact pour cette communauté.

Plusieurs vidéos captées pendant la performance ont également été placées sur la plateforme WEB YouTube par des élèves, mais aussi par des spectateurs ayant assisté à la performance à l'UQAM. Pour ma part, j'ai déposé un résumé vidéographique de l'expérience sur le site WEB de l'école et ai envoyé le lien YouTube sécurisé à tous les élèves participants et à leur famille (avec consentement parental).

⁹⁰ Le nombre de performeurs n'équivaut pas au nombre d'élèves participants.

Chacune des trois écoles participantes a de plus présenté le projet lors de l'exposition de fin d'année en juin. Le château de cartes géant a notamment été reconstruit et solidifié dans le hall d'entrée de l'école Curé-Antoine-Labelle à Laval, où 2500 élèves, des invités, des visiteurs et les membres du personnel ont pu s'y intéresser pendant deux semaines. Lors du montage, les élèves et moi avons mis en évidence les cartes des élèves venant des autres écoles, cartes qui sont retournées à chaque élève participant lors du démontage.

Enfin, en ce qui concerne les trois écoles, les documents vidéographiques et photographiques ont été diffusés dans la communauté scolaire liée aux trois commissions scolaires. Ce projet a également fait l'objet de trois conférences et a été présenté au congrès de l'Association québécoise des enseignants spécialistes en arts plastiques (AQÉSAP) en novembre 2015. Un article a été publié dans une revue scientifique de l'École des Arts visuels et médiatiques (EAVM) de l'UQAM portant sur la prise de risques dans l'action en classe d'arts plastiques.

Cartes à jouer pour le XXI^e siècle a également remporté deux prix, soit un prix régional *Essor* en 2015, décerné par le MELS au meilleur projet artistique et pédagogique de la grande région métropolitaine et le premier grand prix national *Essor*, décerné par le MELS au projet artistique et pédagogique du Québec s'étant démarqué pour sa diversité, son originalité, son contexte de réalisation, son contenu et les activités qu'il propose.

4.6 Les résultats du projet de création pédagogique dans un réseau notionnel

Avant de poursuivre avec les résultats du projet de création pédagogique, il importe de rappeler ici la démarche méthodologique, dont les stratégies de cueillette et d'analyse des données ayant mené à l'identification de ces résultats.

J'ai cumulé toutes les informations relatives au projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* : extraits de journaux de terrain et de documents pédagogiques personnels, des comptes rendus de réunions ainsi que des captations photo et vidéo ayant nourri le projet et ma pratique en général. Ensuite, comme explicité au Chapitre 2 portant sur la méthodologie, j'ai analysé les données de manière intuitive et créative, certes, mais également, en amalgamant des façons de faire issues de l'analyse en mode écriture, l'analyse thématique et l'analyse de contenu. J'ai réfléchi « par-dessus et entre » des images, des mots, des thèmes récurrents afin d'en faire

ressortir le sens et certaines évidences. Quelques-unes de celles-ci se retrouvent dans les cases du réseau notionnel : information, réflexion, sensibilisation, conscientisation, mobilisation, diffusion, communication et intégration des apprentissages⁹¹ dont voici quelques éléments de clarification.

Après avoir vécu le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, j'ai voulu l'examiner de manière critique et l'autoévaluer dans son ensemble. Je me suis inspirée du réseau notionnel centré sur l'éducation que propose Sauvé (2013). J'ai fait l'exercice de situer le projet de création pédagogique à la tête d'un tel réseau (en remplacement d'une notion centrale) puis ai inséré des éléments que j'ai identifiés comme étant des moments pédagogiques récurrents et signifiants ayant actualisé la rencontre de l'EA et de l'ERE. Ensuite, je me suis adonn e à colorer⁹² les moments qui avaient été selon moi très forts, et j'ai laissé incolores ceux qui me semblaient moins réussis.

Au sein du projet de création pédagogique, j'ai fait appel à l'interdisciplinarité, à la transdisciplinarité avec l'ERE, non pas en tant que concept théorique, mais comme une façon de penser et de vivre le projet de création pédagogique. Conséquemment, sa nature collective s'est avérée interdisciplinaire, alors que les enjeux soulevés et les apprentissages ont été transdisciplinaires. J'ai aussi fait appel à la réflexivité et à la criticité, notamment pour dynamiser le projet. Par la réflexion critique, je cherchais à ce que les élèves approfondissent leur pensée et développent leurs points de vue sur les questions soulevées, afin qu'ils s'engagent pleinement dans les phases de réalisation du projet de création pédagogique et dans la performance finale. Il s'agissait, selon moi, d'un moyen de plus pour apprécier le projet de création pédagogique.

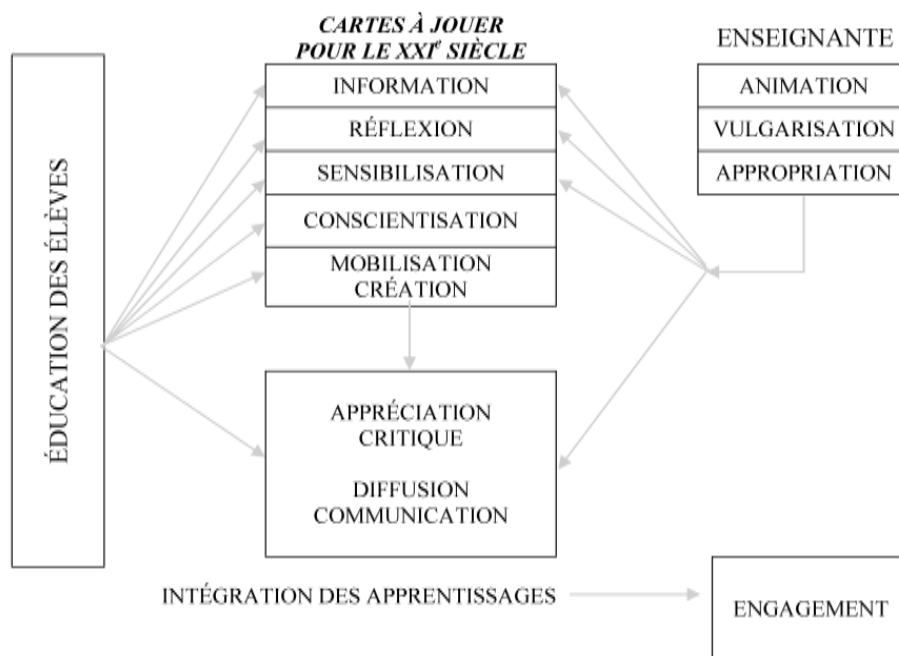
  sa façon, chaque éducateur s'est donné la peine de donner vie et impulsion à chacune des étapes du projet de création pédagogique. De même, chacun a fourni l'effort de mettre à la portée des enfants, des adolescents et du public, les contenus de cette proposition complexe, construits collectivement en cours de route. La Figure 4.1 rend compte de l'inscription du projet de création

⁹¹ Consulter la Figure 4.7 Inscription de *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* dans un réseau, inspiré du réseau notionnel de Sauvé (2013).

⁹² La figure utilisée est la Figure 4.1.

pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* dans une grille d'analyse inspirée par le réseau notionnel associé à l'idée d'éducation, tel que proposé par Sauvé (2013).

Figure 4.1 Inscription de *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* dans un réseau, inspiré du réseau notionnel de Sauvé (2013)



4.7 La signification du projet de création pédagogique pour les acteurs

Afin de produire une synthèse relative à l'appréciation des différents acteurs du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, j'ai recueilli les témoignages des éducateurs, artistes et élèves impliqués. Toutefois, en raison du calendrier scolaire très chargé et de l'épuisement ressenti par certains en cette période de l'année scolaire, l'idée de répondre à un questionnaire ou de fixer des rencontres officielles est apparue peu intéressante aux participants. Les témoignages ont donc été saisis à différents moments : pendant les discussions au diner, pendant les périodes de cours, pendant les surveillances, à travers des courriels, durant les pauses, etc. Le Tableau 4.10 présente une synthèse des significations recueillies en fonction des différents acteurs. Notons qu'à titre d'enseignante spécialiste en arts plastiques, initiatrice et participante, mes commentaires sont plus nombreux.

Tableau 4.10 La signification pour les différents acteurs impliqués dans le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*

**SIGNIFICATION DU PROJET DE CRÉATION PÉDAGOGIQUE
CARTES À JOUER POUR LE XXI^E SIÈCLE**

Pour l'enseignante instigatrice

- › Possibilité de mettre en forme ma conception idéologique de l'éducation artistique et de donner vie à un rapport théorique que j'avais préalablement présumé entre l'EA et l'ERE ;
- › Renforcement de l'idée qu'intégrer l'ERE à l'EA n'occulte en rien l'art, mais l'enrichit ;
- › Expérimentation/prise de conscience de la richesse de l'interdisciplinarité de l'enseignement des arts (à un moment donné, il y a fusion des arts visuels, de la danse, de la musique ; une puissante énergie s'est dégagée de la performance au point où les éducateurs présents sur les lieux et moi-même avons dû reculer : l'œuvre appartenait entièrement aux élèves. Les élèves n'avaient aucunement besoin de moi, de nous. L'œuvre s'accomplissait sous mes yeux et je n'avais plus rien à voir là-dedans) ;
- › Découverte de la réalité des jeunes de la Moyenne-Côte-Nord et de la Gaspésie par le contenu de leurs cartes à jouer (lorsqu'elles nous sont parvenues, les élèves et moi avons constaté que les préoccupations d'avenir des autres étaient différentes des nôtres. Issues de cultures de vie nordique et de culture de vie maritime, les cartes traduisaient des inquiétudes pour l'avenir dont jamais je ne me serais doutée. La vie communautaire s'avère d'une importance capitale pour les habitants de régions isolées. J'ai compris cela au fur et à mesure qu'évoluaient les cartes des élèves de Baie-Johan-Beetz et de Chandler, mais ce n'est qu'une fois celles-ci complétées que j'ai eu un choc. Leurs préoccupations étaient liées à la survie et la force de leur communauté avant tout. Elles étaient davantage locales, alors que les nôtres avaient des intérêts plus personnels tout en visant des problèmes plus généraux, par exemple, les conflits d'ordre mondial. À ce moment, je me suis sentie ignorante. J'ai compris pourquoi il était aussi important d'aller à la rencontre de l'autre) ;
- › Découvertes de certains aspects de la personnalité de mes élèves jusqu'alors inconnus : leur capacité de réflexion, leur capacité à penser de manière critique, leur capacité d'engagement, leur talent d'écriture, leurs capacités d'expression artistique autres que les arts plastiques ;
- › Impression du devoir accompli ;
- › Prise de conscience de l'importance de la confiance (J'ai réalisé que sans la confiance témoignée par mes collègues, sans leur générosité, sans ce que j'appelle le prêt de leurs compétences, ce projet n'aurait pas pu avoir lieu) ;
- › Reconnaissance du caractère fondamental de la contribution des deux artistes (Leur présence a enrichi en tout point l'expérience artistique et humaine. Aussi, sans elles, sans leur médiation et leur sensibilité, sans leur disponibilité en région éloignée, l'expérience serait demeurée locale).

Pour les éducateurs participants

- › Sentiment de fierté unanime ;
 - › Excitation, joie ;
 - › Impression de folie et de grandeur ;
 - › Prise de conscience de la force de l'improvisation ;
 - › Motivation exprimée pour revivre l'expérience ;
 - › Impression que la performance s'était détachée des enseignants, que les élèves n'avaient plus besoin de nous, que l'œuvre appartenait entièrement aux élèves et qu'il s'en dégageait une énergie difficile à expliquer ;
 - › Impression que leurs élèves s'étaient vraiment engagés ;
 - › Reconnaissance exprimée à mon égard ;
 - › Déception pour les éducateurs de la Moyenne-Côte-Nord et de la Gaspésie de ne pas avoir pu venir à Montréal.
-

SIGNIFICATION DU PROJET DE CRÉATION PÉDAGOGIQUE *CARTES À JOUER POUR LE XXI^E SIÈCLE*

Pour les artistes participantes

- › Insécurité face à la tâche pédagogique (peur de ne pas avoir fait ce qu'il fallait) ;
- › Sentiment de surprise devant la teneur artistique d'un projet scolaire ;
- › Sentiment de surprise devant le volet organisationnel de l'expérience ;
- › Joie du contact avec les jeunes ;
- › Sentiment de surprise devant les propos et réflexions des élèves ;
- › Sentiment d'avoir participé à quelque chose de différent ;
- › Reconnaissance exprimée à mon égard ;
- › Déception pour les artistes de ne pas avoir pu venir à Montréal.

Pour tous les élèves participants

- › Première expérience artistique interdisciplinaire de cette envergure ;
- › Prise de conscience de l'ampleur de l'expérience après coup, étonnement ;
- › Incapacité à expliquer comment ils sont parvenus à se comprendre et à se coordonner pendant l'action performative ;
- › Liens et contacts avec les autres écoles, appréciés par les élèves en arts plastiques particulièrement (moins par ceux des autres disciplines artistiques) ;
- › Expérience fort motivante, excitante et emballante pour les élèves issus de la Moyenne-Côte-Nord et de la Gaspésie.

Pour les élèves participants en arts plastiques

- › Première expérience de scène pour les élèves en arts plastiques ;
- › Sentiment de trac devant un public ;
- › Première expérience d'entrevue, à la fois gênante et gratifiante ;
- › Sentiment de fierté (unanime) ;
- › Sentiment de surprise d'avoir pu communiquer avec les élèves en danse et en musique ;
- › Difficulté pour les élèves de la Moyenne-Côte-Nord et de la Gaspésie à laisser voyager leurs cartes de peur qu'elles ne reviennent pas.

Pour les élèves participants en art et multimédia

- › Vécu des phases de réalisation de l'expérience avec un certain détachement (certes, ils étaient intéressés et engagés dans la production multimédia, mais ils semblaient moins engagés dans les échanges humains pendant la démarche) ;
- › Appréciation notable des explications orales communiquées aux passants qui posaient des questions sur la performance ;
- › Sentiment de fierté éprouvé par les élèves de multimédia qui accueillaient les passants désireux d'écouter leurs entrevues ;
- › Sentiment de surprise chez certains élèves en multimédia qui se sont laissés emporter par l'énergie qui se dégageait de la performance (quelques élèves ont même opté pour des performances en solo complètement improvisées).

Pour les élèves participants en musique

- › Incertitude dans l'action ;
 - › Impression de surpassement de soi ;
 - › Appréciation marquée de l'expérience d'improvisation musicale ;
 - › Appréciation du travail collaboratif avec les autres disciplines artistiques.
-

SIGNIFICATION DU PROJET DE CRÉATION PÉDAGOGIQUE *CARTES À JOUER POUR LE XXI^E SIÈCLE*

Pour les élèves participants en danse

- › Sentiment de surprise devant la quantité d'idées qui émergeait dans l'action en improvisant ;
 - › Impression de jouer et de bouger en même temps ;
 - › Surpasserment physique ;
 - › Impression de transe.
-

Tout en enseignant les arts plastiques à temps plein, j'ai recueilli les témoignages des différents participants qui étaient aussi occupés que moi, du mieux que j'ai pu. Ces informations sont précieuses. Elles révèlent la complexité de l'expérience artistique et pédagogique, dévoilent certains états d'esprit et émotions rarement atteints lors de projets d'arts plastiques plus conventionnels. Au fil du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, plusieurs obstacles ont été rencontrés. Voyons dans quelles circonstances ils sont apparus.

4.8 L'identification des défis et des enjeux soulevés par le projet de création pédagogique

Cette section décrit les enjeux que j'ai traversés comme enseignante responsable de ce projet. Bien que j'aie rencontré certains défis pédagogiques, les principaux défis ont été d'ordre logistique.

Sur le plan pédagogique (et tel que mentionné dans les encadrés précédents), j'ai éprouvé des difficultés à convaincre les différents enseignants du *Domaine des arts*, toutes disciplines artistiques confondues, de l'importance d'accorder une place à la réflexion dans le processus de création des élèves. Cette idée était en soi accueillie, mais elle s'est estompée au fur et à mesure que le projet avançait. Au terme du projet, j'ai été la seule à garder le cap sur cet aspect, que je jugeais fondamental.

En début d'année scolaire, plusieurs contraintes se sont fait sentir lors de la planification du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Le manque de temps pour écrire le projet ainsi que pour planifier et organiser le transport des élèves et de leur instrument entre l'école et l'université lors de la performance finale, l'absence de périodes libres communes pour rencontrer les collègues des autres disciplines, les horaires incompatibles entre enseignants et élèves issus des différentes disciplines artistiques, les refus de libération par la direction, la

difficulté de trouver un lieu pour la performance finale, les journées pédagogiques remplies de réunions administratives, les dates butoirs pour soumettre une demande au programme *La culture à l'école* afin d'accueillir deux artistes dans le projet ainsi que la recherche de fonds supplémentaires ont été des facteurs irritants dans la démarche. De plus, puisque ces contraintes font aussi partie de la vie des collègues, la peur de les déranger était en moi omniprésente. Il m'a fallu surmonter ce malaise et lancer mes invitations tout en sachant combien ils semblaient débordés. Lorsqu'une première rencontre a été fixée, je me suis sentie emballée. Or, celle-ci a été déclinée par mes collègues qui étaient trop occupés. Trois rencontres ont ainsi été annulées. Quelques enseignants ont abandonné alors que je comptais sur leur présence dans le projet. Ces difficultés ont entraîné des épisodes de découragement. J'ai dû surmonter ma déception et persévérer. Curieusement, je trouvais la force de continuer grâce à la participation active et réflexive des enseignantes et artistes des deux régions éloignées. À cela s'ajoutait une autre difficulté : faire comme si tout allait bien, autrement dit, faire confiance à l'incertitude et prendre le risque de décevoir les élèves si le projet n'était pas mené à bien.

Insister, demander, redemander, avoir l'impression de quémander a donc représenté un véritable enjeu personnel et professionnel à surmonter. Vers décembre, j'ai jugé qu'il y avait urgence de tenir une rencontre. J'ai donc adopté un ton plus directif et ai convoqué mes collègues à un buffet que j'avais moi-même préparé. Cette première rencontre m'a rassurée. Nous avons eu du plaisir. Mes collègues semblaient réceptifs et décidés à avancer⁹³.

Concernant le partage d'informations sur le projet, j'ai finalement opté pour l'envoi de présentations PPT et de documents explicites par courriel aux collègues. J'ai ensuite fait ce que j'aime le moins faire, c'est-à-dire nourrir des discussions de corridor en demandant : « As-tu regardé ce que je t'ai envoyé ? ».

D'un point de vue pratique, je mentionnerai qu'en raison de la grève étudiante qui sévissait contre l'austérité du gouvernement du Québec à l'UQAM, mon directeur adjoint a voulu annuler la performance prévue en mai, organisée depuis des mois. J'ai dû me battre pour maintenir le

⁹³ Honnêtement, j'ajouterais ici que, si j'ai été ravie de leur degré d'engagement dans le processus de création avec leurs élèves, j'ai parfois été déçue du peu d'importance accordée à la dimension réflexive et critique du projet par les collègues.

projet, puis contacter le Service de police de la Ville de Montréal pour qu'il rassure mon directeur adjoint à propos de la sécurité. Dans un même ordre d'idées, j'ai dû traverser plusieurs paliers administratifs pour parvenir à réserver l'agora du Pavillon Judith Jasmin à l'UQAM, en plus de devoir respecter plusieurs mesures de sécurité lors de la performance. Autorisation pour ceci, demande spéciale pour cela..., ça ne finissait plus. Récupérer les consentements parentaux pour la diffusion des photographies d'élèves et obtenir la permission de les utiliser au sein de ma recherche doctorale fut également un épisode laborieux. J'ai éprouvé des difficultés à obtenir toutes les signatures, malgré d'innombrables relances verbales, écrites et téléphoniques.

Finalement, un autre enjeu lié à la coordination de tous les participants (éducateurs, artistes, élèves et collaborateurs) mérite d'être soulevé. Afin de rassurer et de bien encadrer les participants, je devais m'assurer quotidiennement que tous soient à l'aise dans le projet, que tous progressent vers les mêmes buts et objectifs et, surtout, que les préoccupations des élèves envers l'avenir demeurent au cœur des démarches entreprises, ce qui, en bout de piste, allait générer de riches apprentissages, comme nous le verrons dans la prochaine section.

4.9 La mise en lumière des apprentissages qui ressortent du projet de création pédagogique, transférables à des cas semblables

Dans une perspective globale, les apprentissages généraux qui ressortent du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* sont liés aux compétences disciplinaires Créer⁹⁴ et Apprécier, aux visées, aux CT, aux DGF du PFEQ (MELS, 2001, 2007) ainsi qu'à une conception de l'éducation artistique qui rejoint l'éducation relative à l'environnement. Dans une perspective plus spécifique, les apprentissages liés aux arts plastiques comme tels sont nombreux. Voyons en quoi ils consistent.

Rappelons que le projet a pris naissance dans l'axe des trois visées du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001, 2007), axe qui a été maintenu jusqu'à la fin. Il s'agissait de contribuer à la construction d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement d'un pouvoir d'action.

⁹⁴ Un article scientifique à venir s'intéressera davantage aux compétences Créer et Apprécier dans une perspective socioécologique.

Le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* a interpellé sept des neuf compétences transversales (MELS, 2001), puisque plusieurs des ateliers et exercices proposés aux élèves leur ont permis d'exploiter de l'information, d'exercer leur jugement critique, de mettre en œuvre leur pensée créatrice, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter les technologies de l'information et de la communication, d'actualiser leur potentiel et de coopérer. De mon point de vue, ces sept compétences ont bien été développées. Il a également tenu compte des cinq domaines généraux de formation (DGF) présents dans le PFEQ (MELS, 2001), soit Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté.

Concernant l'inscription du projet de création pédagogique dans un domaine d'éducation plutôt qu'un autre, convenons que, bien qu'issu du *Domaine des arts*, le projet s'inscrit aussi dans les avenues possibles et pertinentes en ERE en tant qu'intervention artistique et pédagogique.

Pour broser un portrait plus détaillé des apprentissages liés aux arts plastiques, je me suis référée au chapitre de la progression des apprentissages (PDA) du PFEQ (MELS, 2007). Celui-ci se divise en deux parties : connaissances et utilisation des connaissances. Je propose, sous forme de tableau, une synthèse des apprentissages réalisés au sein de mes classes d'arts plastiques pendant le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Ces apprentissages ont été évalués dans le cadre d'évaluations obligatoires⁹⁵ au sein de mes groupes participants⁹⁶.

Notons que je n'ai pas tenu compte de l'âge des élèves ni de leur inscription dans un programme obligatoire, optionnel ou encore dans un programme de concentration, car parmi les valeurs qui me sont chères se trouve celle d'accueillir tout le monde également et de se montrer à l'écoute de leurs besoins par la suite. En effet, lorsque j'accueille les élèves, leur niveau de développement m'importe peu, sinon pour me servir à adapter mon enseignement en fonction de leurs besoins. Les Tableau 4.11 et Tableau 4.12 font état des apprentissages intégrés chez mes élèves en lien avec l'évaluation des compétences disciplinaires du PFEQ.

⁹⁵ En opérant des transformations liées à la conception des arts plastiques dans une perspective socioécologique, l'évaluation des apprentissages devra s'attarder à de nouveaux critères d'évaluation, davantage basés sur l'apport de la réflexion et de l'engagement des élèves. Le tableau 4.1 est demeuré conservateur afin de ne pas brusquer les enseignants collaborateurs et les élèves par trop de changements.

⁹⁶ Rappelons que j'ai enseigné à plusieurs groupes d'élèves issus du deuxième cycle du secondaire.

Tableau 4.11 Les apprentissages évalués en arts plastiques au sein du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*

<p style="text-align: center;">CONNAISSANCES ET UTILISATION DES CONNAISSANCES</p> <p style="text-align: center;">Arts plastiques, gestes transformateurs, matériaux, outils (connaître, expérimenter, différencier, choisir, varier, mixer, risquer, optimiser)</p>
<p>Gestes transformateurs exploités par les techniques :</p> <ul style="list-style-type: none"> › Tracer à main levée, peindre, appliquer un pigment coloré en aplat, déchirer, entailler, découper, enduire une surface de colle (papier et carton), ajourer (papier et carton), imprimer, numériser des images, photographier, enregistrer une image numérique, travailler une image numérique, fixer ensemble des volumes (papier, carton et objets), fixer et équilibrer des volumes ;
<p>Techniques :</p> <ul style="list-style-type: none"> › Collage, dessin, peinture, impression, assemblage ;
<p>Outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> › Brosse, ciseaux, souris, pinceau, couteau à lame rétractable ; caméra numérique, numériseur, logiciels de traitement de l'image, imprimante, plume à dessin, porteplume ;
<p>Matériaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> › Crayons-feutres, acrylique, papier et carton, crayons graphite, crayons de bois, gouache, encre d'imprimerie et transparences des encres colorées, fluidité de l'encre de Chine, autres types d'encre colorée, vernis.
<p>Engagement socioécologique ⁹⁷:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Participation active aux discussions, aux débats d'idées, aux activités d'écriture proposées, collectives et individuelles ; › Présence d'opinions personnelles et d'idées plus affirmées, appuyées par un discours cohérent.
<p>Engagement de l'élève au niveau réflexif et critique :</p> <ul style="list-style-type: none"> › Rendre compte de son expérience de création plastique ; › Apprécier de manière critique la performance globale à partir de la captation vidéo de la performance.

⁹⁷ Notons que le document intitulé *Progression des apprentissages* du PFEQ fait fi de l'engagement de l'élève. Également, les échelles de compétences présentées dans le PFEQ liées aux arts plastiques du secondaire évacuent tout aspect lié à l'engagement. L'échelle de compétences de danse (1^{er} cycle) mentionne toutefois, à une seule reprise, l'expression « s'engage » dans le sens du corps participant.

Tableau 4.12 Les apprentissages évalués en art et multimédia du projet de création pédagogique
Cartes à jouer pour le XXI^e siècle

CONNAISSANCES ET UTILISATION DES CONNAISSANCES	
Concepts et notions/langage plastique et multimédia/éléments (connaître, expérimenter, différencier, choisir, varier, mixer, risquer, optimiser)	
Formes :	<ul style="list-style-type: none"> › Arrondies, angulaires, figuratives, non figuratives ou abstraites ; › Précises, floues, détaillées, simplifiées ; › Symboliques : absolu, perfection, infini ; harmonie et sécurité, stabilité et absence de tension ;
Lignes :	<ul style="list-style-type: none"> › Verticales, courtes, longues, courbes, droites, obliques, brisées et circulaires ; › Dessinées, peintes, incisées et tangibles ; › Mince, épaisses, continues ; › Symboliques : force, rigidité, immobilisme, calme, repos, tranquillité, mouvement, le dynamisme ;
Couleurs pigmentaires et lumières :	<ul style="list-style-type: none"> › Pigmentaires primaires et secondaires, complémentaires et tertiaires, chaudes et froides, claires et foncées ;
Valeurs :	<ul style="list-style-type: none"> › Claires, foncées, valeurs dans les tons ou dans les teintes ;
Fonctions :	<ul style="list-style-type: none"> › Suggérer le volume et la perspective ; › Symboliques : peindre un élément d'une couleur claire pour mettre le sujet en évidence ;
Motifs :	<ul style="list-style-type: none"> › Arabesques, fleuris, rayés, à carreaux, etc. ; › Géométriques, animaliers, floraux, végétaux, etc. ;
Volumes :	<ul style="list-style-type: none"> › Formes tridimensionnelles, volumes réels, volumes suggérés ; › Symboliques : la sphère symbolise l'entité et la perfection, le cube symbolise la stabilité, etc.
Organisation de l'espace :	<ul style="list-style-type: none"> › Énumération, juxtaposition, répétition et alternance, superposition, symétrie et asymétrie ;
Représentation de l'espace :	<ul style="list-style-type: none"> › Perspective avec chevauchement et perspective en diminution, perspective cavalière ; › Perspective avec un ou des points de fuite, perspective aérienne [atmosphérique].
Organisation de l'espace spatiotemporel :	<ul style="list-style-type: none"> › Prise de vue, projection d'images, installation et performance.
Engagement socioécologique :	<ul style="list-style-type: none"> › Participation active aux discussions, aux débats d'idées, aux activités d'écriture proposées, collectives et individuelles ; › Présence d'opinions personnelles et d'idées plus affirmées, appuyées par un discours cohérent.
Engagement de l'élève au niveau réflexif et critique :	<ul style="list-style-type: none"> › Rendre compte de son expérience de création médiatique ; › Apprécier de manière critique la performance globale à partir de la captation vidéo de la performance.

La question des apprentissages ayant été survolée, intéressons-nous à certains facteurs les ayant soutenus et favorisés. Le Tableau 4.13 dresse la liste des ressources visuelles et culturelles ayant favorisé l'intégration des apprentissages au sein du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*.

Tableau 4.13 Répertoire visuel et repères culturels relatifs au projet de création pédagogique

RÉPERTOIRE VISUEL ET REPÈRES CULTURELS (Connaitre, situer, associer, différencier, comparer, s'inspirer)
Périodes et mouvements artistiques dans le temps :
› Moyen Âge, art contemporain, art engagé, œuvres conceptuelles, installations ;
Expériences culturelles :
› Présence de deux artistes invités par le programme La culture à l'école, ainsi que présentation d'artistes québécois engagés en classe d'arts plastiques ;
› Musée d'art contemporain La Biennale, Marché Bonsecours accueillant le World Press Photos, ainsi que l'Université du Québec à Montréal accueillant notre performance ;
Évènements artistiques :
› Notre performance ;
Supports médiatiques :
› Journaux électroniques, sites Web, affiches.

4.10 L'identification de pistes d'amélioration apparues en cours de route du projet de création pédagogique

Plusieurs pistes d'amélioration ont été relevées en cours d'action relativement au projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Étant donné les contraintes de temps liées au calendrier scolaire et la lourdeur de la tâche éducative de chaque enseignant participant, il m'a été impossible de remédier à la situation sur le champ ni de demander aux éducateurs participants de le faire. C'est donc dans une perspective d'amélioration future ainsi que dans l'espoir de contribuer positivement à l'élaboration d'un modèle éducationnel que ces pistes ont été considérées. Celles-ci sont de deux ordres, soit la clarification des fondements du projet et sa mise en œuvre.

4.10.1 Pistes d'amélioration quant à la clarification des fondements

J'ai identifié deux pistes d'amélioration relatives à l'appropriation des fondements du projet par les enseignants participants : la compréhension de son plein potentiel éducatif et la prise en compte de questions socioécologiques.

En traversant les phases de réalisation de *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, j'ai réalisé que la potentialité formatrice du projet de création pédagogique n'avait que très peu été discutée. Étant moi-même consciente et surtout convaincue de ce potentiel, devais-je m'attendre à ce que les autres le soient ? Comment améliorer cet aspect ? Était-ce mon rôle de le faire ? Il me semble que prendre conscience du potentiel éducatif d'un projet auquel on adhère est important. Dans un scénario idéal, une table de discussion à ce sujet, réunissant les enseignants participants, aurait été bénéfique. Il aurait été alors possible de dissocier les éléments de formation purement disciplinaires des autres éléments de formation générale de l'élève. En d'autres termes, les enseignants de chaque domaine d'apprentissage auraient pu être sensibilisés à l'enrichissement possible de situations d'apprentissage par l'intégration de perspectives de formation plus vastes, ce qui est en accord avec les visées, CT et DGF prescrits par le PFEQ (MELS, 2001), dimensions par ailleurs difficiles à évaluer. Comme outil de planification, une grille d'évaluation du projet comprenant des critères adaptés à la nature du projet de création pédagogique (seulement à titre de repère) aurait ainsi été aidante. Actuellement, les modèles d'évaluation qui prévalent en art⁹⁸ ne peuvent permettre aux enseignants d'apprécier les projets d'art en ce sens. Nous, les enseignants spécialistes en arts plastiques, n'avons pas été formés à accorder de l'importance à ces dimensions des projets lors des évaluations.

Par ailleurs, à travers les phases de réalisation de *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, j'ai aussi réalisé que, pour les enseignants de mon école particulièrement, l'importance accordée aux enjeux d'avenir (élément central du projet) s'est estompée en cours de route, au profit de l'importance accordée au processus de création plus conventionnel. Pourtant, la dimension essentielle de la réflexion avait été discutée et clairement inscrite dans la proposition.

Malgré mon insistance, je ne crois pas avoir réussi à faire en sorte que les enjeux d'avenir soient réfléchis en profondeur, c'est-à-dire, considérés comme autre chose qu'un thème de départ. En effet, le rapport entre les enjeux d'avenir et la création ne s'est pas concrétisé aussi fortement que souhaité, du moins, pour de nombreux élèves. Comment améliorer cet autre aspect ? La proposition de départ avait-elle été bien comprise ?

⁹⁸ Un article scientifique fera l'objet d'une nouvelle proposition d'évaluation pour les projets d'arts plastiques qui intègrent des préoccupations sociétales.

Je reconnais que la dimension philosophique d'un projet scolaire ne peut être imposée. Un projet de création qui comporte une exigence pédagogique inusitée peut être étouffant pour l'enseignant spécialiste en arts plastiques, déjà préoccupé par l'aspect disciplinaire de sa matière. Les éléments pédagogiques fondamentaux relatifs au projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* semblent avoir très peu intéressé les éducateurs participants. Or, si les enseignants avaient été eux-mêmes convaincus que les questions d'avenir peuvent enrichir le projet de création pédagogique et contribuer à lui donner un sens, s'ils avaient eu accès à quelques exemples de projets accomplis et orientés par le même type de questionnement afin de les informer en ce sens, ils auraient peut-être accordé une importance plus grande aux questions d'avenir et, ce faisant, ils auraient pu développer d'autres façons de faire pour dynamiser le processus de création. Mis à part un prototype photographié, je n'avais pas de modèle imagé à partager. Avec une proposition plus concrète, je suis d'avis que l'axe socioécologique, ici lié aux questions d'avenir, aurait été davantage compris. Bien sûr, encore faut-il que ce genre de questions intéresse le milieu scolaire.

Soulignons par ailleurs qu'il s'agissait en fait d'intégrer l'ERE au *Domaine des arts*. Bien que cet aspect semble naturel chez moi, il ne l'est pas nécessairement pour les autres. À ce sujet, une recherche conduite par le ministère de l'Environnement du Québec (Robitaille et Sauvé, 1990) a montré que l'un des principaux freins au développement de l'ERE en milieu scolaire était le manque de formation dans ce domaine chez les agents d' ducation. Devant ce constat encore bien actuel, peut-on espérer que des formations adaptées pour les enseignants spécialistes en arts plastiques qui se préoccupent de l'environnement soient mises sur pied? J'y vois là une piste d'amélioration majeure.

Afin de mettre toutes les chances de mon côté la prochaine fois, je proposerai un tableau synthèse qui mettra en lumière les fondements « philosophiques » du projet de création pédagogique, ainsi que quelques repères théoriques vulgarisés. Par « fondements philosophiques », j'entends les fondements qui correspondent à mes idées, à ma vision et   ma compréhension globale du projet. Il appartiendra à l'enseignant d'approfondir ou de discuter lui-même certaines notions s'il le désire. J'accompagnerai ces documents d'images faisant écho aux idées philosophiques proposées. Après tout, les enseignants participants n'ont pas choisi de suivre un cours

universitaire ; ils ont accepté de participer à un projet d'art, choisi l'aventure interdisciplinaire avec leurs élèves, parce que la proposition de création les intéressait.

4.10.2 Pistes d'amélioration d'ordre organisationnel

En tentant d'ériger les premières fondations de *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* à l'école, je me suis heurtée à de nombreux refus de la part de la direction pour organiser une rencontre interdisciplinaire avec mes collègues des autres classes. Nos horaires étant incompatibles, je sollicitais un temps de libération pour que l'on puisse se rencontrer. Dans les faits, cette rencontre en début d'année aurait été bénéfique. Si elle avait eu lieu, le projet de création pédagogique aurait eu des chances de se déployer autrement. Comment faire comprendre à la direction d'une école que de telles rencontres sont fondamentales dans une perspective d'enseignement interdisciplinaire que prône d'ailleurs le PFEQ (MELS, 2001) ?

À mon école, les rencontres interdisciplinaires entre les participants des différents domaines d'apprentissage ont nettement été insuffisantes. Afin d'améliorer cet aspect, il serait essentiel que la direction reconnaisse, dans la tâche enseignante, l'importance de la tenue de rencontres interdisciplinaires préparatoires lorsqu'un tel projet est amorcé. Dans la même foulée, il s'avérait primordial que le département de l'organisation scolaire arrime les horaires des enseignants du *Domaine des arts* pour que les différentes classes puissent se rencontrer et travailler ensemble.

Le Chapitre 4 que nous venons de traverser a décrit et caractérisé le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* qui, je le rappelle, est une pièce maîtresse de cette recherche. Ce faisant, j'ai cherché à ouvrir et à exposer tous les volets du projet de création pédagogique pour que je puisse en saisir l'envergure. Cet examen terminé m'a menée à exposer les quatre pôles d'un modèle éducationnel qui, éventuellement, pourra inspirer d'autres expériences en arts plastiques du secondaire qui intègrent harmonieusement des questions socioécologiques, mais aussi d'autres propositions pédagogiques qui associent l'éducation relative à l'environnement à l'éducation artistique. Poursuivons au Chapitre 5 avec la formalisation du modèle éducationnel.

CHAPITRE 5

LA PRÉSENTATION DU MODÈLE FORMALISÉ

Le modèle éducationnel développé à travers l'ensemble de cette démarche de recherche vise à résoudre le problème du manque de modèles en enseignement des arts plastiques au secondaire qui intègrent une perspective socioécologique en conjuguant l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Son élaboration s'est appuyée sur la méthodologie de l'anasynthèse, à laquelle a été imbriqué un processus artographique pour l'analyse initiale du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Elle repose également sur un cadre théorique dont la construction a nécessité de nombreux allers-retours entre les différentes étapes de la recherche. Précisons que le modèle formalisé présenté s'est déjà enrichi des commentaires et des suggestions des experts dont la contribution à la validation du modèle est rapportée au Chapitre 6 suivant.

Ce chapitre répond au deuxième objectif général de la recherche qui est de dégager de ce projet de création pédagogique les éléments formels, axiologiques, praxiques et explicatifs d'un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui intègre la prise en compte des questions socioécologiques. Observons comment s'articulent entre elles ces quatre dimensions. Commençons par explorer la dimension formelle.

5.1 La dimension formelle

La dimension formelle du modèle éducationnel se décline en deux parties et s'appuie sur le cadre théorique présenté au Chapitre 3 de cette thèse. Ainsi, en 5.1.1 seront explorés les deux domaines d'éducation concernés, soit l'éducation artistique (EA) et l'éducation relative à l'environnement (ERE), et les rapports entretenus entre eux. Le point 5.1.2 portera quant à lui sur les cinq points de rencontre entre ces deux domaines d'éducation.

5.1.1 Deux domaines d'éducation : l'éducation artistique (EA) et l'éducation relative à l'environnement (ERE)

Commençons par explorer la dimension formelle du modèle, tissée à même deux domaines d'éducation, soit l'éducation artistique (EA) et l'éducation relative à l'environnement (ERE). Les

éléments qui la composent se déclinent ainsi : courant et perspective d'éducation en EA ; courants et perspective d'ERE ; rapport disciplinaire à l'EA ; rapport transversal à l'ERE ; rapport construit entre l'EA et l'ERE.

La conception de l'éducation artistique qui est au centre du modèle proposé fait écho entre autres au courant pragmatique de reconstruction sociale (Efland, 1995). Dans cette perspective, l'éducation artistique est à la fois discipline de formation aux vastes portées interdisciplinaires, voire transdisciplinaires, dont l'une des visées centrales est celle de contribuer à bâtir des relations avec le monde qui nous entoure (O'Farrell, 2010).

L'éducation relative à l'environnement interpelle le courant pratique pour lequel le rapport à l'environnement est objet d'action réflexive (Sauvé, 2006, 2017), ainsi que le courant naturaliste qui considère l'environnement en tant que monde vivant (Frank, 2017 ; Sauvé, 2006, 2017). Ces courants rejoignent l'éducation artistique, telle que présentée plus haut. Des liens sont également établis avec la perspective socioécologique de Wattchow *et al.* (2014)⁹⁹, puisque celle-ci met en évidence la relation entre les milieux sociaux et environnementaux de l'école, qui est ici fondamentale. Poursuivons maintenant l'étude du rapport entre l'EA et l'ERE à partir du domaine de l'EA et du domaine de l'ERE.

En ce qui concerne l'éducation artistique, il importe, pour l'enseignant spécialiste en arts plastiques, d'amener les élèves à vivre l'expérience de l'art de manière passionnante tout en osant prendre des risques. Il incite ainsi ses élèves à entreprendre de nouvelles avenues et surtout, à persévérer jusqu'à la fin de la démarche de création (Winner *et al.*, 2014). Parallèlement, il les accompagne dans l'élaboration et la construction de leur propre bagage culturel, ainsi que dans l'utilisation et l'intégration de leur propre langage plastique (Bamford, 2006 ; MELS, 2001). Il les encourage aussi dans la recherche de nouvelles formes d'expression et de communication, de même que dans tout projet qui fait preuve d'innovation (O'Farrell et Kukkonen, 2017). De cette manière, la discipline des arts plastiques demeure, s'affirme et se retrouve au cœur du modèle que je propose. Un espace doit toutefois être réservé à l'éducation relative à l'environnement, afin de pouvoir soulever des questions socioécologiques avec les élèves (Deslauriers, 2019 a, 2019b).

⁹⁹ Wattchow *et al.* (2014) insistent sur cette relation, que les courants mésologique et critique de l'ERE mettent également en évidence.

En ce qui concerne l'éducation relative à l'environnement, trois types d'éducation identifiés par Sauvé (1997b, p. 18, d'après Lucas, 1980-1981)¹⁰⁰ sont d'abord interpellés au sein de ce modèle : l'éducation « au sujet de l'environnement », l'éducation « dans l'environnement » et l'éducation « pour l'environnement ».

L'éducation au sujet de l'environnement est axée sur le contenu. Elle correspond à « l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement et des habiletés requises pour acquérir ces connaissances. L'environnement est objet d'apprentissage » (*ibid.*, p. 18).

L'éducation dans l'environnement fait appel selon Sauvé, à un ensemble de stratégies pédagogiques d'immersion :

il s'agit d'apprendre au contact de l'environnement, soit par le milieu extérieur à l'école (exploitant la pédagogie de terrain) ou par le contexte biophysique ou social dans lequel on vit. Nous observons que l'éducation dans l'environnement peut être jumelée à l'éducation par l'environnement. L'environnement est alors à la fois milieu d'apprentissage et ressource pédagogique : il est source de questionnement et fournit les éléments de réponse. Dans cette perspective, on pourrait parler de l'environnement pour l'éducation. Ici, l'ERE est souvent associée à l'éducation plein air (outdoor education). (*Ibid.*, p. 18)

Enfin, l'éducation pour l'environnement où « l'environnement devient un but. Il s'agit là d'un caractère spécifique (mais non pas unique) de l'éducation relative à l'environnement » (*ibid.*, p. 18).

À ces trois types d'éducation, je désire ajouter trois approches qui m'apparaissent très importantes : « connecter son corps avec l'environnement », « aimer l'environnement » et « créer avec l'environnement ». De manière plus explicite, il s'agit de :

- › « Connecter son corps avec l'environnement » : éveiller les sens par un contact direct avec la nature. Le froid, le vent, la terre, la pluie deviennent ainsi des cibles de connexion avec lesquelles le corps dialogue, ce qui amène à vivre l'expérience de l'art autrement.
- › « Aimer l'environnement » : faire l'expérience de projets de création pédagogiques heureux où l'environnement devient terre d'accueil pour tous et pour l'art, tout en procurant plaisir et bien-être. Il expose la splendeur de la vie et offre le privilège d'en

¹⁰⁰ L'auteure se réfère à la typologie d'Arthur M. Lucas (1980-1981) qui établit trois catégories d'ERE.

profiter. L'immersion dans l'environnement peut donner lieu à des émotions positives qui permettent de l'aimer et de l'apprécier.

- › « Créer avec l'environnement » : considérer l'environnement comme participant à un projet de création. Ainsi, l'environnement s'offre comme lieu de création et de découvertes, comme matériau, comme objet d'inspiration ou comme sujet infini d'observation.

Ajoutons que des principes directeurs soutiennent l'ERE, tels que les décrits Sauv ¹⁰¹ (1997a, p. 87-88) :

- › Une conception globale et systémique de l'environnement, où les composantes biophysiques (naturelles ou anthropiques) sont en étroites interrelations avec les composantes socioculturelles ;
- › Une approche de l'environnement tant local, régional, national qu'international ;
- › Une approche historique de l'environnement : tenir compte des perspectives du passé, du présent et du futur ;
- › Une approche ethnologique de l'environnement : tenir compte des représentations sociales de l'environnement, des aspects culturels de la relation des groupes sociaux avec l'environnement ;
- › L'étude de problèmes environnementaux réels, permettant d'identifier les symptômes et de révéler les causes véritables de ces problèmes ;
- › Le développement de compétences relatives à la résolution de problème (dont la prise de décision) et à l' cogestion ;
- › L'exercice de la participation active à la résolution de problèmes et à l' cogestion dans la perspective du développement de sociétés viables.

Examinons maintenant le rapport construit entre l'EA et l'ERE au sein de ce modèle qui s'appuie sur une vision décloisonnée de la discipline de l'éducation artistique, sans pour autant perdre l'essence du domaine d'apprentissage en question. Pour clarifier cette vision, j'emprunte à Bouchard-Valentine (2017) l'idée d'un maillage où chaque domaine d'éducation conserve ses visées respectives, telles que l'approfondissement du rapport au sensible au monde pour l'EA et

¹⁰¹ Ces principes sont issus d'une sélection.

l'approfondissement du rapport à l'environnement pour l'ERE. La ligne de conduite se résume donc à éduquer par l'art en tenant compte de ce rapport à l'environnement. Ainsi, l'éducation à la fois artistique et environnementale est considérée comme médium de transformation sociale (Efland, 1995), comme creuset de formation, comme levier pour le développement d'une écocitoyenneté (Sauvé et Asselin, 2017), voire d'une humanité (Ardouin, 1997). S'en trouvent enrichis les horizons disciplinaires du *Domaine des arts*, notamment par l'éducation environnementale (Inwood, 2009).

Dans une perspective éducative, l'ERE devrait favoriser selon Sauvé (1997, p. 87) :

- › L'apprentissage continu et permanent, à tous les âges et dans tous les secteurs d'activités ;
- › Le développement des multiples dimensions de la personne (cognitive, affective, sociale, morale, praxique, etc.) ;
- › Le développement d'une compétence éthique ;
- › Le développement d'un souci de rigueur et d'un esprit critique ;
- › L'exercice et la valorisation de la coopération dans l'apprentissage et dans la résolution des problèmes environnementaux ;
- › Le développement de compétences liées à la transformation sociale, dans la perspective du développement de sociétés viables, harmonieuses et équitables.

Dans une perspective pédagogique, l'ERE devrait favoriser selon Sauvé (1997, p. 88) :

- › La pédagogie de terrain ;
- › Une orientation communautaire : le milieu communautaire peut être lieu, ressource, agent et but de l'apprentissage ;
- › L'expérience concrète, directe ;
- › L'assouplissement des structures institutionnelles : exploitation des possibilités de décroisement spatio-temporel et disciplinaire ;
- › L'interdisciplinarité, la transdisciplinarité ;
- › La participation du sujet à la gestion de l'apprentissage ;
- › Le travail coopératif.

5.1.2 Les points de rencontre entre l'EA et l'ERE

Les points de rencontre entre l'EA et l'ERE ont été développés à travers le processus global de recherche, tels qu'identifiés, puis clarifiés dans le cadre théorique, au Chapitre 3 de cette thèse. Ainsi les deux champs d'éducation qui sont au cœur du modèle proposé, l'EA et l'ERE, se rencontrent à plusieurs niveaux différents, premièrement au niveau du *Programme de formation de l'école québécoise*, deuxièmement à celui des questions socioécologiques, troisièmement à celui du *Land Art* et aux autres courants associés, quatrièmement au regard des notions d'engagement et cinquièmement, au regard de l'amour.

Le premier point de rencontre que le modèle éducationnel propose est l'ancrage dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001, 2007), particulièrement dans les visées de formation, les domaines généraux de formation (DGF) et les compétences transversales (CT). Les trois visées de formation¹⁰², soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action, font partie des fondements de ce modèle et agissent comme un phare qui balise les projets de création pédagogiques. Concernant les cinq domaines généraux de formation¹⁰³, ceux-ci offrent des ouvertures pour les projets de création pédagogiques s'intéressant aux grandes questions universelles. Ils ont le pouvoir de transformer l'éducation artistique en un grand projet transdisciplinaire reliant l'art au monde. Les DGF doivent être interpellés en même temps que les compétences transversales, nous avons déjà compris ce point. Enfin, les compétences transversales¹⁰⁴ développent chez les élèves des savoir-faire applicables dans des situations ayant un haut niveau de complexité. La métacognition et la prise de conscience de ce que l'on apprend étant fondamentales, il importe d'en tenir compte même si leur évaluation n'est pas attendue de la même façon que celle des compétences disciplinaires. Rejoignant l'ensemble du programme, les questions socioécologiques peuvent tout à fait être soulevées en classe d'arts plastiques au secondaire. Ceci m'amène à présenter le deuxième point de rencontre au sein de ce modèle, soit l'intégration de questions socioécologiques qui le dynamisent¹⁰⁵.

¹⁰² Tel que présenté à la section 6.2.1 du sixième chapitre.

¹⁰³ Tel que présenté à la section 6.2.1 du sixième chapitre.

¹⁰⁴ Tel que présenté à la section 6.2.1 du sixième chapitre.

¹⁰⁵ Telles que définies à la section 3.4.2 du troisième chapitre.

L'éducation artistique comme médium de transformation sociale et creuset de formation permet ainsi que les élèves développent leur compréhension des enjeux socioécologiques. Les discussions, réflexions et prises de conscience que ces enjeux soulèvent sont sans fin et enrichissent l'expérience artistique, au-delà du faire et du savoir-faire. Plusieurs courants artistiques invitent à mettre en place des activités de création reliées à des questions socioécologiques qui à leur tour, tissent des liens étroits avec certains courants artistiques, dont le *Land Art* et d'autres courants associés qui agissent ici comme troisième point de rencontre dans ce modèle éducationnel.

En effet, le *Land Art* s'inscrit comme une activité pédagogique courante (Lemerise et Richard, 1999). Créer à l'extérieur de l'école, comme dans la forêt, dans la cour d'école ou dans un parc, constitue une activité pédagogique privilégiée (Inwood, 2008a) qu'il faut inscrire à l'horaire comme une habitude, comme une façon de vivre, d'habiter et d'engager la création dans le contexte de la classe d'arts plastiques. D'ailleurs, l'engagement a été identifié comme le quatrième point de rencontre au sein de ce modèle éducationnel, à partir surtout, de l'approche de l'enseignant spécialiste en arts plastiques qui s'implique et qui oriente les projets en encourageant les élèves à s'engager eux aussi à la fois dans leur travail de réflexion et de création. Tels que proposés, les projets les exposent, voire les sensibilisent à l'égard de certains concepts et réalités environnementales. De tels projets offrent l'occasion et l'envie de s'engager (Inwood, 2008a) et concrétisent par le fait même le rapport au monde que l'on cherche à construire de façon tangible (Richardson *et al.*, 2016).

Le cinquième point de rencontre au sein de ce modèle est l'amour comme élément fondamental. Autrement dit, c'est l'amour¹⁰⁶ qui alimente et régit ce modèle. C'est d'abord par amour des jeunes et du monde que l'enseignant spécialiste en arts plastiques trouve sa motivation et poursuit une mission investie d'amour (Morin, 1996 ; Rivard, 2012 ; Steiner, 1998). Aimer les jeunes, aimer le monde, aimer l'enseignement des arts plastiques sont en quelque sorte une base à l'enseignement des arts plastiques dans une perspective socioécologique. Le socle de tout projet de création pédagogique s'en trouve ainsi fortifié. L'amour supporte les processus réflexif et

¹⁰⁶ Bell hooks propose une approche féministe de la pédagogie critique qui met en pratique une pédagogie engagée, articulée autour de l'amour, de l'espoir et de l'attention, valeurs qui sont reprises dans cette thèse. J'ai découvert cette auteure tardivement. J'y reviendrai dans un article ultérieur.

créatif, de même que toute démarche d'éducation axée sur la conscientisation (Freire, 1974 ; Kincheloe, 2008 ; Sauvé et Orellana, 2008).

Avant de présenter la dimension axiologique de ce modèle éducationnel, synthétisons d'un coup d'œil la dimension formelle du modèle éducationnel à l'aide du Tableau 5.1 qui en résume les fondements théoriques.

Tableau 5.1 La dimension formelle d'un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire qui intègre la prise en compte de questions socioécologiques

ÉDUCATION ARTISTIQUE (EA)	ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ERE)
Rapport disciplinaire :	Rapport transdisciplinaire :
Bagage culturel et maîtrise du langage plastique (Bamford, 2006 ; MELS, 2001, 2007) Expérimentation et prise de risques (Winner <i>et al.</i> , 2014) Nouvelles formes d'expression (O'Farrell et Kukkonen, 2017) Questions socioécologiques (Deslauriers, 2019)	Types d'éducation liés à l'environnement : éducation au sujet de, dans et pour l'environnement (Sauvé, 1997)
Courant pragmatique de reconstruction sociale (Efland, 1995) Éducation artistique comme instrument et outil (O'Farrell, 2010) Risque d'instrumentalisation (Caune, 2017)	Perspective socioécologique (Wattchow <i>et al.</i> , 2014) Courant praxique (Sauvé, 2006) Courant naturaliste (Frank, 2017 ; Sauvé, 2006)
Rapport construit entre l'EA et l'ERE :	
Maillage où chaque domaine d'éducation conserve ses visées respectives (Bouchard-Valentine, 2017) Transformation sociale (Efland, 1995) Occasion d'humanité (Ardouin, 1997) Occasion d'écocitoyenneté (Sauvé et Asselin, 2017) Occasion d'éducation environnementale (Inwood, 2009) Principes directeurs de l'ERE (Sauvé, 1997)	
Points de rencontre entre l'EA et l'ERE	
PFEQ : visées, domaines généraux de formation, compétences transversales (MELS, 2001, 2007) Questions socioécologiques (Deslauriers, 2019) Land Art et courants associés (Inwood, 2008 ; Lemerise et Richard, 1999) L'engagement (Bader <i>et al.</i> , 2017 ; Inwood, 2008) L'amour (Deslauriers, 2011 ; Hooks, 2010 ; Freire, 1974 ; Kincheloe, 2008 ; Sauvé et Orellana, 2008)	

5.2 La dimension axiologique

La dimension axiologique d'un modèle éducationnel clarifie les valeurs privilégiées par celui-ci. Ces valeurs sous-tendent les buts et les objectifs poursuivis. En toute cohérence, elles devront également inspirer les choix praxéologiques du modèle.

Les énoncés axiologiques qui suivent prennent appui principalement sur les écrits d'Efland (1995) et d'Ardouin (1997) pour l'éducation artistique, et sur les propositions de Sauvé (1997a) pour l'éducation relative à l'environnement. Ils rejoignent également des énoncés du *Programme de formation de l' cole québécoise* (2001, 2007).

On observera que le modèle en question allie deux champs d'interventions éducatives qui partagent des valeurs communes. En ce qui concerne l'éducation artistique, des valeurs phares ont pu être identifiées, telles que l'espoir d'un monde meilleur, l'humanité et l'émancipation, prendre soin des autres, la sollicitude, la reliance avec la nature, le développement identitaire artistique et l'engagement artistique. En  ducation relative à l'environnement, certaines valeurs sont les mêmes que pour l'éducation artistique, mais on y trouve aussi des valeurs spécifiques. Il s'agit de l'espoir d'un monde meilleur, de la responsabilité à l'égard des réalités socioécologiques, de l'ancrage dans la nature, de prendre soin du monde vivant, de la sollicitude, du développement d'une identité socioécologique et de l'engagement  cicitoyen. Dans une perspective de complémentarité, ce modèle propose des valeurs qui se retrouvent aux frontières du commun, entre l'amour de soi, de l'autre, du monde vivant ; il est axé sur un engagement à la fois artistique et socioécologique pour un monde meilleur.

5.2.1 Les buts associés

Un but se traduit par un énoncé d'intention qui porte « sur les résultats attendus au terme d'un processus éducationnel particulier » (Sauvé, 1997a, p. 80). Au sein de ce modèle, il s'agit de favoriser une intégration féconde des questions socioécologiques à l'éducation artistique auprès des jeunes, comme annoncé au Chapitre 2. Cependant, cette visée globale englobe une déclinaison de buts associés à une perspective socioécologique et à une perspective éducative. Clarifions ceci.

5.2.2 Les buts liés à une perspective socioécologique

Les buts associés à la perspective socioécologique en éducation artistique consistent à optimiser le rapport à l'humanité et le rapport esthétique au monde. En éducation relative à l'environnement, il s'agit d'optimiser le rapport à l'environnement en vue de la préservation d'un monde sain et de l'avènement de sociétés résilientes et justes. Dans la complémentarité de ces deux champs d'éducation, il s'agit d'optimiser le rapport à l'humanité et à l'environnement à travers la création.

5.2.3 Les buts associés à une perspective éducative

En éducation artistique, il importe de chercher à développer chez l'élève la réflexivité, la criticité et l'affectivité à travers la conduite esthétique, individuelle et collective, tandis qu'en éducation relative à l'environnement, le but poursuivi est celui de développer chez l'élève la réflexivité, la criticité, l'affectivité et l'agentivité permettant d'optimiser le réseau des relations personne–société–environnement. Dans l'idée d'une complémentarité, il est ainsi question de développer chez l'élève une conduite esthétique au regard de questions socioécologiques en stimulant la réflexivité, l'affectivité, la compétence critique et des choix éthiques au sein de la démarche de création.

En lien avec les buts, les objectifs généraux se déclinent en trois catégories, soit les objectifs pédagogiques, les objectifs d'apprentissage et les objectifs didactiques (relatifs à la planification pédagogique). Voyons en quoi ils consistent.

5.2.4 Les objectifs pédagogiques généraux

Les objectifs pédagogiques généraux en éducation artistique consistent à saisir les arts plastiques comme occasion d'humanité et à favoriser l'ouverture de l'élève sur le monde par les voies créatives. Du côté de l'éducation relative à l'environnement, on souhaite favoriser l'optimisation du rapport de l'élève à l'environnement ainsi qu'améliorer les conditions d'apprentissage par la mise en œuvre de pratiques pédagogiques rattachées à un paradigme éducationnel inventif. Leur complémentarité cherche à enseigner les arts plastiques au secondaire dans une perspective socioécologique, à favoriser la reliance avec les autres et avec le monde

vivant, à établir des connexions entre l'art et la vie et à adopter des pratiques pédagogiques associées au paradigme éducationnel inventif.

5.2.5 Les objectifs généraux d'apprentissage

Concernant l'éducation artistique, il s'agit de créer des liens entre soi et le monde à travers le rapport esthétique et maîtriser le langage plastique en intégrant une dimension réflexive et critique. En éducation relative à l'environnement, on cherche à reconnaître le lien étroit entre les réalités sociales et les réalités environnementales, à prendre conscience de son rapport à l'environnement et de son identité écologique, à construire un bagage de savoirs lié aux réalités environnementales, à reconnaître la nécessité du changement dans nos modes de relation avec l'environnement, ainsi qu'à développer un savoir-agir et un pouvoir-agir face aux enjeux socioécologiques.

En ce qui a trait à la complémentarité des deux champs d'apprentissage, les objectifs consistent à reconnaître les liens étroits entre l'humanité et l'environnement, à développer la capacité de réfléchir aux questions socioécologiques à travers son projet de création, à prendre conscience de son identité écologique, de son potentiel créateur et de son pouvoir d'action sur le monde et à développer un savoir-agir face aux enjeux socioécologiques à travers l'acte réflexif et la création.

5.2.6 Les objectifs didactiques (planification pédagogique)

Du côté de l'éducation artistique, les objectifs de planification pédagogique poursuivis misent à adopter une perspective esthétique globale, à intégrer une dimension réflexive aux projets de création pédagogique, à favoriser la prise de risques dans la réflexion et la création, à favoriser la mise en place de projets interdisciplinaires, collectifs et collaboratifs, à incarner une conduite esthétique et à stimuler des démarches d'appréciation critique d'œuvres d'art.

Les objectifs didactiques qui relèvent de l'éducation relative à l'environnement consistent à favoriser la transversalité et l'interdisciplinarité, le développement d'un cadre éthique, à stimuler le développement de la réflexivité, d'un sens critique, de la discussion et de la capacité de prendre position, à favoriser l'expérience concrète et promouvoir l'apprentissage coopératif. Dans la complémentarité des deux champs d'actions éducatives, les objectifs se transforment,

convergent ensemble vers l'atteinte des visées globales comme soulever des questions socioécologiques, stimuler la réflexion, favoriser la transversalité et l'interdisciplinarité, s'inspirer de l'art engagé, promouvoir l'implication active de l'élève dans le processus d'apprentissage, ainsi que promouvoir l'apprentissage coopératif.

Rappelons que l'axiologie de ce modèle résulte d'une mise en commun de buts et d'objectifs liés à l'EA et l'ERE, tels qu'identifiés par certains auteurs. Relativement à l'éducation artistique, les objectifs sont entre autres issus du livre d'Isabelle Ardouin (1997) intitulé *L'éducation artistique à l'école*, ainsi que de la synthèse proposée par Arthur Efland (1995) de quatre modèles d'enseignement fondés sur des théories qui trouvent certaines de leurs origines dans le livre de Meyer Howard Abrams intitulé *The Mirror and the Lamp* (1958). En ce qui concerne l'éducation relative à l'environnement, les objectifs sont en grande partie issus de l'ouvrage de Lucie Sauvé (1997a) intitulé *Pour une éducation relative l'environnement/Éléments de design pédagogique*.

Le Tableau 5.2 rassemble les composantes axiologiques du modèle éducationnel. Il présente l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement comme deux domaines d'éducation complémentaires qui, par leurs interactions, créent un entredeux commun, où les deux domaines se retrouvent en quelque sorte fusionnés. La première ligne du tableau identifie les valeurs phares qui sous-tendent ce modèle. Les deux lignes suivantes en présentent les buts tandis que les trois dernières exposent les objectifs de la mise en œuvre du modèle.

Tableau 5.2 La dimension axiologique d'un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire qui intègre la prise en compte de questions socioécologiques

	ÉDUCATION ARTISTIQUE (inspiré de Efland, 1995 ; Ardouin, 1997)	COMPLÉMENTARITÉ (EA ET ERE)	ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (inspiré de Sauvé, 1997a)
VALEURS PHARES	<ul style="list-style-type: none"> › Espoir d'un monde meilleur. › Humanité et émancipation › Prendre soin des autres. › Sollicitude › Reliance avec la nature. › Développement identitaire artistique. › Engagement artistique. 	<ul style="list-style-type: none"> › Amour de soi, de l'autre, du monde vivant › Engagement artistique et socioécologique pour un monde meilleur. 	<ul style="list-style-type: none"> › Espoir d'un monde meilleur. › Responsabilité à l'égard des réalités socioécologiques. › Ancrage dans la nature. › Prendre soin du monde vivant. › Sollicitude › Développement d'une identité socioécologique. › Engagement �cociroyen.
BUTS Perspective socioécologique	<ul style="list-style-type: none"> › Optimiser le rapport à l'humanité. › Optimiser le rapport esthétique au monde. 	<ul style="list-style-type: none"> › Optimiser le rapport à l'humanité et à l'environnement à travers la création. 	<ul style="list-style-type: none"> › Optimiser le rapport à l'environnement en vue de la préservation d'un monde sain et de l'avènement de sociétés résilientes et justes.
BUTS Perspective éducative	<ul style="list-style-type: none"> › Développer chez l'élève la réflexivité, la criticité et l'affectivité à travers la conduite esthétique, individuelle et collective. 	<ul style="list-style-type: none"> › Développer chez l'élève une conduite esthétique au regard de questions socioécologiques en stimulant la réflexivité, l'affectivité, la compétence critique et des choix éthiques au sein de la démarche de création. 	<ul style="list-style-type: none"> › Développer chez l'élève la réflexivité, la criticité, l'affectivité et l'agentivité permettant d'optimiser le réseau des relations personne–société–environnement.
OBJECTIFS pédagogiques généraux	<ul style="list-style-type: none"> › Saisir les arts plastiques comme occasion d'humanité. › Favoriser l'ouverture de l'élève sur le monde par les voies créatives. 	<ul style="list-style-type: none"> › Enseigner les arts plastiques au secondaire dans une perspective socioécologique. › Favoriser la reliance avec les autres et avec le monde vivant. › établir des connexions entre l'art et la vie. › Adopter des pratiques pédagogiques associées au paradigme éducationnel inventif. 	<ul style="list-style-type: none"> › Favoriser l'optimisation du rapport de l'élève à l'environnement. › Améliorer les conditions d'apprentissage par la mise en œuvre de pratiques pédagogiques rattachées à un paradigme éducationnel inventif.

	ÉDUCATION ARTISTIQUE (inspiré de Efland, 1995 ; Ardouin, 1997)	COMPLÉMENTARITÉ (EA ET ERE)	ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (inspiré de Sauvé, 1997a)
OBJECTIFS généraux d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> › Créer des images personnelles. › Créer des liens entre soi et le monde à travers le rapport esthétique. › Maîtriser le langage plastique en intégrant une dimension réflexive et critique. 	<ul style="list-style-type: none"> › Reconnaître les liens étroits entre l'humanité et l'environnement. › Développer la capacité de r�fl�cher aux questions socioécologiques à travers son projet de création. › Prendre conscience de son identité écologique, de son potentiel créateur et de son pouvoir d'action sur le monde. › Développer un savoir-agir face aux enjeux socioécologiques à travers l'acte réflexif et la création. 	<ul style="list-style-type: none"> › Reconnaître le lien étroit entre les réalités sociales et les réalités environnementales. › Prendre conscience de son rapport à l'environnement et de son identité écologique. › Construire un bagage de savoirs lié aux réalités environnementales. › Reconnaître la nécessité du changement dans nos modes de relation avec l'environnement. › Développer un savoir-agir et un pouvoir-agir face aux enjeux socioécologiques.
OBJECTIFS didactiques Généraux (planification pédagogique)	<ul style="list-style-type: none"> › Adopter une perspective esthétique globale. › Intégrer une dimension réflexive aux projets de création pédagogique. › Favoriser la prise de risques dans la réflexion et la création. › Favoriser la mise en place de projets interdisciplinaires, collectifs et collaboratifs. › Incarner une conduite esthétique. › Stimuler des démarches d'appréciation critique d'œuvres d'art. 	<ul style="list-style-type: none"> › Tenir compte des visées de formation (construction d'une vision du monde, structuration de l'identité et développement du pouvoir d'action), des DGF et des CT. › Soulever des questions socioécologiques. › Stimuler la réflexion. › Favoriser la transversalité et l'interdisciplinarité. › S'inspirer de l'art engagé. › Promouvoir l'implication active de l'élève dans le processus d'apprentissage. › Promouvoir l'apprentissage coopératif. 	<ul style="list-style-type: none"> › Favoriser la transversalité et l'interdisciplinarité. › Favoriser le développement d'un cadre �thique. › Stimuler le développement de la réflexivité, d'un sens critique, de la discussion et de la capacité de prendre position. › Favoriser l'expérience concrète. › Promouvoir l'apprentissage coopératif.

5.3 La dimension praxéologique

La dimension praxéologique détermine le *comment éduquer* au sein du présent modèle éducatif. Cette dimension comporte 4 volets : 1) la démarche ; 2) l'approche ; 3) les stratégies favorisant le croisement entre l'EA et l'ERE ; 4) les rôles du sujet ( l ve) et de l'agent (enseignant).

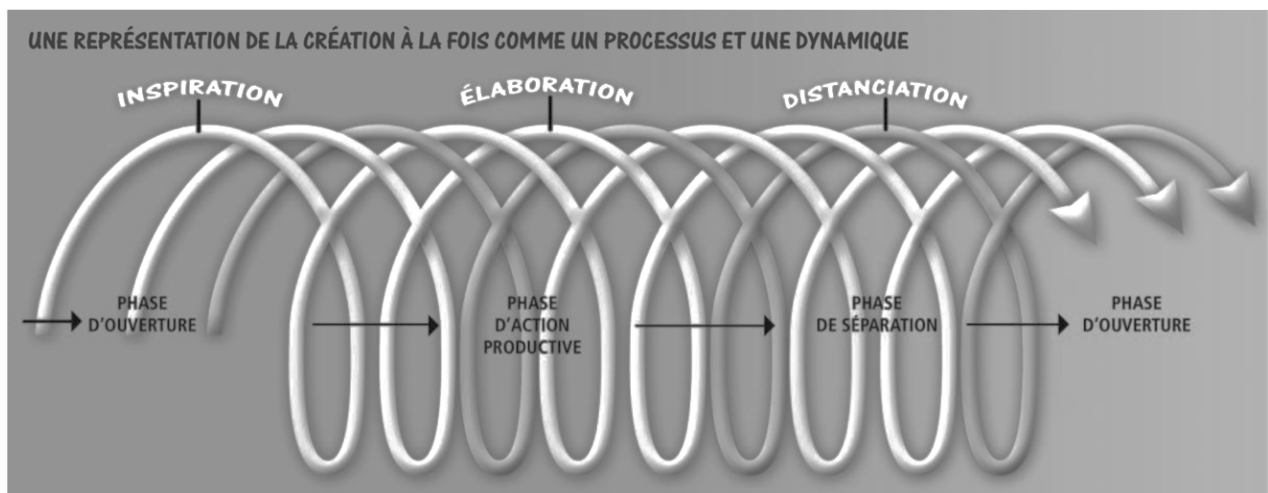
5.3.1 La démarche

Une démarche pédagogique regroupe « une ou plusieurs séquences d'activités pédagogiques articulées et ordonnées autour d'une unité (ou d'une sous-unité) curriculaire » (Legendre, 2005, p. 364). Au sein de ce modèle, les séquences d'activités pédagogiques s'articulent entre elles et suivent le rythme d'un processus de création en trois phases, à l'exemple de celui qui a été vécu lors du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*.

La démarche comporte donc des séquences d'activités qui correspondent ici aux phases du processus de création. Empruntons la figure (Précisons que seules les expressions *phase d'ouverture*, *phase d'action productive* et *phase de distanciation* ont été retenues pour rendre compte des séquences d'activités.

Figure 5.1) de Pierre Gosselin (1993) représentant la dynamique de création, telle que parue dans le PFEQ (MELS, 2001). Précisons que seules les expressions *phase d'ouverture*, *phase d'action productive* et *phase de distanciation* ont été retenues pour rendre compte des séquences d'activités.

Figure 5.1 Une représentation de la dynamique de création (Gosselin *et al.*, 1998) telle que présentée dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001).



- La phase d'ouverture

La phase d'ouverture se décline ainsi :

- a) Le mouvement d'inspiration, mouvement qui insuffle des idées, y prédomine ;
- b) elle est déclenchée par une idée ;
- c) elle possède une intention ;
- d) elle soulève une question socioécologique ;
- e) elle déclenche le processus de réflexion ;
- f) elle mène à la proposition de création ;
- g) elle est intellectualisée ;
- h) elle clarifie les intentions.

- La phase d'action productive

La phase d'action productive se décline ainsi :

- a) Le mouvement d'élaboration y prédomine, mais se fait également sentir durant les autres phases ;
- b) elle déclenche la concrétisation d'un projet ;
- c) elle poursuit le processus de réflexion qui devient critique ;
- d) elle témoigne d'une progression éclairée d'un projet ;
- e) elle encourage les expériences audacieuses ;
- f) elle mène à la finalisation d'un projet.

- La phase de séparation

La phase de séparation se décline ainsi :

- a) Le mouvement de distanciation y prédomine ;
- b) elle marque l'aboutissement d'un projet ;
- c) elle célèbre l'aboutissement d'un projet ;
- d) elle établit une activité d'appréciation critique ;
- e) elle procure un état de joie et de satisfaction ;
- f) elle sème le désir d'un prochain projet.

5.3.2 L'approche

Une approche pédagogique globale, explique Sauvé (1997a, p. 124), « intègre un ensemble d'approches spécifiques à chacun des éléments de la situation pédagogique ». Legendre (1988, p. 41) spécifie que l'approche « [...] dépend de la vision du monde de celui qui l'adopte et du cheminement intellectuel qu'il privilégie à un moment donné ».

Une ou plusieurs approches peuvent cohabiter. Si l'approche praxique prédomine dans le cadre du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, une approche ou une mixité d'approches peuvent être envisagées selon les phases des différents projets de création pédagogique entrepris. Il peut ainsi s'agir de l'approche humaniste, affective ou praxique. Explorons chacune d'elles brièvement.

- a) L'approche humaniste « propose le développement des multiples dimensions de la personne » (Sauvé, 1997a, p. 16). Des activités d'apprentissage guidées aident les élèves à prendre conscience, par exemple, de leur capacité à s'engager en faveur d'une plus grande justice socioécologique (Niblett, 2017).
- b) « L'approche affective est axée sur le développement d'attitudes et de sentiments qui suscitent un agir favorable à l'égard de l'environnement ». (Sauvé, 1997a, p. 153). Elle vise une sensibilisation chez les élèves à l'égard de l'environnement et l'appréciation des éléments de la nature.
- c) L'approche praxique « allie l'action à la réflexion dans des projets signifiants et mobilisateurs » (Sauvé, *ibid.*, p. 155-156). L'accent est mis sur « l'apprentissage dans l'action et par l'action, associé au développement de l'esprit critique au sujet de cette action » (*ibid.*, p. 156). « L'apprentissage fait appel à la réflexivité sur l'action, en cours de projet » (*ibid.*, 2006, s.p.). Qu'en est-il des stratégies ?

5.3.3 Les stratégies favorisant le croisement entre l'EA et l'ERE

L'ensemble des stratégies relatives à l'organisation de la situation pédagogique visant à favoriser le croisement entre l'EA et l'ERE est présenté dans cette section. Citant Sauvé (1992), Legendre

(2005, p. 1262) explique que la stratégie didactique consiste en « un plan d'interventions ayant pour but d'harmoniser tous les éléments et les relations de situations pédagogiques spécifiques ». Selon Sauvé (1997a, p. 125) :

[...] l'ensemble des stratégies didactiques, des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage qui composent une stratégie pédagogique globale, sont intégrées dans une démarche pédagogique, soit une séquence d'activités plus ou moins structurées selon l'approche pédagogique adoptée.

Sauvé (1997a, p. 125) stipule que « la conception, l'expérimentation, la gestion, l'évaluation, le développement, l'amélioration et la prescription des stratégies pédagogiques sont l'objet de la didactique ». Les didacticiens, explicite l'auteure, traduisent ces opérations et leur séquence selon le modèle didactique ou éducationnel auquel ils se réfèrent.

Dans le cadre de ce modèle, on retrouve un ensemble de stratégies d'organisation de la situation pédagogique :

- a) les stratégies didactiques ;
- b) les stratégies d'enseignement ;
- c) les stratégies relatives à l'éducation artistique ;
- d) les stratégies relatives au milieu ;
- e) les stratégies d'apprentissage.

- a) Les stratégies didactiques

L'importance accordée aux visées de formation (construire sa vision du monde, développer son identité, développer son pouvoir d'action), le recours aux domaines généraux de formation (DGF) et la prise en compte des compétences transversales (CT), l'intégration de questions sociales, écologiques, socioécologiques, le recours à l'interdisciplinarité, à l'apprentissage collaboratif, la conception de l'évaluation comme un processus et l'autoévaluation de l'élève constituent l'essentiel des stratégies didactiques relevées au sein de ce modèle.

- b) Les stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignement concernent un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur » pour ses élèves (Legendre, 2005, p. 1261). Mise à part la conduite de projets, ces stratégies ne sont pas fixées *à priori*. Elles doivent être adaptées à chaque situation, selon les circonstances entourant la proposition de création et la question socioécologique soulevée, ce qui permet d'envisager la meilleure stratégie à adopter.

Dans le cas qui nous occupe, les stratégies d'enseignement sont axées sur l'importance de prendre en compte les visées de formation, les domaines généraux de formation (DGF), les compétences transversales (CT), d'intégrer des questions socioécologiques, de prendre appui sur le programme disciplinaire (arts plastiques dans le *Domaine des arts*), de s'engager avec les élèves, d'organiser des activités d'apprentissage qui s'inscrivent dans le courant du *Land Art* ou autres courants associés et d'opter pour ces stratégies par amour. Sans amour, les associations entre les choix didactiques, les contenus pédagogiques, l'écho de ces derniers dans des courants artistiques demeurent selon moi superficielles. L'amour doit en ce sens participer et animer l'éducation artistique.

Ensuite, il importe de suivre l'actualité, de nourrir un projet de création complexe, d'offrir des choix aux élèves, d'intégrer une dimension réflexive à leur travail, de valoriser leur unicité, de discuter, d'être à l'écoute, d'encourager, de travailler en collaboration, de rejoindre les autres, de mettre à leur disposition des matériaux inusités, d'accorder de la valeur et de l'importance aux élèves, d'exposer tous leurs projets terminés en mettant en valeur leur processus réflexif et créatif, d'établir une routine de classe, d'ouvrir le local d'art aux élèves les midis pour les accueillir et ainsi créer un espace inclusif.

Les stratégies d'enseignement impliquent également l'acte d'enseigner à l'extérieur de l'école pour apprécier chaque saison. Par exemple, l'hiver, notamment lorsqu'il y a de la neige, on peut mouler des blocs de neige compactée, sculpter en taille directe cette neige, « être avec la neige », se coucher sur le dos dans un parc, regarder les nuages et décrire les formes, « voir le ciel ». Au printemps, à l'été ou à l'automne, on peut aller sur le bord de la rivière pour y effectuer un dessin d'observation, « observer l'environnement », cueillir des polypores ou des écorces tombées,

mouler ces matériaux dans le plâtre, « admirer la complexité de la nature », réaliser une murale collective de grand format « au sujet » de l'environnement, vivre une immersion créative de sculpture « dans » la forêt boréale, peindre une série de tableaux « pour » dénoncer une injustice sociale ou peindre pour contempler et rendre hommage, etc.

La durée des expériences peut varier entre une et plus de 15 périodes, selon le projet de création pédagogique proposé. Dans une perspective de projets spéciaux, certaines activités peuvent impliquer des sorties à l'extérieur ou même des excursions de deux ou trois jours.

Ces projets sont inspirés du *Land Art*, d'autres courants associés et du plein air. Ils comprennent des activités telles que la photographie de la forêt durant la nuit, l'enregistrement de sons de la nature, la randonnée pédestre, le canot, la *canoying* de rivière, le camping, la pêche, la raquette, l'interprétation de la flore, etc. Ici, la création et le plein air sont réunis pour permettre à l'élève de construire un rapport au monde immersif et sensible. De telles sorties peuvent amener les jeunes à apprécier, à découvrir une passion, à aimer et à respecter la nature.

Par ailleurs, pour enrichir le volet culturel de ces sorties ou excursions, il est possible de faire appel à un artiste de *Culture à l'École*, dont la pratique de création témoigne d'une sensibilité à l'environnement et d'une ouverture à accompagner les élèves dans leurs expériences se déroulant à l'extérieur. De la même façon, il peut être intéressant d'inclure dans l'horaire un organisme culturel qui fait partie du Répertoire *La Culture à l'école*, comme la *Fondation Grantham pour l'art et l'environnement*. Hormis l'expérience proposée par l'organisme, des subventions peuvent être accordées pour assumer les frais d'entrée et une partie des frais de transport. En outre, puisque ces activités sont vécues avec l'enseignant, parfois avec des artistes invités et les camarades de classe, le sentiment d'appartenance au cours d'art peut se consolider, faisant ainsi en sorte que de nouveaux liens puissent être tissés.

Dans cette perspective, les projets réguliers et spéciaux engendrent certains enjeux évidents, dont la proposition d'activités inhabituelles. Celles-ci exigent un haut degré d'organisation et entraînent, à l'évidence, une gestion de classe différente, d'où l'importance de la formation initiale et continue.

- c) Les stratégies d'apprentissage

Au sein de ce modèle, plusieurs stratégies se superposent et se renouvèlent, se traduisant par un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques » planifié par l'enseignant spécialiste en arts plastiques « dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1261). Celles-ci se traduisent par le recours aux constellations d'idées, au journal mural collectif (Sauvé, 2001), aux ateliers d'écriture, à la discussion, au débat, au travail collaboratif, à la démonstration interactive, au recours possible à plusieurs techniques, outils et matériaux, à l'utilisation des lieux environnants (autres locaux, corridor, escalier, entrée de l'école, terrain), à la mise en place d'un espace de travail personnel, la production d'œuvres grand format, à la performance, à l'improvisation, à l'intervention avec un public, à l'intervention directe avec la nature, etc.

- d) Les stratégies relatives au milieu

Les stratégies relatives au milieu ont à voir avec les mesures prises en classe d'art pour que celles-ci puissent fonctionner. Elles s'intéressent donc aux lieux physiques accessibles pour la mise en œuvre du modèle. Ce milieu est essentiellement composé de la classe atelier, de l'atelier informatique, de l'auditorium, du corridor proche du local d'arts plastiques, du terrain de l'école, des parcs du quartier, des berges de la rivière, etc. Les choix stratégiques propres au milieu doivent se faire en fonction des caractéristiques de celui-ci, dont l'« identification des conditions requises (décloisonnement spatiotemporel et disciplinaire ; exploitation du milieu environnant ; ressources) » (Sauvé, 1997a, p. 244).

Ainsi, la classe d'arts plastiques doit d'abord être un milieu accueillant, bien éclairé et ordonné. Le mobilier de la classe est souvent déplacé selon les projets en cours : le nombre d'élèves du groupe-classe, son niveau, le genre de projet (œuvre collective, installation, sculpture grand format, projet personnel, etc.) modifient sans arrêt l'aménagement du local. La disposition des tables favorise la division de l'espace, de manière à ce que tout le monde puisse bien voir l'enseignant lorsqu'il s'adresse aux élèves. Par ailleurs, tous doivent avoir un accès adéquat à l'écran, au tableau et au lieu désigné pour les démonstrations. La classe est ainsi optimisée en fonction de ses propriétés physiques pour le travail en atelier, les discussions et le travail en groupe. Chaque élève a sa place attribuée et y est confortable. L'organisation spatiale de la classe

doit permettre un accès facile aux matériaux et aux lavabos dégagés. Des dispositifs de rangement pour les matériaux, les outils et les travaux des élèves qui sont en construction ont été prévus, de même que des dispositifs d'installation des œuvres qui permettent de les apprécier en permanence. Par le fait même, la gestion de la classe doit être adaptée aux différents défis que soulève chaque projet d'arts plastiques et chaque dynamique de groupe.

5.3.4 Les rôles du Sujet et de l'Agent

À travers ce modèle éducationnel, l'élève et l'enseignant sont invités à adopter un ensemble de conduites. Comme le définit Legendre (2005), le Sujet correspond à l'élève qui se trouve dans la situation pédagogique proposée, tandis que le l'Agent correspond à l'enseignant qui anime cette situation. Commençons par les rôles du Sujet.

- Les rôles du Sujet

Dans ce modèle, le Sujet s'efforce de s'ouvrir aux propositions de création faites par l'Agent. Il s'initie à la pratique réflexive qui évolue en même temps que le processus de création. Tout en créant à partir de la matière, il apprend à prendre la parole, à discuter et à débattre de la question socioécologique soulevée en début de projet. À un moment donné, il arrive à se positionner face à l'enjeu abordé en classe. C'est donc une participation active qui est attendue, en collaboration avec l'Agent et ses pairs. Le respect mutuel, toujours mis de l'avant, contribue aux échanges équilibrés, agréables et à l'instauration d'un climat de confiance, bénéfique pour tous.

Tout en développant une certaine assurance, le Sujet arrive à prendre des risques dans la réflexion et dans la création. Ce faisant, les conditions se réunissent pour qu'il s'engage de plus en plus dans son projet. Il doit cependant faire appel à sa personne entière et à la diversité de son expérience pour traduire sa perception de la réalité.

Idéalement, le Sujet est déjà sensibilisé aux réalités de l'environnement biophysique¹⁰⁷. Sinon, c'est au gré des expériences qu'il vit au sein de ce modèle qu'il apprend à construire une relation

¹⁰⁷ Pour l'élève, la conception de l'environnement est souvent liée à la nature. Elle peut cependant varier et évoluer. Or, il importe qu'il y ait rapidement un sentiment d'être lié à l'environnement biophysique (parfois l'environnement des enfants peut être adverse – en milieu défavorisé par exemple ou en quartier industriel). Tout environnement n'est pas nécessairement « attachant ».

avec l'environnement. À son rythme, le Sujet peut accueillir des valeurs écocitoyennes et les partager aux autres s'il le juge opportun. Étant réceptif à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions et à ses sentiments, il arrive à s'épanouir et à prendre conscience de son pouvoir d'action. De fait, il est possible qu'il construise son identité écologique et développe son sens de l'empathie à l'égard de la nature. Ses compétences artistiques et écocitoyennes peuvent se développer en même temps. Il parvient ainsi à maîtriser le langage plastique tout en participant à la recherche d'un monde plus harmonieux. Observons maintenant les rôles de l'Agent.

- Les rôles de l'Agent

À l'intérieur de ce modèle, l'Agent aime ses élèves, aime enseigner les arts plastiques et apprécie l'environnement biophysique. Il enseigne donc avec passion et vit son enseignement comme une création (Deslauriers, 2011). Cet état stimulant l'amène à prendre des risques dans la pratique. De la même façon, l'interdisciplinarité apparaît comme un terrain d'exploration accessible et motivant. À travers cet élan, il s'accorde du temps pour nourrir une pratique réflexive et accompagne également ses élèves dans leur démarche réflexive. Il s'assure que le dialogue puisse être établi dans la classe et que chacun arrive à prendre la parole.

Par ailleurs, l'Agent est à l'écoute de son milieu et cherche constamment des moyens d'établir et de maintenir un climat de confiance essentiel aux apprentissages. Ces derniers sont précisés à travers une prise en compte de l'ensemble du PFEQ, sur lequel il s'appuie. Toutefois, c'est d'une manière créative qu'il compose avec le programme. Il parvient ainsi à intégrer harmonieusement des questions socioécologiques en arts plastiques. À cet égard, il demeure aux faits de l'actualité, afin de présenter, discuter adéquatement et objectivement certains enjeux, en interaction avec les élèves.

De même, l'Agent adopte une double posture, soit celle d'Agent de culture et d'Agent de changement. Ainsi, il s'engage pleinement dans sa mission pédagogique, mettant à contribution ses compétences artistiques et ses forces mobilisatrices. Conjointement, il partage des valeurs socioécologiques aux élèves, lesquelles se retrouvent à travers les projets réalisés. D'ailleurs, il cherche à sensibiliser les élèves aux réalités du monde en prenant soin de ne pas générer d'écoanxiété.

En début de projet, il accompagne ses élèves dans la recherche d'idées et d'informations. Plus tard, il s'assure de proposer divers modes d'expression, afin que tous se sentent interpellés. Il aspire à ce que ses élèves se sentent libres de penser et de créer. D'ailleurs, il les outille en ce sens, afin qu'ils deviennent de plus en plus autonomes. Cette autonomie les mènera à personnaliser leurs actions. Les activités suggérées favorisent certes la réflexion, mais aussi, le développement d'une compétence critique chez ses élèves. Parallèlement, il doit faire preuve d'un sens de l'éthique en toute circonstance. Avec ses élèves, il cultivera l'espoir d'un avenir meilleur.

Le Tableau 5.3 résume les stratégies favorisant le croisement de l'EA et de l'ERE au sein de la dimension praxéologique du modèle éducationnel.

Tableau 5.3 La dimension praxéologique d'un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire qui intègre la prise en compte de questions socioécologiques

DIMENSION PRAXÉOLOGIQUE

Stratégies favorisant le croisement entre l'EA et l'ERE

Stratégies didactiques

- › L'importance accordée aux visées de formation (construire sa vision du monde, développer son identité, développer son pouvoir d'action), le recours aux domaines généraux de formation (DGF), la prise en compte des compétences transversales (CT), l'intégration de questions sociales, écologiques, socioécologiques, le recours à l'interdisciplinarité, la conception de l'évaluation comme un processus et l'autoévaluation pour l'élève.

Stratégies d'enseignement

- › Consciencieusement, prendre en compte des visées de formation, des domaines généraux de formation (DGF), des compétences transversales (CT), intégrer des questions socioécologiques, respecter le programme disciplinaire (arts plastiques/*Domaine des arts*), s'engager avec les élèves, organiser des activités d'apprentissage qui s'inscrivent dans le courant du Land Art ou autres courants associés, être animé par l'amour.
- › Concrètement, enseigner avec dynamisme et passion, enseigner dehors à l'occasion, suivre l'actualité, nourrir un projet à long terme, proposer des projets de création complexes, offrir des choix, intégrer une dimension réflexive aux projets, valoriser l'originalité des projets, discuter, être à l'écoute, encourager, travailler en collaboration, rejoindre les autres, mettre à disposition des matériaux inusités, accorder de la valeur et de l'importance aux élèves, exposer tous les projets terminés des élèves en mettant en valeur le processus réflexif et créatif, établir une routine de classe, ouvrir le local d'art aux élèves les midis, accueillir tous les élèves en art et les autres.

Stratégies relatives au milieu

- › Offrir une classe accueillante, éclairée et ordonnée, une disposition changeante selon les projets, une pleine vue de l'écran et de l'enseignant, une classe optimisée pour le travail en atelier, pour les discussions et le travail en équipe, une place attitrée et confortable pour chacun, un accès facile aux matériaux et aux lavabos dégagés, s'assurer d'avoir des dispositifs pour le rangement des œuvres et d'autres pour l'installation et la vue des œuvres, et avoir une gestion de classe adaptée en fonction du lieu.

Stratégies d'apprentissage

- › Le recours aux constellations d'idées, le journal mural collectif, les ateliers d'écriture, la discussion, le débat, le travail collaboratif, la démonstration interactive, le recours possible à plusieurs techniques, outils et matériaux, l'utilisation des lieux environnants (autres locaux, corridor, escalier, entrée de l'école, terrain), la mise en place d'un espace de travail personnel, la production d'œuvres grand format, le recours à la performance, à l'improvisation, à l'intervention avec un public, à l'intervention directe avec la nature, etc.

5.4 La dimension explicative : des conditions de mise en œuvre et enjeux

La dimension explicative consiste à brosser le tableau des conditions de mise en œuvre, ainsi que les enjeux potentiels au sein du modèle éducationnel proposé. Notons que toutes les conditions de mise en œuvre de ce modèle n'ont pas à être systématiquement prises en compte par l'enseignant spécialiste en arts plastiques intéressé par cette proposition. En effet, il est possible de s'en inspirer ou simplement, de faire une sélection parmi ces conditions. Au total, sept conditions de mise en œuvre et les enjeux appréhendés pour chacune ont été dégagés. En voici la présentation.

5.4.1 L'adoption d'une perspective interdisciplinaire liant l'EA et l'ERE

La première condition de mise en œuvre est celle de l'adoption d'une perspective interdisciplinaire. Celle-ci correspond à plusieurs formes d'interdisciplinarité. Dans un premier temps, il faut considérer l'interdisciplinarité pour la construction des savoirs et des pratiques en EA et en ERE, puisqu'il y a croisement des deux. Retenons qu'il s'agit d'une interdisciplinarité qui n'est pas uniquement relative au PFEQ. La transdisciplinarité est aussi présente en ce sens que les questions socioécologiques à la fois traversent et relient les frontières de l'EA aux horizons de l'ERE. Et, cette forme de transdisciplinarité associe aussi le *Domaine des arts* à l'ensemble du PFEQ. Elle pose le défi d'une conception de l'EA qui s'éloigne des paradigmes formalistes et expressifs, ainsi que des repères plus conventionnels pour accueillir une dimension socioécologique, donc transversale¹⁰⁸.

Dans un deuxième temps, une autre forme d'interdisciplinarité est celle de l'interdisciplinarité-matière. Les arts plastiques appartiennent au *Domaine des arts*, qui doit tendre la main aux différents domaines d'apprentissage avec lesquels collaborer comme ceux des langues, des mathématiques, de la science et de la technologie, de l'univers social, des arts, du développement de la personne ou du développement professionnel. Il s'agit donc d'ouvrir les frontières de l'éducation artistique vers une perspective de formation plus vaste et d'ériger des ponts en toute cohérence et en toute pertinence avec les autres programmes disciplinaires. L'enjeu fondamental consiste à éviter d'occulter la discipline des arts plastiques au profit des autres disciplines.

5.4.2 La considération du double mandat de l'EA et de l'ERE

La deuxième condition de mise en œuvre consiste à concevoir le double mandat de l'éducation artistique et de l'éducation relative à l'environnement. Ce mandat fait appel au pouvoir transformateur de l'art dans la société, et implique de proposer et d'encourager en ce sens les interventions artistiques qui peuvent contribuer positivement à une transition sociale et écologique. Par le fait même, on accorde de l'importance au cheminement de conscientisation de l'élève. L'enjeu principal demeure la lutte contre l'instrumentalisation réductrice de l'art. Il faut donc miser sur une éducation artistique différente, ni réductrice, ni instrumentaliste.

¹⁰⁸ Rappelons que l'ERE n'est pas une discipline mais une dimension transversale du curriculum.

5.4.3 La construction et le renouvellement d'un bagage de connaissances lié à l'ERE

La troisième condition de mise en œuvre de ce modèle concerne l'enseignant spécialiste en arts plastiques. Dans ce modèle, celui-ci doit construire et constamment renouveler un bagage de connaissances complémentaires, lié cette fois à l'éducation relative à l'environnement. À la lumière de ses découvertes et de ses apprentissages, il pourra enseigner avec confiance.

Le principal enjeu consiste à s'accorder un minimum de temps, car sans l'acquisition de notions de base et de connaissances spécifiquement liées au domaine de l'ERE, il pourrait être difficile d'évoluer confortablement au sein de ce modèle.

5.4.4 La considération de questions socioécologiques en EA

La quatrième condition de mise en œuvre de ce modèle consiste à soulever des questions socioécologiques en classe d'arts plastiques. L'enseignant doit non seulement être suffisamment informé pour aborder certains sujets liés à l'ERE, mais il doit également bien connaître ses élèves pour pouvoir orienter les discussions et organiser des activités qui guideront les jeunes dans leur démarche. L'enjeu principal de cette condition est lié à la façon d'introduire, voire d'intégrer les questions socioécologiques en classe d'arts plastiques, qui doit tenir compte des élèves et ne pas générer d'écoanxiété.

5.4.5 L'intégration d'une dimension réflexive et critique à l'EA

La cinquième condition de mise en œuvre est celle de l'intégration d'une dimension réflexive et critique à l'éducation artistique. Cela signifie que le cours d'arts plastiques comporte désormais un temps consacré à l'évolution de la réflexion autour de la question socioécologique soulevée. L'enseignant accompagne l'élève dans ses réflexions et s'efforce de présenter l'enjeu abordé sous tous les angles. Il souhaite que ses élèves soient bien outillés pour amorcer le processus de compréhension de la réalité. Cette condition amène l'élève à développer sa compétence critique. Il s'agit d'un changement de culture au sein de la classe d'arts plastiques qui se répercute dans la démarche de création des élèves. L'enjeu est donc celui de l'adaptation, puisque l'enseignant spécialiste en arts plastiques et ses élèves apporteront des modifications à leurs habitudes et que tout changement déstabilise et amène un lot de défis à surmonter.

5.4.6 Le vécu d'expériences en EA qui favorisent un rapport à l'environnement

Dans ce modèle, une bonne partie des activités de création pédagogiques s'apparentent aux activités de cours d'arts plastiques conventionnels. Celles-ci s'appuient sur la dynamique de création et assurent l'exercice de gestes transformateurs, l'exploration et la maîtrise de techniques, la manipulation de divers médiums, outils et matériaux, etc. Les propositions de création et les activités qui en découlent ouvrent la voie à de vastes expériences, diversifiées, éclatées, qui peuvent être vécues dans le cadre de l'horaire de cours réguliers ou à l'intérieur de projets spéciaux¹⁰⁹.

En ce qui concerne les activités inscrites à l'horaire de cours régulier, elles peuvent se dérouler à l'intérieur d'une seule période ou de quelques périodes. Bien sûr, les projets d'arts plastiques plus conventionnels demeurent, mais on ajoute d'autres types d'activités qui font la différence entre les arts plastiques tels qu'on les reconnaît et les arts plastiques au sein de ce modèle. Parmi les activités à faire vivre aux élèves, il importe d'insister pour rejoindre l'extérieur, en d'autres termes, aller dehors¹¹⁰.







Le Tableau 5.4 propose une synthèse des éléments explicatifs du modèle éducationnel proposé.

À partir du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, le cinquième chapitre a présenté les éléments formels, axiologiques, praxiques et explicatifs d'un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui intègre la prise en compte des questions socioécologiques. Le prochain chapitre sera consacré aux éléments de discussion relatifs à ce modèle.

¹⁰⁹ Ces projets s'inscrivent dans ce que je nomme les projets spéciaux *Créa-Plein air*.

¹¹⁰ Les résultats d'une étude (2019) menée par la professeure Ming Kuo de l'Université d'Illinois montrent les effets positifs de l'enseignement à l'extérieur.

Tableau 5.4 La dimension explicative d'un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire qui intègre la prise en compte de questions socioécologiques

CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE	ENJEUX APPRÉHENDÉS
1) L'adoption d'une perspective interdisciplinaire liant l'EA et l'ERE 	<ul style="list-style-type: none"> › Éloignement du programme disciplinaire › Dilution des objectifs spécifiques de la discipline des arts plastiques
2) La considération du double mandat de l'EA et de l'ERE 	<ul style="list-style-type: none"> › Instrumentalisation de l'art
3) La construction et le renouvellement d'un bagage de connaissances lié à l'ERE 	<ul style="list-style-type: none"> › Sentiment d'incompétence chez l'enseignant
4) La considération de questions socioécologiques en EA 	<ul style="list-style-type: none"> › Écoanxiété chez les élèves › Sentiments culpabilisants
5) L'intégration d'une dimension réflexive et critique à l'EA 	<ul style="list-style-type: none"> › Adaptation
6) Le vécu d'expériences en EA qui favorisent un rapport à l'environnement 	<ul style="list-style-type: none"> › Ajout d'activités inhabituelles › Organisation › Gestion de classe différente

CHAPITRE 6

LA VALIDATION, LE MODÈLE ET LA DISCUSSION

D'entrée de jeu, il importe de mentionner que les éléments de discussion présentés au Chapitre 6 proviennent de deux sources : 1) une rencontre de discussion avec un comité d'experts invité à examiner le modèle éducationnel proposé et 2) un retour réflexif sur l'ensemble de la démarche et de certains résultats de recherche.

Dans ce chapitre sera d'abord expliqué le mandat du comité d'experts. Je poursuivrai ensuite avec une synthèse des commentaires critiques soulevés par les membres de ce comité, Virginie Boelen, Jérôme Lafitte, Pascale Goday, Joëlle Tremblay, Maryse Gagné et Josianne Mailloux¹¹¹. Notons que j'ai choisi de paraphraser certains commentaires afin de transposer une langue parlée en une langue écrite. Puis, seront explorées les limites de la recherche et les pistes de recherche ultérieures.

6.1 Un rappel du mandat du comité d'experts

Au Chapitre 2 intitulé *La méthodologie*, il a été explicité que le comité d'experts devait apporter une appréciation critique du modèle éducationnel proposé en se penchant notamment sur son caractère interdisciplinaire, réflexif et critique. De même, les membres avaient été invités à réfléchir à l'apport de ce modèle à l'éducation artistique et à l'éducation relative à l'environnement ainsi qu'à l'arrimage de ces deux domaines. Enfin, les membres du comité devaient se prononcer sur la contribution d'un tel modèle au développement personnel et social de l'élève ainsi qu'à la transformation de la culture scolaire en général.

Six personnes spécialistes des champs d'éducation concernés, soit l'EA et l'ERE, ont accepté le mandat d'étudier et de valider le modèle éducationnel¹¹². Elles avaient préalablement reçu une version allégée des résultats de la recherche, comportant 25 pages, ainsi que la vidéo synthèse du projet de création *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Une synthèse de leurs commentaires a été

¹¹¹ Les membres ont été présentés au deuxième chapitre.

¹¹² Le comité d'experts n'a pas consulté la thèse entière. Il s'est attardé aux deux chapitres concernant le modèle éducationnel, soit les quatrième et cinquième chapitres, dans la version définitive.

produite. Celle-ci rassemble certains extraits de la discussion animée auprès des membres du comité d'experts. Le lecteur doit s'attendre à un changement de ton. Les propos des membres du comité ont été rapportés le plus fidèlement possible. Voici la synthèse des éléments retenus.

6.2 Une synthèse des commentaires critiques du comité d'experts¹¹³

Cette section réunit l'ensemble des commentaires du comité d'experts. Dans un premier temps, j'exposerai la synthèse des commentaires positifs apportés par le comité. Dans un deuxième, je poursuivrai avec la synthèse des commentaires critiques et les aspects à développer ultérieurement.

6.2.1 Les commentaires positifs soutenant le modèle éducationnel

Cette synthèse a été découpée ainsi : les dimensions du PFEQ (qui se déclinent en plusieurs aspects) ; l'actualité et la pertinence du modèle ; la dimension interdisciplinaire ; la dimension réflexive ; le dépassement du programme et l'enseignante-artiste ; les stratégies didactiques et la gestion de classe ; la participation au changement et le rapport construit avec l'environnement ; la collaboration et la fierté des participants ; le caractère imprévisible du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* ; la contre-instrumentalisation et la contrepolarisation.

- Les dimensions du *Programme de formation de l'école québécoise*

Le modèle et le projet de création *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* qui l'illustre exposent une tension à laquelle les enseignants sont souvent confrontés : être en adéquation avec les programmes ou s'en écarter en expérimentant. À l'évidence, il faut respecter les programmes ministériels. Souvent, les enseignants demeurent fidèles à ceux-ci par souci de protection. Lorsque le moment vient d'apporter quelque chose de nouveau dans un établissement, les enseignants savent qu'ils se retrouveront seuls. Toutefois, lorsque certains repoussent les cadres, ils avancent et trouvent des solutions qui fonctionnent pour s'en écarter. Le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* a su surmonter cette tension. Le modèle qui en résulte invite à surmonter les obstacles.

¹¹³ J'ai volontairement choisi de garder les sources des éléments de discussion anonymes.

- La mission de l'école

Le projet de création pédagogique a redonné une tribune à l'élève, ce qui rejoint la mission de l'école québécoise. En ce sens, le modèle a permis de l'actualiser.

- Les visées de formation

L'une des visées de formation du PFEQ liée au développement du pouvoir d'action semble avoir été atteinte, puisque l'élève a souvent été appelé à faire des choix. Le modèle offre l'occasion de vivre quelque chose jusqu'au bout, ensemble ; il donne l'occasion de prendre la parole, d'en faire quelque chose qui permet de se dépasser, qui crée des liens. En cela, l'art à l'école devient un lieu pour développer son pouvoir d'action.

Une autre visée de formation du PFEQ, liée cette fois au développement de l'identité, semble aussi avoir été atteinte. En effet, l'expérience vécue a permis à l'élève une verbalisation de l'angoisse pouvant être associée aux enjeux environnementaux, dans le déploiement de sa réflexion surtout à une période où se construit l'identité de l'adolescent.

En lien avec le projet identitaire, un aspect positif c'est qu'à travers ce modèle et par le projet de création pédagogique qui en est au cœur, la question de l'être qui se construit par rapport à un groupe a été prise en compte. En réalisant le projet et en construisant une œuvre collective conçue par l'ensemble des élèves, tout en renforçant la personne, l'individu s'ouvre à des solutions inévitablement. Ainsi, en participant à son projet identitaire ou, à la réalisation de son être, l'élève s'est véritablement engagé.

- Les domaines généraux de formation

Le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* relève un autre défi. Il montre qu'il est possible de traiter d'environnement à travers la création, tout en poussant plus loin les limites de cette dernière. Il concilie ainsi les préoccupations socioécologiques avec le programme d'enseignement des arts plastiques au sein du PFEQ. Le projet présenté a tenu compte des cinq domaines généraux de formation du programme : *Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté*. Ce modèle est un exemple qui aide à comprendre comment composer avec les DGF.

En lien avec le DGF *Environnement et consommation*, il importe de souligner que ce modèle ne s'appuie pas sur le développement durable. Ceci est important dans la mesure où ce concept est issu d'un cadre référentiel qui vient des instances internationales, qui inféode l'environnement aux questions de développement. Au sein de ce modèle, on ne tombe pas dans la tripolarité économie/société/environnement.

- Les compétences transversales

En ce qui concerne le développement de compétences transversales, le modèle éducationnel et le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* permettent de développer la pensée et le jugement critique. À cet égard, on mentionne les problèmes liés aux algorithmes qui devinent de plus les aspirations des jeunes. Cela montre qu'il y a urgence d'amener les élèves à développer une posture critique à l'origine de ses choix, de ses pensées et de ses actions.

En outre, au sein de ce modèle et du projet de création pédagogique, les élèves vivent une démarche qui s'apparente au développement d'une posture d'auteur. Ainsi, ils incarnent une autorité personnelle, qui s'apparente aussi au libre arbitre, ce qui est un enjeu actuel.

- La formation écocitoyenne

Au sein de ce modèle et au cœur du projet de création pédagogique qui l'illustre, il faut souligner la présence et la pertinence d'une formation plus entière pour l'élève. Celle-ci lui permet de développer l'écocitoyenneté et d'évoluer à travers des apprentissages qui ne peuvent être réalisés autrement que dans la rencontre, dans une ouverture à l'autre, dans le goût de connaître l'autre, à travers un nouveau système de valeurs. Cela constitue un point fort du modèle.

- Le *Domaine des arts*

Ce modèle éducationnel encourage l'art dans les écoles à la manière de la création chez les artistes. Cet aspect est important puisque l'art dans les écoles est souvent éloigné des pratiques artistiques telles qu'elles se manifestent aujourd'hui. Cet aspect est important puisque l'art dans les écoles n'est pas toujours de la création. Par ailleurs, quelques mots d'une phrase contenue dans l'un des documents envoyés préalablement aux membres du comité sont soulignés : « un dialogue entre l'art et la vie ». Cette idée soutient qu'un des aspects fondamentaux du modèle

consiste à entretenir des similitudes avec l'art d'aujourd'hui, en ce sens que c'est l'élève en formation, celui qui chemine, plus que le résultat de son travail qui compte. Les élèves se souviendront de *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* en tant qu'expérience d'art.

Le modèle éducationnel invite les élèves à s'engager dans une démarche artistique où le résultat en tant que tel n'est plus œuvre à admirer, mais plutôt quelque chose qui interpelle sur le plan social. Il s'agit de l'art comme éducation, avec la construction d'un rapport au monde harmonieux qui se construit en amont et qui renvoie à un médium complètement original.

- La compétence disciplinaire *Apprécier*

En arts plastiques, l'appréciation esthétique est liée à la compétence *Apprécier*¹¹⁴. Dans les écoles, les enseignants semblent avoir de la difficulté à intégrer une dimension critique, dans le développement de cette compétence. Mise à part cette appréciation et malgré son importance, les élèves n'exercent que très rarement leur criticité. Ce modèle montre comment intégrer une dimension critique tout au long de la démarche, et plus spécifiquement au moment de traiter la compétence *Apprécier*. Cela rejoint les travaux de Lucie Sauvé (2014) qui a explicité un ensemble de compétences en matière d'éducation relative à l'environnement, notamment la compétence critique. Une telle systématisation devient un outil pour contrer une certaine approche instrumentale des compétences.

- L'actualité et la pertinence du modèle

Le modèle se situe dans l'actualité, au cœur des enjeux contemporains. Le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* nourrit l'espoir, donne espoir. Un tel projet peut faire réaliser aux élèves qu'en collaborant, on arrive quelque part et que seul, on n'aurait pas pu arriver à un résultat aussi riche. Ainsi, dans un tel projet, il est possible de participer à la reconstruction d'un monde meilleur émotivement, physiquement et symboliquement. En cela, ce modèle enrichit l'éducation artistique.

¹¹⁴ Rappelons que les élèves ont vécu deux expériences d'appréciation esthétique en début de projet à l'occasion de la Biennale au Musée d'art contemporain et de l'exposition du World Press Photos au Marché Bonsecours à Montréal.

Un autre point à souligner est le fait qu'éduquer dans l'incertitude représente un défi de taille, un gros morceau, ce qui rejoint l'environnement, notamment les enjeux actuels, et tout ce que les jeunes vont devoir vivre vis-à-vis de cela pose un énorme défi. En ce sens, un tel modèle est essentiel. Il faut apprendre à s'éloigner des dogmes et être capable de vivre l'incertitude, être capable de vivre le doute, être capable de négocier avec cette réalité complexe et incertaine. La création permet cela et ce modèle semble relever le défi de cette éducation qui se préoccupe de l'environnement.

- La dimension interdisciplinaire

À l'égard de la dimension interdisciplinaire du modèle éducationnel présenté et de l'expérience qui l'accompagne, la façon dont se croisent les deux champs d'interventions éducatives, soit l'EA et l'ERE, est appréciée, parce qu'ils conservent leur identité respective. Il est cependant intéressant de constater que les dimensions du modèle font appel à différentes avenues pour intégrer l'ERE, en faisant appel notamment à certains principes directeurs. Or, dans les deux domaines, soit l'EA et l'ERE, les trois aspects (interdisciplinaire, réflexif, critique) sont très riches.

Le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* a également su entretenir des dialogues entre les différentes disciplines et domaines d'apprentissage, entre l'art et la vie, entre l'EA et l'ERE. Dans ce modèle et à l'appui de l'expérience *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, les disciplines sont nouées entre elles. L'éducation artistique, par les immenses possibilités d'approcher l'objet ou le sujet, nourrit et provoque inévitablement des liens. L'éducation artistique telle que proposée ici ne peut que développer un lien entre les différentes matières. La création de liens est au cœur du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*.

Il est souligné qu'au sein de ce modèle, l'éducation artistique est conçue comme le socle de base à l'interdisciplinarité. Elle tend ses ramifications dans plusieurs autres disciplines. Autrement dit, elle érige des ponts qui mènent vers les autres disciplines et qui permettent de traverser *vers*, d'aller et venir ; elle peut être la matrice de toutes formes d'interdisciplinarité. De quelles formes s'agit-il ?

Une forme d'interdisciplinarité se trouve exprimée à travers le vécu du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Celui-ci a permis de mettre en perspective différentes réalités, croisées entre les vies régionales et urbaines des participants. En milieu scolaire, il est rare qu'on puisse en arriver là. Plus simplement, une autre forme d'interdisciplinarité, cette fois sur le plan de l'organisation du projet et de sa finalité, a été observée. Le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* et ce modèle font appel à différents domaines d'apprentissage. Des liens évidents ont été établis avec les domaines d'apprentissage scolaire *Éthique et culture religieuse* et *Univers social*. En soi, le modèle favorise la création de liens entre les matières autres que les disciplines du *Domaine des arts*, de même que l'intégration et le transfert des apprentissages. À partir d'une proposition initiale, tous les domaines d'apprentissage sont invités et peuvent aisément y contribuer.

Ce modèle montre aussi combien il peut être porteur pour les enseignants d'art de travailler en équipe, dans l'interdisciplinarité. On signale qu'au primaire, il y a des tâches qui sont définies en équipe. Les élèves peuvent donc avoir trois enseignants différents tout au long de l'année. Au secondaire, alors que les horaires sont plus difficiles à organiser, cette façon de faire est presque inexistante. Pourtant, quoique plus difficile à mettre en place, l'enseignement en équipe pourrait fonctionner au secondaire et le modèle proposé en témoigne.

Dans un autre ordre d'idées, on rappelle qu'au primaire, c'est le titulaire qui enseigne toutes les matières. Naturellement, il établit des liens entre elles. Au secondaire, ces liens interdisciplinaires ne se font pas aussi facilement, parce que les élèves ont plus de huit enseignants responsables chacun d'une matière spécifique. Dans ce modèle et dans le projet de création pédagogique qui l'a inspiré, les disciplines sont interpellées dans une complémentarité, ce qui crée du sens dans la démarche de l'élève.

- La dimension réflexive

Au sein de ce modèle, l'éducation artistique accorde une place importante à la réflexion. L'apport réflexif du modèle et du projet de création *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* y occupe une place importante permettant de composer avec le *Programme de formation de l'école québécoise* et avec le processus de création des élèves dans lequel ils peuvent exercer leur réflexivité. À travers

certaines activités comme la participation aux constellations d'idées ou lors de débats, ils apprennent à réfléchir, à murir leurs idées.

Dans ce modèle, l'apport réflexif passe également par l'importance accordée à la parole de l'élève. Elle se manifeste dans les discussions, dans les échanges, ici encouragés et vécus au sein de ce modèle. En ce sens, une voix est donnée à l'élève. Elle lui permet de verbaliser ce qu'il ressent et de trouver qui il est dans ce monde.

De plus, les élèves ont eu l'occasion d'échanger ensemble. Les points de vue, les positions et les visions du monde se sont croisés à travers le vécu du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Cela a donné l'impression d'un phénomène de dépolarisation, grâce au processus de réflexion partagée, d'accueil et de traitement d'idées différentes, quelque chose qui se perd par les temps qui courent.

L'importance accordée à la réflexion semble aussi se manifester dans le dialogue. Le dialogue permet à la réflexion d'évoluer vers la réflexion critique, d'accéder à une dimension critique. Tout cela est possible dans le processus de création de l'élève.

Dans le début de la démarche de création de l'élève, un des moments déterminants au sein du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* a été de poser la question de l'inquiétude face à l'avenir. Cela est apprécié pour que les élèves puissent bénéficier d'un moment pour verbaliser leurs inquiétudes, dans leurs mots et à leur façon.

L'adolescence et l'enfance sont des périodes où l'inquiétude et l'angoisse sont souvent niées. Dans le modèle proposé, il y a possibilité d'ouvrir un espace pour que les élèves s'expriment corporellement, intellectuellement, artistiquement. Lorsque ce n'est pas proposé de façon culpabilisante ou anxiogène, lorsque ça provient de l'élève, cela est positif.

Par ailleurs, la dimension réflexive se vit et passe par la praxis, par la réflexion, le questionnement et l'action. Ainsi, la réflexion est très présente dans la façon dont le processus même de création est guidé. Les nombreux choix que les élèves doivent faire ainsi que les

nombreuses décisions, souvent prises en équipe, contribuent au développement d'une compétence critique chez l'élève.

Les questions « qui », « quoi », « comment » ont été lancées aux élèves. Cela importe, par exemple, lorsqu'on regarde une œuvre, on se positionne, on l'apprécie de manière critique dans un cadre libre qui doit être offert par l'enseignant. Dès qu'on en parle ou qu'on l'écoute, il y a une position de liberté prise par l'élève. Cette position l'aide à se débarrasser des carcans ou des influences culturelles. Dans le cadre de ce modèle, l'œuvre elle-même est vécue dans une grande liberté d'expression. Cette forme de liberté procure de la confiance. Il s'agit d'un aspect fort positif de la proposition.

Au terme du projet, la réflexion, en soi intangible, s'est transformée en un corps, en une performance collective à la fin, en quelque chose de tangible.

- L'enrichissement du programme et l'enseignante-artiste

Les projets d'envergure comme *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* font en sorte que les enseignants vont au-delà de leur programme et se détachent des aspects formels, de la technique et du langage plastique. Il faut que les enseignants d'art continuent à se poser la question : qu'est-ce que je veux que mon élève apprenne en bout de piste ? Vouloir rester dans le moule est un choix, mais vouloir en sortir est aussi un choix, pouvant être assumé dans ce modèle.

Il y a eu influence positive et entraînant exercée par l'enseignante spécialiste en arts plastiques à la tête du projet de création, qui a su rejoindre et rassembler des gens. Lors de la mise en marche du projet, devant le risque et l'imprévisibilité, l'enseignante a inspiré, a donné envie de collaborer. Le fait que le modèle soit enraciné dans la pratique donne cette énergie, donne l'envie d'y croire. Tout d'un coup, l'enseignante avance, elle emballe les gens. Ces derniers suivent, s'impliquent avec leur spécificité. À cet égard, ajoutons que le projet vient de quelque chose de singulier, de personnel chez l'enseignante, qui touche les gens et ça, c'est précieux aussi.

Ainsi, le caractère imprévisible de l'expérience est manifeste. L'enseignante ne sait même pas où ça va se rendre, puis le projet évolue et prend de l'ampleur ; il grossit dans le doute et de manière imprévisible, mais l'enseignante continue d'agir comme une enseignante-artiste qui conçoit et

voit son projet comme une création. À cela s'ajoute la passion, exactement comme une artiste, puis, tout d'un coup, on entraîne tout le monde. L'enseignante-artiste peut inspirer d'autres enseignants à voir leur enseignement comme un projet de création.

- Les stratégies didactiques et la gestion de classe

Le choix des stratégies didactiques en enseignement des arts a été apprécié, parce qu'il fait référence à l'actualité et à une ouverture sur le monde, notamment les stratégies d'écoute, de participation active, de recherche d'informations, de réflexion (pour ne nommer que celles-là). D'autres, plus étroitement liées au champ de l'ERE, correspondent à favoriser des activités menées en classe et sur le terrain, ils peuvent favoriser la confiance en soi, une attitude positive, optimiste et un engagement personnel dans le rapport à l'environnement.

Dans un autre ordre d'idées, l'une des composantes de la gestion de classe consiste à susciter de l'intérêt. Les élèves ne doivent pas sentir qu'ils font le cours d'art par obligation. En ce sens, le projet de création pédagogique qui a inspiré ce modèle a permis aux jeunes de vivre une expérience qui n'était pas fixée dans le cadre d'un projet obligatoire.

- La participation au changement et le rapport construit avec l'environnement

Un projet comme *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* permet de donner forme au modèle et met symboliquement en action un changement total. Au début, les élèves ne sont partis de rien. À la fin, ils se retrouvent au milieu d'une œuvre collective accomplie, interdisciplinaire, qui se déroule devant un public, etc. Autrement dit, il n'y avait pas de liens au départ, puis les liens se sont construits et multipliés tout au long du processus de création jusqu'à créer un sens à la fin.

À l'égard de l'éducation par l'art, il importe d'insister sur l'éducation « par » l'environnement. Pourquoi ? Parce qu'on a perdu cette notion d'écoute de toutes les richesses que peut nous faire découvrir l'environnement. Tout va dans un sens, c'est-à-dire du sujet vers l'environnement. À l'inverse, dans une démarche comme celle proposée par ce modèle, l'environnement a beaucoup à apporter.

- La collaboration et la fierté des participants

Le projet collectif *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* est captivant. Il est apprécié que, devant les défis du monde, les élèves aient eu la chance de collaborer dans la réflexion. Nos enfants et petits-enfants vont devoir apprendre à collaborer dans le futur. Il s'agit donc d'un apprentissage essentiel de l'éducation pour ce qui s'en vient. La collaboration présente dans *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* constitue un apprentissage qui consiste à aller jusqu'au bout d'une œuvre. Elle a permis de développer des compétences transversales, ensemble. Par ailleurs, on soutient que le fait de se poser des questions ensemble est une façon de développer l'être humain. Ce développement nécessite la collaboration. D'ailleurs, grâce à l'importance accordée au travail collaboratif, les élèves ont appris à dialoguer, à réfléchir ensemble, à écouter la pensée de l'autre tout en poursuivant le but d'une création artistique. Cette collaboration, qui est aussi un partage, était présente dans de nombreux aspects du projet. C'est ce qu'a créé l'expérience. Cela atteint un niveau d'éducation qui rejoint l'écologie de l'être et plus encore. À l'adolescence, le groupe est important.

Le projet de création pédagogique montre combien les élèves semblaient fiers de participer. Cet aspect est important. Pourquoi ? Parce que plus les élèves sont fragiles, plus ils ont besoin de s'investir dans un projet valorisant pour eux. L'enseignant doit s'assurer que chacun d'eux se sente valorisé. En ce sens, le beau doit être célébré, le beau dans le sens de l'ensemble du projet.

Bien sûr, la finalité, c'est de créer une œuvre d'art. Cette finalité tire tout en avant et *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* en est la preuve. Le modèle vise à engendrer des projets qui sont loin d'être neutres. Les jeunes en sont fiers. C'est visible dans les visages, c'est visible dans les vidéos.

Dans un autre ordre d'idées, il est intéressant de savoir en quoi un projet multiâge comme le projet de création pédagogique interdisciplinaire *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* enrichit l'expérience des élèves du secondaire. Dans le cas de ce projet, il a été mentionné qu'accueillir tout le monde de manière égale et être à l'écoute de leurs besoins par la suite s'avérait primordial. L'Agent a accueilli les élèves, sans égard à leur niveau de développement et a adapté son

enseignement en fonction de leurs besoins. La réunion de participants de régions et d'âges divers semble avoir généré l'engagement dans le projet.

- Le caractère imprévisible du projet

Un parallèle intéressant est établi entre le processus de création et le dialogue. En partant de la création, le résultat demeure ouvert. Les élèves ont été amenés à prendre des risques, à expérimenter, à essayer de nouvelles choses et donc, à aller plus loin qu'ils n'ont jamais été. C'est la même chose avec l'amorce du dialogue authentique : on ne sait pas où ça va mener puisqu'on entre dans une mise en commun.

- La contre-instrumentalisation et la contrepolarisation

Les questions socioécologiques sont soulevées au sein du modèle, c'est-à-dire à travers un enjeu de départ qui peut être transformé par l'élève pour rejoindre ses préoccupations personnelles et cela est une bonne chose. Autrement dit, une question de départ peut devenir une question qu'ils portent en eux. Dans le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, les élèves sont partis de leur question, ce qui a permis que le projet véhicule aussi leurs rêves. Le modèle met en lumière que l'EA et l'ERE ne doivent pas être instrumentalisés, qu'elles ne servent qu'à faire des pancartes par exemple. D'ailleurs, l'ERE n'y est pas présentée comme vecteur de causes partisans.

Ensuite, la dimension réflexive du modèle permet d'apporter du gris, des nuances par le dialogue. Cela est important et permet de faire contrepoids à la réalité des réseaux sociaux où se rassemblent les gens qui pensent comme nous, où le besoin de discuter, de débattre des points de vue divergents de manière constructive est totalement absent.

Puis, le modèle invite à la réflexivité qui permet aux élèves de soulever des questions de polarisation qui sont par ailleurs au cœur de la construction de l'identité adolescente. Encore, cela amène les jeunes « à construire du gris », de la nuance, à aborder la notion de la complexité, ce qui appelle la transversalité.

Enfin, le modèle permet de résister à la polarisation (noir/blanc) au sein de la société actuelle. Cela répond à un besoin. Il faut maintenir et libérer davantage un tel espace de dialogue pour les élèves. En ce sens, avoir des idées et des positions différentes de celles des autres déclenche la réflexion et rend essentiel le besoin d'en discuter. Il s'agit d'un apprentissage nécessaire qui développe l'humain, qui développe la capacité de penser, de penser plus, de penser de manière critique, mais ensemble, par le dialogue et pas seulement avec des gens qui pensent de la même façon que soi.

Passons maintenant aux commentaires critiques formulés par le comité d'experts à l'égard du modèle éducationnel proposé.

6.2.2 Les commentaires critiques relatifs au modèle éducationnel

La synthèse des commentaires critiques et des aspects à développer ultérieurement se découpe d'une manière semblable à celle que nous venons de voir, soit les liens avec le PFEQ ; la dimension interdisciplinaire ; la transdisciplinarité et la reliance, la dimension réflexive, critique et la notion de complexité ; la dimension critique et politique ; la dimension philosophique et spirituelle ; le rapport construit avec l'environnement ; la collaboration et la contrepolarisation ; le terme socio et le recours au « socio » ; l'écoanxiété chez les élèves et les pratiques d'enseignants en art.

- Les liens avec le Programme de formation de l'école québécoise

Le *Domaine des arts* figure parmi les 5 domaines d'apprentissage du PFEQ. Pour la suite des travaux, il importe de continuer à préserver le cœur de la discipline, c'est-à-dire les arts plastiques. En ce sens, il faudra éviter sa dissolution suivant la métaphore de la discipline carrefour, molle, vague. L'éducation artistique doit montrer combien elle est solide, en quoi elle correspond à un ensemble d'apprentissages à part entière. Il faut conserver l'approche par matière, sans perdre le lien et le dialogue avec les autres.

Par ailleurs, les pratiques sociales et écologiques devraient faire partie du programme de formation. Peut-être existent-elles dans le DGF *Environnement et consommation*, mais ce n'est pas suffisant. Cet aspect reste à développer.

- La dimension interdisciplinaire

Le modèle et le projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* réussissent à surmonter les défis liés aux réalités du milieu, voire obstructionnistes des systèmes éducatifs actuels. Comment est-ce possible ? Il faudrait mieux comprendre cet aspect.

Il va sans dire que la suite de l'expérience serait interdisciplinaire, c'est-à-dire dynamisée dans un dialogue constant entre les différentes disciplines et domaines d'apprentissage, dans un dialogue entre l'art et la vie, entre l'EA et l'ERE. Il serait éventuellement intéressant d'apporter des éléments de réponse plus précis aux questions suivantes : comment l'interdisciplinarité se vit-elle entre les enseignants ? Comment s'intègre l'enseignant de musique par exemple à cette démarche plastique ? Comment se passe vraiment l'articulation de cette interdisciplinarité sur le terrain ? Dans cette optique, on recommande que le caractère interdisciplinaire du modèle proposé soit bien défini.

Il faut reconnaître également que le manque de temps et le manque d'affinités entre les enseignants sont des enjeux qui empêchent l'interdisciplinarité de s'actualiser. Il y aurait lieu de s'interroger sur la question du temps¹¹⁵, qui n'est pas reconnue dans l'horaire de l'enseignant, ainsi que sur la mise en place de conditions favorables au développement des relations humaines à l'intérieur d'une équipe.

À l'égard d'une correspondance établie entre l'interdisciplinarité et l'universalité, on souhaite comprendre comment s'effectue le passage de l'interdisciplinarité à la transdisciplinarité. Cette question serait intéressante à développer, surtout que dans la pratique de l'art, la créativité peut générer ce passage, cette ouverture.

- La transdisciplinarité et la reliance

Au sein de ce modèle, l'interdisciplinarité s'apparente à la transdisciplinarité et pourrait être prise en compte de manière plus importante, afin de donner une plus grande assise à

¹¹⁵ Le comité d'experts confirme ainsi ce constat qui a été développé au chapitre présentant la problématique de la recherche, auquel les membres de ce comité n'avaient pas eu accès.

l'interdisciplinarité en général. Pourquoi ? Parce que la dimension transdisciplinaire devient quelque part transversale. Il importe donc de s'y attarder.

Or, il faudra porter attention à la notion de transversalité et demeurer critique par rapport à cette transversalité. En effet, dans le milieu éducationnel, certaines logiques cherchent, par l'approche par compétences notamment, à instrumentaliser les logiques éducationnelles, via la professionnalisation ou l'atomisation des individus. On oublie complètement ce qui fait l'unité d'un champ comme l'éducation artistique qui s'est construit historiquement depuis longtemps.

Par ailleurs, la reliance pourrait devenir une finalité. Ainsi, faire vivre le processus de création comme le propose ce modèle aurait pour visée de favoriser la reliance, au sens de relier les sujets-apprenants entre eux au cours et au terme du travail, en reliant la création aux questions socioécologiques. De cette façon, l'écoanxiété n'aurait plus à être occultée. Elle pourrait être exprimée, partagée et être transformée en levier d'action collective, car la reliance consiste aussi à rechercher dans le lien, quelque chose pour se rassurer, pour rompre avec la solitude, avec la difficulté de la vie.

Il importe aussi de mieux contextualiser la reliance, c'est-à-dire dans le sens du lien à soi, du lien à l'autre, du lien à l'univers, bref, dans son sens socioécologique. Ces trois niveaux de lien sont fondamentaux et sont peut-être insuffisamment nommés ou développés dans le modèle¹¹⁶. L'art crée du lien, avec la solidarité, comme lorsqu'on est dans un processus de réalisation d'œuvre collective.

Il faudra donc produire une version du modèle qui explicite les concepts de base. Le cadre théorique est certes accessible dans la thèse, mais le modèle doit aussi être autonome en lui-même.

- La dimension réflexive, critique et politique

En ce qui concerne la façon de vivre la dimension réflexive en accordant de l'importance à la discussion, il est suggéré de se pencher éventuellement sur une étude intitulée *Mener des groupes*

¹¹⁶ Le comité d'experts n'a pas eu accès à la section de la recherche qui traite de la reliance. Cette section est cependant très courte.

*de parole en contexte scolaire*¹¹⁷. Et, il y aurait sans doute lieu d'approfondir une telle proposition sous l'angle explicite de la pédagogie critique.

À propos de la notion de complexité, il importera de s'attarder aux moyens concrets qui sont utilisés pour accompagner les élèves à construire du gris, de la nuance, à aborder la complexité. Dans un même ordre d'idées, le modèle devra répondre à la question suivante : comment, par un objet tiers, le rapport à l'environnement en l'occurrence, l'élève sera-t-il amené à se décentrer ?

On propose de creuser davantage la question de la construction d'un pouvoir-agir, où seraient articulés le mode d'être individuel et le mode d'être collectif permettant de trouver sa place dans la réalisation d'une œuvre.

Par ailleurs, il est recommandé que la notion de libre arbitre soit soutenue par autre chose que la réflexion. On insiste sur le fait que réfléchir ne suffit pas. À ce sujet, on donne l'exemple de la réflexion qui se fait en circuit fermé, sans tenir compte de l'autre. On ajoute que la réflexion en solitaire peut soutenir un discours critique, mais sans construction.

Dans un même ordre d'idée, il faudrait voir comment la pensée critique rejoint la théorie critique, voire la théorie de la critique sociale. Il pourrait y avoir prise en compte des rapports sociaux, des inégalités, de la justice, de la justice socioécologique et de la justice environnementale notamment. Par ce modèle, on s'approche de la théorie de la critique sociale et cet aspect pourrait être approfondi.

En considérant la situation d'un autre point de vue, si le modèle se préoccupe de l'aspect politique d'une prise de position de l'élève au sein d'un groupe pouvant être associée au rôle de citoyen ou d'écocitoyen, un phénomène d'historicisation de cette prise de position devra être pris en compte : en effet, prendre position autour de problèmes qui font politique doit s'ancrer dans une histoire. À titre d'exemple, aborder la question nucléaire nécessiterait de se pencher sur l'histoire qui se trouve derrière. Ainsi, une meilleure objectivation peut-elle se produire.

¹¹⁷ Voir Papazian-Zohrabian *et al.* (2017).

- La dimension philosophique et spirituelle

On rappelle que les enfants entretiendraient naturellement un rapport philosophique avec l'environnement. Ce rapport serait ensuite suspendu, pour être réactivé bien plus tard au cégep. On se demande s'il serait possible de nourrir un rapport philosophique à l'environnement lorsque l'élève est au secondaire. Éventuellement, il pourrait être intéressant que ce modèle s'intéresse à la dimension philosophique de l'enseignement des arts plastiques au secondaire.

Éventuellement, un tel modèle pourrait également s'intéresser à la dimension spirituelle du rapport à l'environnement. Cette dimension semble souvent portée intuitivement par chacun d'entre nous. Il faudrait voir comment l'activer.

- Le rapport construit avec l'environnement

Selon ce modèle, le contact avec l'environnement-nature est souhaitable. Néanmoins, on ne peut forcer les enseignants participants à entretenir un contact profond avec la nature, de même qu'on ne peut forcer le lien entre les élèves et l'environnement. Si on insiste trop, les enseignants peuvent y mettre un frein, car ils ne sont pas nécessairement dans le même rapport à l'éducation ; ils ont d'autres préoccupations et objectifs. D'autre part, quand il s'agit d'élèves de 16-17 ans, de 18 ans parfois (V^e secondaire), qui n'ont jamais développé un quelconque contact avec la nature, il est difficile de leur imposer et de leur faire accepter cette expérience en profondeur. La question suivante doit être soulevée : comment faire pour susciter le lien avec la nature chez les adolescents ?

Lorsque Pierre Dansereau parle du concept d'écologie, il entend faire partie de la nature, de l'environnement où, effectivement, il y a les problématiques sociales. Or, l'éducation relative à l'environnement concerne le rapport à la nature qui est d'ordre ontologique. Ainsi, il importerait de souligner ce rapport très intuitif et fondamental, au-delà de toutes les dimensions anthropocentriques, dans une vision écosystémique : appartenir à la nature. Comment en faire partie ? Il s'agit d'une question intéressante à aborder au croisement de l'art et de l'éducation relative à l'environnement. Ainsi s'activerait une éducation par l'art, dans l'art ainsi qu'une éducation par l'environnement, par la nature, dans la nature, mais aussi avec elle.

À l'égard de la représentation qu'on peut avoir de la nature ou de l'environnement, il faudrait envisager une conception globale, qui rejoint la pensée écologique de Pierre Dansereau. L'environnement, c'est le milieu de vie, c'est l'école, c'est l'ensemble des liens qu'on peut y tisser. Le film *Porteurs d'espoir* (Dansereau, 2010) en témoigne.

- La collaboration et la contrepolarisation

En ce qui concerne la collaboration au sein du modèle, il serait important de lui accorder une place de premier rang, d'éviter le risque que certains tombent dans une instrumentalisation-propagande, qui pourrait amener à vivre des sentiments angoissants.

D'ailleurs, la réflexion collaborative, la réflexion critique et le partage, valorisés par ce modèle, doivent être davantage mis en lumière. Il semble que cet aspect dépasse les objectifs de l'éducation telle qu'elle est envisagée actuellement. Il serait important de lui accorder plus de valeur.

- Le terme socioécologique et le recours au *socio*

Le terme *socioécologique* est pertinent et fondamental. Pour l'instant, il faut miser sur ce terme et l'utiliser, étant donné le champ de recherche dans lequel se situe le modèle éducationnel ; la notion d'écologie intégratrice pourra venir plus tard.

Dans les domaines de l'éducation relative à l'environnement et dans la sphère écologique, on rappelle qu'il y a souvent un oubli du social, des rapports sociaux (voire dans un sens marxiste), c'est-à-dire qu'on oublie l'interconnexion des problèmes sociaux et environnementaux, qui impliquent souvent des injustices et inégalités sociales, les rapports de pouvoir dans lesquels les savoirs sont complètement mêlés. Il faut donc s'assurer que cet aspect fasse l'objet d'un enrichissement du modèle. Parfois, ce qu'on pourrait appeler socio manque, alors que socio et éco sont complètement interreliés¹¹⁸. Par exemple, là où il y a des poches de pauvreté extrême, les désastres écologiques sont plus intenses. Pour trouver la réponse à la question : « pourquoi existe-t-il des pauvres ? », il faut aller jusqu'à l'examen des conditions environnementales.

¹¹⁸ Le comité d'experts n'a pas eu accès à la section de la recherche qui traite de l'interrelation entre les dimensions sociales et écologiques.

Concernant la dimension sociale du projet, il faut continuer de la mettre en lumière puisque plusieurs élèves vivent des conditions sociales difficiles. Cette dimension est de nature à soulever une plus grande mobilisation envers les défis de la planète.

- L'écoanxiété chez les élèves et les pratiques écologiques d'enseignants en art

Un des risques associés à la façon dont on aborde les questions environnementales et notamment les changements climatiques est de les voir à travers des fenêtres qui génèrent de l'écoanxiété chez les jeunes. Pourquoi ? Parce qu'il est facile de générer de l'écoanxiété chez les enfants en soulevant des questions environnementales, à plus forte raison avec les changements climatiques. Alors, comment accueillir cette écoanxiété ? Comment en faire un levier d'action ?

En ce sens, il faut avoir le courage de répondre à la question suivante : est-ce que l'enseignement, tel qu'il est pensé aujourd'hui ou les logiques éducatives ne génèrent pas et ne construisent pas, jusqu'à un certain point, de l'anxiété chez les élèves ?

La réalité des arts plastiques dans les écoles et le nombre élevé d'enseignants en art qui achètent de gros sacs de polystyrène (ceux-ci finissent au site d'enfouissement) posent un véritable problème. Il faut repenser les pratiques de création en arts plastiques, montrer aux élèves qu'il existe des façons de prendre soin de l'environnement dans une multitude de gestes.

- La rétroaction à long terme

S'il y a lieu, il pourrait être intéressant d'interviewer d'anciens élèves du secondaire pour leur poser les questions suivantes : « qu'est-ce que t'ont procuré les échanges avec les enfants ? », « qu'est-ce que ça te fait de recevoir leurs dessins ? », « qu'est-ce que ça t'a apporté d'inclure des personnes âgées dans tes projets ? », etc.

Par ailleurs, il faut constamment garder l'œil ouvert, voire mettre en garde, au sujet de l'instrumentalisation des enseignants en arts plastiques, en musique, en danse et en art dramatique qui se manifeste fréquemment dans les écoles. Comment l'éviter ? Il faudrait mener une recherche à ce sujet. On remarque que dans l'expérience qui inspire le modèle, l'instrumentalisation a été évitée. Pourquoi ? Il faut examiner cette situation particulière qui

témoigne de l'existence de brèches dans le milieu social des arts. Il y a vraiment des hiérarchies de pouvoir entre les disciplines.

- La place de l'éducation artistique dans la culture scolaire

Dans la réalité du milieu de l'enseignement, il existe des hiérarchies. On remarque que, dès la formation initiale, les étudiants qui poursuivent leur formation en enseignement des arts se sentent regardés de haut par les autres disciplines, notamment par la création. De plus, à l'intérieur des écoles, les enseignants d'art sont perçus différemment par leurs collègues. À cela s'ajoute la réalité des cours d'art au primaire, souvent placés le vendredi, parce que la semaine se termine ou parce que tout le monde est fatigué. Le cours d'art prend l'allure d'une période-récompense, presque libre. Selon les écoles et les milieux, il s'agit d'un cours qui, hiérarchiquement, est peu valorisé. Sur le plan de la recherche, il importe que cette réalité soit prise en compte afin d'affirmer ou de réaffirmer ce qui est spécifique aux arts. Ce faisant, en s'appuyant solidement sur ce qui est riche et unique à l'art, l'équilibre pourrait être rétabli.

Ensuite, dans une perspective de développement à venir, il serait intéressant que les enseignants d'art disposent d'outils concrets pour intégrer ce modèle éducationnel au sein de leur pratique. À titre d'exemple, un programme adaptable pour les enseignants et les professionnels pourrait être produit. Ce document définirait les conditions préalables à la mise en œuvre d'un tel modèle, afin de s'assurer de les mettre en place. Il importerait également de fournir des exemples concrets de démarche¹¹⁹. On croit finalement que plus d'enseignants en art pourront adopter le modèle proposé si, éventuellement, un manuel s'intéressant aux étapes de didactisation était produit. Après avoir exploré le mandat du comité d'experts et pris connaissance de ses commentaires, explorons les limites de la recherche.

6.2.3 Limites de la recherche et pistes de recherche ultérieures

Mentionnons cependant que le projet de création pédagogique présenté au Chapitre 4 et qui a servi à la modélisation de la pratique dont il est question, est de grande envergure et certes exigeant sur le plan de l'organisation. Un tel exemple pourrait décourager les enseignants

¹¹⁹ À ce sujet, un programme intitulé *Art et Environnement*, issu de ce modèle, sera disponible à l'été 2022. Il contient des exemples d'activités clés en main.

spécialistes en arts plastiques déjà submergés par la tâche. D'ailleurs, afin d'éviter certains découragements, nous avons évalué les apprentissages à l'aide de critères d'évaluation formels, mais il faudra éventuellement s'intéresser à la formulation de critères liés à l'enseignement des arts dans un nouveau paradigme.

Également, alors que de plus simples projets de création pédagogique, disciplinaires ou interdisciplinaires, peuvent aisément être inspirés par ce modèle, cette recherche n'en a proposé aucun, ce qui constitue une limite. Dans un même ordre d'idées, le fait que ce modèle soit basé sur l'étude d'une seule pratique enseignante confère un caractère particulier au modèle éducationnel ici présenté. Une diversité d'exemples, réalisés par plusieurs enseignants spécialistes en arts plastiques, aurait possiblement élargi l'éventail des possibles.

De plus, dans la foulée de la thèse, l'une des pistes de recherche fondamentale à considérer concernera la formation des futurs enseignants spécialistes en arts plastiques. Pour opérer les transformations proposées dans cette thèse, nul doute qu'à elle seule, la diffusion du modèle ne permet pas d'opérer des transformations en profondeur. Il importera de réfléchir à un processus d'accompagnement ouvert, engageant et formatif.

À la fin de ce parcours, je considère que l'exploration de pratiques écologiques en enseignement des arts aurait mérité une plus grande attention. De la même manière, les concepts de transdisciplinarité, de transversalité et de reliance ont été insuffisamment étudiés. Il aurait été également pertinent de fournir quelques pistes de projets clés en main pour les enseignants spécialistes en arts plastiques, intéressés à s'inspirer du modèle que propose cette thèse ou encore, la proposition ouverte d'un processus leur permettant de développer leurs propres projets. Cela ouvre des perspectives de recherche à venir.

Dans un avenir rapproché, il m'apparaît important d'effectuer un recensement des pratiques pédagogiques, artistiques et écologiques pouvant inspirer l'enseignement des arts plastiques. Tôt ou tard, la question des matériaux utilisés avec les élèves devra également faire l'objet d'une véritable réflexion. Ensuite, il serait sans doute pertinent d'approfondir davantage la question de la transversalité en arts plastiques. Puis, dans une perspective de recherches ultérieures, des recherches collaboratives impliquant un volet de formation pourraient être menées conjointement

par des chercheurs et praticiens permettant à ces derniers de développer des projets de nature à inspirer la pratique des enseignants. Ceux-ci pourraient être inspirés par le modèle éducationnel proposé, mais ils seraient plus directement pensés par les enseignants, en fonction de leurs besoins et des spécificités du milieu.

À l'égard des élèves du secondaire, il faudra, dans d'autres travaux, s'attarder davantage à leurs sentiments, à leur rapport à l'art et à l'environnement. Ainsi, une recherche exploratoire pourrait être menée en lien avec les préoccupations évoquées.

Dans ce chapitre, le mandat du comité d'experts a été rappelé et une synthèse des commentaires critiques apportés par les six membres de celui-ci a été produite. En effet, l'étape de validation du modèle éducationnel développé a permis de mettre en lumière ses points forts et d'apporter certains ajustements. Aussi, les limites de la recherche ont été identifiées, ainsi que les pistes de recherche à venir. Poursuivons avec la conclusion de cette thèse et avec la présentation de quelques recommandations formulées, en toute modestie, à l'attention du ministère de l'Éducation et des universités québécoises.

CONCLUSION

Le processus de recherche-intervention¹²⁰ mené a permis le développement d'un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisé par des questions socioécologiques. Pour y arriver, deux champs d'éducation ont été croisés, soit l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement.

Cette conclusion s'accompagne de recommandations formulées au ministère de l'Éducation et aux universités québécoises. Celles-ci s'avèrent essentielles dans la mesure où est espérée une transformation à plusieurs niveaux : gouvernement, universités, enseignement des arts dans les écoles. Leur présentation respecte ainsi une structure organisationnelle qui fait écho aux principes et valeurs du modèle éducationnel proposé.

L'intérêt d'un tel modèle a été mis en lumière à travers l'exposé d'une problématique situationnelle, déclinée en trois parties. D'abord, en lien avec une problématique socioécologique, il importait de traiter de l'état fragilisé du monde ainsi que de l'évidence d'une rupture entre l'humain et la nature pouvant, selon la thèse défendue, être en partie réparée par l'éducation. Ensuite, l'explicitation d'une problématique éducationnelle a permis de faire ressortir les fondements du *Programme de formation de l'école québécoise*, soit les visées de formation, les domaines généraux de formation et les compétences transversales, en tant que dimensions fondamentales de l'éducation qui sont malheureusement peu intégrées à la pratique enseignante. Puis, l'exposé d'une problématique plus spécifique en éducation artistique a montré que l'enseignement des arts plastiques au Québec reste sous l'influence des modèles formaliste et expressif, ne tient pas suffisamment compte des visées globales du PFEQ et apparaît souvent désintéressé à l'égard d'une forme ou une autre d'engagement socioécologique. Je constatais également combien la réalité du terrain des enseignants spécialistes en arts plastiques rend difficile l'enseignement des arts plastiques en dehors de ces modèles. Un témoignage basé sur mon expérience dans le domaine m'a d'ailleurs permis de présenter quelques constats liés à cette réalité.

¹²⁰ Rappelons que ce processus d'intervention est basé sur l'expérimentation, puis l'analyse du projet de création pédagogique *Cartes à jouer pour le XXI^e*.

Au regard de cette problématique situationnelle tripartite, j'ai formulé une problématique de recherche, soit celle du manque de modèles éducationnels issus du terrain de la pratique en enseignement des arts plastiques, prenant en compte les questions socioécologiques. Cette problématique fait état, entre autres, d'un fossé entre théorie et pratique, d'un manque de diffusion des recherches effectuées et d'un cloisonnement disciplinaire. C'est en réponse à ces lacunes que je propose, dans cette thèse doctorale, un modèle éducationnel en enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisé par des questions socioécologiques.

Un examen de la littérature a préalablement permis de constater qu'en Europe et au Québec, plusieurs modèles éducationnels, travaux de recherche et initiatives pédagogiques existent dans le domaine de l'éducation artistique. Des modèles d'enseignement en arts plastiques et en éducation relative à l'environnement qui entretiennent des similitudes avec le modèle éducationnel à développer ont été mis en lumière. Une attention particulière a été portée au modèle sénécalien, puisque c'est avec celui-ci que les cours d'art plus traditionnels sont passés du statut de cours de dessin à celui de cours d'arts plastiques. Néanmoins, au terme de cet examen, le problème demeurait présent : aucun modèle éducationnel issu de la pratique n'était disponible pour que les enseignants spécialistes en arts plastiques puissent relier leur domaine aux préoccupations sociales et écologiques du monde.

L'élaboration du modèle éducationnel proposé s'appuie sur une méthodologie qui imbrique l'artographie à une démarche globale d'anasynthèse. L'artographie me permettait d'abord d'atteindre l'objectif général 1, qui était de décrire et caractériser un projet de création pédagogique ancré dans une pratique liée à la prise en compte de questions socioécologiques. L'artographie allait offrir des intrants essentiels à la démarche d'anasynthèse.

Quant à l'anasynthèse, démarche générale de développement d'un modèle éducationnel, celle-ci convenait à l'atteinte de l'objectif global de cette recherche, et plus spécifiquement à la réalisation de l'objectif général 2, consistant à dégager du projet de création pédagogique intitulé *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, les éléments formels, axiologiques, praxiques et explicatifs d'un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui intègre la prise en compte des questions socioécologiques.

Après avoir explicité le concept de modèle éducationnel, le cadre théorique de cette thèse a été élaboré autour des deux champs d'interventions éducatives interpellés par cette recherche, soit l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Il a également clarifié le sens donné à l'EA et à l'ERE, ce qui a mené à présenter une synthèse des points de rencontre entre ces deux domaines d'éducation.

Le modèle a été conçu à partir du terrain même de ma pratique, à l'appui d'un projet de création pédagogique marquant vécu avec les élèves, soit *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*. Il a offert une façon différente de composer avec le *Programme de formation de l'école québécoise*, procurant incidemment une autre façon de concevoir le *Domaine des arts*, tout en incorporant l'éducation relative à l'environnement (ERE) à l'éducation artistique (EA).

Avant d'être formalisé, ce modèle a été présenté à un comité d'experts qui a posé un regard critique sur celui-ci. Les échanges qui ont suivi ont permis d'enrichir le modèle et de le valider. Cette étape de la recherche aura donc permis d'apporter les ajustements nécessaires, incorporés aux résultats du chapitre dédié à la présentation du modèle éducationnel.

L'expérience et l'analyse du projet de création *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* ont permis d'induire de l'action pédagogique une proposition théorique. Ce faisant, les dimensions transversales du PFEQ (MELS, 2001, 2007) ont pu être intégrées, et ce, en parfaite cohérence avec le *Domaine des arts*, ce qui mérite d'être souligné. Les fondements et caractéristiques de l'ERE ont également pu être croisés avec ceux de l'EA. Ainsi, le modèle proposé témoigne de la possibilité d'intégrer des questions socioécologiques en classe d'arts plastiques au secondaire. De plus, cette recherche aura permis d'en montrer un exemple dans la pratique.

Finalement, cette thèse a permis de soulever une question fondamentale : comment faire écho aux visées de formation du PFEQ, aux domaines généraux de formation (DGF) et aux compétences transversales (CT) dans un projet interdisciplinaire en sauvegardant la spécificité de la discipline artistique, ainsi qu'en osant lier l'art et le monde en classe d'arts plastiques ?

Au terme de cette recherche et au regard des difficultés à favoriser un maillage entre l'EA et l'ERE, il convient d'envisager certaines avenues qui pourraient s'avérer structurantes pour

favoriser l’ancrage de l’éducation et celles des réalités du monde contemporain. En particulier, l’enrichissement du référentiel des compétences professionnelles liées à la profession enseignante, l’engagement du ministère de l’Éducation à promouvoir la mise en œuvre des dimensions transversales du PFEQ, de même que l’enrichissement des programmes universitaires au sein de la formation des enseignants.

Saisissons donc l’occasion de discuter brièvement du nouveau référentiel des compétences professionnelles liées à la profession enseignante (2020) et observons, une fois de plus, le fossé qui persiste entre les fondements du *Programme de formation de l’école québécoise* (PFEQ) et la prise en compte des enjeux socioécologiques en éducation. Une partie de ce problème semble en effet associée à la formation des enseignants.

Dans le cadre de la consultation menée par la Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant du ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur du Québec, plusieurs équipes de travail ont été mandatées pour analyser la proposition de Référentiel de compétences professionnelles relative à la profession enseignante et sa formation. J’en résumerai ici les grandes lignes.

Une version du Référentiel de compétences avait été soumise à consultation le 23 octobre 2019. Force a été de constater qu’elle n’incluait plus la 16^e compétence intégrée à la version d’avril 2019 portant sur la prise en compte du contexte socioécologique actuel. Cette absence au sein du Référentiel représente un obstacle à la responsabilisation de l’enseignant quant à son rôle au regard de la construction d’un rapport à l’environnement chez ses élèves.

Comme le postule cette recherche, l’état socioécologique du monde doit être considéré dans la formation des élèves. La gravité de la situation interpelle la mission de l’éducation et le rôle de l’enseignant. C’est du moins ce qu’affirmait en janvier 2020 le Centre de recherche en éducation et formation relatives à l’environnement et à l’écocitoyenneté (Centr’ERE de l’UQAM)¹²¹, ainsi que l’équipe mandatée pour réfléchir à la question, à l’École d’art de l’Université Laval.

¹²¹ <https://centrere.uqam.ca/contributions-aux-debats-publics/le-centrere-contribue-a-la-revision-du-referentiel-de-competences-professionnelles-en-enseignement/>

Selon le Centr'ERE, une avenue fondamentale a été écartée¹²², celle de cesser de considérer l'école comme une île isolée de la réalité qui propose un apprentissage découpé en disciplines à des élèves en solo. C'est pourquoi faut-il souhaiter qu'une correction soit apportée au nouveau référentiel des compétences professionnelles afin d'y intégrer la compétence suivante, formulée par le Centr'ERE :

- › Ancrer son action éducative dans le contexte socioécologique contemporain. Situer ses interventions pédagogiques au regard des réalités écologiques et sociales du milieu de vie des élèves afin de favoriser chez ceux-ci la construction d'une vision critique du monde actuel et à venir, de même que le développement d'un pouvoir agir écocitoyen.

En attendant, cette trajectoire de recherche peut se clore par quelques recommandations destinées bien humblement, au ministère de l'Éducation et aux universités québécoises¹²³. Les recommandations sont formulées à partir des résultats de cette recherche et des contenus de la discussion avec les experts. Elles permettent de réfléchir à l'application du PFEQ à travers une transformation de l'éducation et de la formation des enseignants.

Je souhaite ainsi attirer l'attention du Ministère sur certains points :

- › Encourager les enseignants à prendre en compte le curriculum du PFEQ dans son ensemble au regard des visées de formation, des domaines généraux de formation (DGF) et des compétences transversales (CT), à partir de tous les domaines d'apprentissage ;
- › Favoriser l'engagement des enseignants et de leurs élèves en offrant la possibilité de participer à des projets de reconstruction d'un monde meilleur, plus vert et plus juste ;
- › Apporter des précisions dans les programmes élaborés par le Ministère sur la façon dont les jeunes peuvent participer davantage à la vie démocratique ;
- › Favoriser l'expérience scolaire à l'extérieur (dans la nature) afin de développer un rapport d'appartenance à l'environnement chez les jeunes ;

¹²² Question émanant du document du Centr'ERE en janvier 2020 intitulé : *Une analyse de la proposition de Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation.*

¹²³ Les recommandations ont été formulées suite aux commentaires du comité d'experts qui estimait pertinent de conclure la thèse avec des recommandations au MELS et aux universités québécoises responsables de la formation des enseignants.

- › S'assurer que des conseillers pédagogiques soient formés et disponibles pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de projets interdisciplinaires à caractère socioécologique ;
- › Offrir des guides d'accompagnement et des outils concrets pour les enseignants afin de favoriser l'intégration d'une telle dimension de l'éducation, incluant l'éducation artistique.

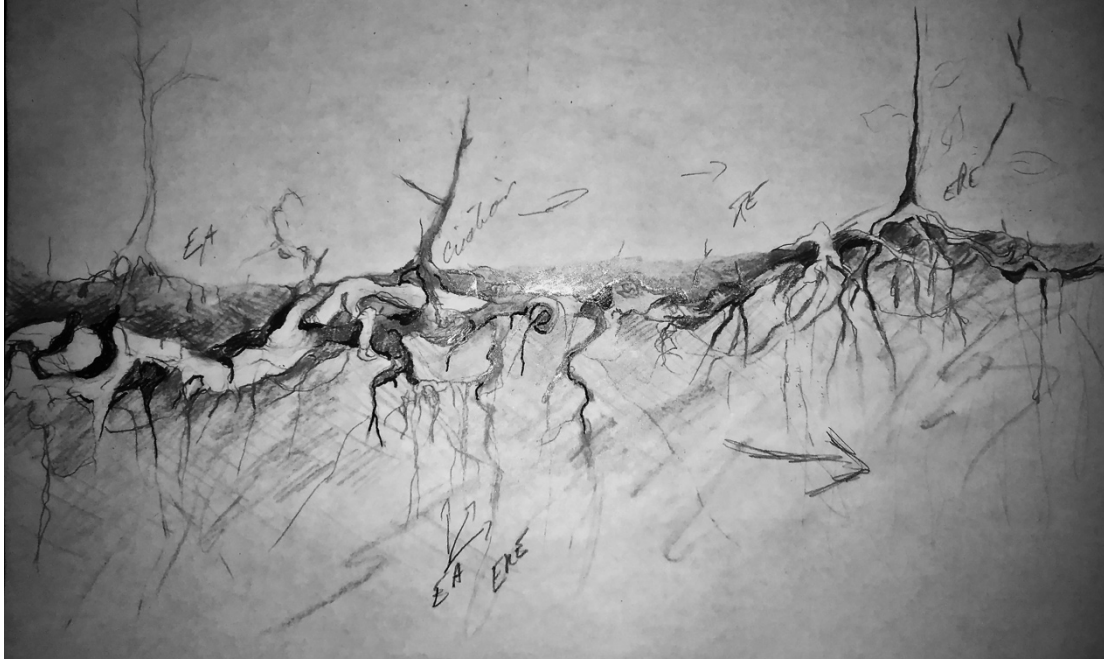
Je souhaite maintenant attirer l'attention des universités responsables de la formation des maîtres en enseignement des arts plastiques, afin de réfléchir avec elles aux contenus de certains programmes pouvant inclure une préoccupation à l'égard de la situation socioécologique actuelle. Je formule ainsi les propositions suivantes :

- › Intégrer à la formation initiale des étudiants qui se destinent à l'enseignement des arts une formation de base en éducation relative à l'environnement ;
- › À cet effet, créer ou adapter, en partenariat interuniversitaire, des programmes de formation initiale et continue destinés aux enseignants en art ;
- › Favoriser l'interdisciplinarité comme composante fondamentale du *Domaine des arts* ;
- › Favoriser l'exercice de la réflexivité comme composante fondamentale du processus de création chez l'élève ;
- › Favoriser de nouveaux modèles d'évaluation en arts plastiques au secondaire qui accordent de l'importance à l'engagement socioécologique ;
- › Favoriser une initiation à l'éducation relative à l'environnement arrimée à l'éducation artistique dans le cadre de la formation des enseignants spécialistes en arts plastiques ;
- › Décloisonner les disciplines et travailler en collaboration autour de projets d'apprentissage (scolaires ou communautaires) qui ont une signification contextuelle pour les élèves en arts plastiques au secondaire.

Au bilan, la recherche dont témoigne cette thèse ouvre de nouvelles perspectives de recherche. En particulier, outre les avenues déjà esquissées, il m'importera de collaborer à l'écriture de nouveaux programmes scolaires et universitaires qui feront écho aux recommandations précédemment exposées.

Enfin, je désire rappeler que le modèle éducationnel proposé a pour but d'inspirer et éventuellement de contribuer à enrichir l'éducation artistique en l'arrimant à la réalité que vivent les jeunes. Tant pour des raisons de responsabilité sociale que dans une perspective fondamentalement éducative, il importe d'ouvrir l'école au contexte socioécologique actuel et d'inviter les jeunes à la reconstruction de leur monde.

ANNEXE A
CROQUIS ORIGINAL DU RHIZOME



ANNEXE B
LIENS D'ACCÈS AUX VIDÉOS DU PROJET

- Lien YouTube pour la VIDÉO A :
<https://youtu.be/FwEN4JdWy1g>

- Lien YouTube pour la VIDÉO B :
<https://youtu.be/qgxX-Jb3Zlc>

- Lien YouTube pour la VIDÉO C :
<https://youtu.be/E-NW68Yzwuw>

- Lien YouTube pour la vidéo de *l'arbre habité* :
<https://youtu.be/rcbPfL9OxH4>

- Lien YouTube pour la vidéo *Marée d'art-Marée Noire* :
<https://youtu.be/hGjMZpPSvso>

- Lien YouTube pour la vidéo *Les bouteilles* : https://youtu.be/lsUUwBdrO_Q

ANNEXE C
EXEMPLE DE DOCUMENT PÉDAGOGIQUE
POUR LES ÉLÈVES

EXERCICE PRÉPARATOIRE

Ton nom : _____

Afin de vivre pleinement heureux dans ce monde, quel aspect de ce monde souhaiterais-tu améliorer ?

Comment, selon toi, pourrais-tu contribuer à cette amélioration?

Quel enjeu désires-tu représenter sur ta carte à jouer?

Comment comptes-tu illustrer cet enjeu?

Visualisation de l'enjeu : peux-tu imaginer ta carte en croquis?

ANNEXE D
EXEMPLE DE DOCUMENT PÉDAGOGIQUE
POUR LES ENSEIGNANTS (A)

Document pédagogique A pour les enseignants
CARTES À JOUER POUR LE XXI^e SIÈCLE : PREMIER JET

Le projet dans ses grandes lignes :

1. Réalisation de cartes à jouer à partir d'une réflexion et d'une recherche adaptées au niveau scolaire;
Intégration d'un ou de plusieurs éléments figuratifs ou symboliques qui interpellent le créateur de la carte. Ceux-ci représentent un enjeu du XXI^e siècle;
2. Impression de ces cartes en grand format léger et rigide;
3. Performance publique journée du **12 mai 2015**:
 - Montage d'un château de cartes géant qui va certainement s'effondrer (besoin d'un système d'échafaudage et de sécurité);
 - Performance de danseuses et danseurs vêtus de blanc en cercle autour du château (comme les gardes du château et des enjeux);
 - Performance d'acteurs et chanteurs dans un cercle encore plus grand que celui des danseurs (sons divers, vocalises et chants à partir de textes réfléchis et rédigés en classe de français);
 - Filmer la performance et la projeter sur écran géant;
4. Le lieu de la performance : agora de l'UQAM;
5. Les jeunes de différents lieux au Québec participent à cette journée, ainsi que les enseignants et artistes qui les ont guidés.

Exemples de questions mobilisatrices à adapter au niveau scolaire impliqué (les questions peuvent évoluer. Elles reflètent le processus réflexif de l'élève).

De quel enjeu d'avenir désires-tu te préoccuper?
Quelle carte jouer pour le XXI^e siècle ?

Documents envoyés :

En annexe, vous recevrez la SAÉ **simplifiée** du projet. Celle-ci vous est envoyée à titre informatif seulement. Elle pourra peut-être vous aider à saisir l'essence du projet proposé. Elle ne vous oblige en rien. Les enseignants sont familiers avec cette appellation : SAÉ. Pour les artistes ou autres intervenants du milieu scolaire, sachez seulement qu'une SAÉ est un document qui vise à définir un projet dans le cadre du programme de formation de l'école québécoise : (situation d'évaluation et d'apprentissage).

Aussi, en annexe, vous recevrez des PowerPoint que j'ai réalisés, lesquels présentent les grandes étapes du projet **Cartes à jouer pour le XXI^e siècle**.

L'un d'eux a servi à la présentation du projet à mon groupe. D'autres PowerPoint viendront au fur et à mesure que le projet avancera.

La deuxième présentation PPT met en lumière *des cartes à jouer* d'élèves. Elles ne sont pas du tout terminées. Je les partage pour vous donner des idées, afin de rendre de rendre plus concrète mon invitation.

Historique du projet :

J'ai commencé ce projet dès le début de l'année avec **32 élèves de sec.V**. Pendant le processus, je me suis rendu compte que le projet serait vraiment plus significatif dans la collaboration, s'il était réalisé par des jeunes de partout dans la province, plutôt que par d'autres élèves de mon école tout simplement. Également, si ce projet pouvait avoir une couleur interdisciplinaire et interculturelle, son degré de pertinence et de signifiante serait accru.

Ainsi, pour avoir un jeu de cartes complet « en nombre de cartes », je dois arriver à 54 cartes à jouer. J'en ai 32, car 32 de mes élèves ont participé.

J'ai donc fait appel à 5 artistes de régions différentes à travers la province. Je les ai choisis en fonction de leur présentation dans le répertoire des artistes à l'école, mais aussi en fonction de leur situation géographique.

Mon invitation de cette année est particulière, en ce sens que je vous demande de participer de manière « dirigée » à un projet. Il n'en tient qu'à vous **d'accepter ou de refuser**.

En cette date, j'ai également demandé à deux enseignantes de danse (Mariève Rivard et Martyne Despaties), à une enseignante en art dramatique (Ariane Giguère), à Marc-Olivier Lacroix (directeur de l'ensemble vocal d'élèves), à Louis Fortin en musique à mon école, à Geneviève Boulos en français de mon école, à deux autres enseignantes de français du Mont-De-La-Salle (Mélanie Guay-Fortin et Mylène Demers) de se joindre à ce projet.

D'autres se joindront peut-être. Je vous tiendrai au courant des développements.

Votre mission si le projet vous intéresse :

1. Présenter le projet aux élèves; discuter avec vos élèves. Assurez-vous qu'ils soient intéressés.
2. Préparer l'horaire de travail et la présence des élèves participants.

3. Veiller à ce que le projet soit finalisé et renvoyé chez nous (école Curé-Antoine-Labelle) **avant le 5 avril 2015.**

4. Si possible, participez à l'événement public qui se tiendra le 6 mai 2015.

*Noter que les originaux seront retournés aux élèves des écoles participantes, mais que les imprimés grand format rigide demeurent la propriété de notre école.

Votre mission créative :

Vos idées sont les bienvenues et votre contribution artistique aussi. Cependant, l'idée de base doit être respectée (cartes, château, performance).

Matériaux :

Les matériaux de base seront fournis par mon école : toiles cartonnées et agrandissements ;

Les frais de poste payés par mon école ;

Recapitalisation: avec mes élèves, nous avons construit un jeu de cartes incomplet.

Les élèves ont d'abord fait une grande recherche sur les jeux de cartes, afin de pouvoir s'identifier à un personnage, à un emblème, à un chiffre... Bref, ils avaient à réinventer une carte à jouer personnalisée avec les médiums de leur choix.

Les contraintes étaient les suivantes: chaque carte était de grandeur identique (sur toile cartonnée) avec au verso, une même tapisserie. Vous l'aurez aussi.

J'ai 32 élèves.

Mon but est d'arriver à faire un jeu de cartes complet avec des cartes construites par les élèves d'autres régions du Québec.

Pourquoi?

Parce que chaque carte doit aussi être porteuse d'un enjeu social, environnemental, socioécologique ou politique qui préoccupe l'avenir des jeunes.

Les jeunes de mon école ont-ils les mêmes inquiétudes que les jeunes d'ailleurs au Québec? J'aimerais bien le savoir.

Une fois le jeu complété et réuni, les cartes seront imprimées sur un support rigide grand format. Les originaux reviendront aux élèves de chaque école après avoir été imprimés.

Ensuite, il y aura une performance en mai 2015. L'idéal serait que tous les jeunes se réunissent à un endroit symbolique pour construire un énorme château de cartes qui surement s'effondrera. Des installations spéciales sont prévues..., ainsi que d'autres performances.

C'est un très court résumé, mais en gros, c'est cela.

Imprégnez-vous du projet.

Il est possible de mener cette activité en parascolaire, mais selon mon expérience, les élèves ne sont pas disponibles. Il est également possible que les cartes soient conçues en équipe. Chaque élève aurait sa part du travail dans la recherche, dans la conception, etc. À vous de voir.

Plus d'informations de nature pédagogiques suivront si vous êtes intéressés. Vos idées et apports artistiques sont les bienvenus.

Merci, j'attendrai de vos nouvelles.

Anne Deslauriers

ANNEXE E
EXEMPLE DE DOCUMENT PÉDAGOGIQUE
POUR LES ENSEIGNANTS (B)

Document pédagogique B pour les enseignants
CARTES À JOUER : QUELQUES IDÉES EN RAFALE

Liens intéressants pour nourrir le processus de création :

Moteur de recherche : origine des cartes à jouer

Moteur de recherche : esthétisme des cartes à jouer

Moteur de recherche : beauté des cartes à jouer

Moteur de recherche : imagerie des cartes à jouer

Moteur de recherche : symbole des chiffres

Moteur de recherche : histoire de la cartomancie

Moteur de recherche : signification des personnages sur les cartes à jouer

Moteur de recherche : signification des emblèmes sur les cartes à jouer

Caractéristiques esthétiques des cartes (objet) : ces informations proviennent de Wikipédia.

Carte à jouer dans Wikipédia. Repéré à : https://fr.wikipedia.org/wiki/Carte_à_jouer

Les cartes à jouer sont des objets rectangulaires, réalisées dans des feuilles d'une matière spécifique les rendant relativement rigides, essentiellement du carton, ou du papier épais, éventuellement du bristol, dans les versions récentes du papier plastifié ou une matière plastique. Destinées à être tenues en main, elles sont souvent de petite taille (rarement plus de 15×7 cm). Les cartes à jouer peuvent être traditionnelles (jeu de 52 cartes, jeu de tarot, etc.) ou avoir été créées spécifiquement pour un jeu de société particulier.

Le plus souvent, les cartes possèdent une face commune (le dos de la carte, parfois dit « taroté ») et une face particulière qui les distingue. Cet arrangement permet de présenter les cartes « face cachée », leur valeur n'étant lue que par la personne qui les manipule. Le dos taroté possède généralement une couleur ou un dessin unique, parfois un motif répétitif, parfois une publicité.

Dans les jeux de cartes traditionnels, les cartes possèdent typiquement deux éléments les distinguant : leur valeur et leur enseigne.

Les valeurs sont souvent des nombres (deux, sept, dix, etc.) ou des figures (valet, dame, roi, etc.).

Les enseignes, le plus souvent au nombre de quatre et parfois appelées « couleurs », sont les symboles d'une série (piques, carreaux, grelots, etc.). Associer une valeur à une enseigne permet de définir une carte de façon unique dans un jeu (as de cœur, roi de trèfle, dix de pique, etc.).

ANNEXE F

LETTRE D'INVITATION POUR FORMER UN COMITÉ D'EXPERTS

UQÀM

INVITATION À FORMER UN COMITÉ D'EXPERTS

Chères collègues, chers collègues,

Je m'appelle Anne Deslauriers. Je termine actuellement mon doctorat en études et pratiques des arts à l'UQAM où j'ai développé un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui favorise la prise en compte de questions socioécologiques.

Ma thèse s'intitule

Modélisation d'une pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisée par des questions socioécologiques : un procédé artographique.

Par la présente, je souhaite vous inviter à faire partie d'un comité d'experts¹²⁴ qui réunira cinq personnes, ainsi que ma directrice de recherche Mona Trudel et ma co-directrice de recherche Lucie Sauvé. Ce comité aura comme mandat d'étudier et de valider le modèle éducationnel issu de ma recherche doctorale.

Je vous informe des étapes de travail qui attendent le comité :

- 1) la lecture et l'analyse des documents que je vous ferai parvenir ;
- 2) la participation à une table ronde à l'UQAM (local à déterminer) d'une durée de deux heures où sera discutée l'analyse des documents préalablement envoyés au comité. Les échanges seront enregistrés et intégrés au Chapitre 6 de la recherche intitulé *La validation, le modèle et la discussion*.

¹²⁴ Par comité d'experts, j'entends un groupe de personnes ayant une expertise dans l'un ou l'autre des deux domaines interpellés par cette recherche, soit l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement.

L'échéancier s'établirait comme suit :

1) lecture et analyse des documents : entre le 1^{er} février et le 5 mars 2020 ;

2) table ronde à l'UQAM : 6 mars 16 : 00 à 18 : 00 pm.

Suivant l'officialisation du comité, les membres recevront une version allégée de la thèse, une grille pour accompagner la lecture du document, ainsi qu'un document comportant cinq points à développer en vue de la table ronde. Lors de celle-ci, les membres du comité seront invités à exprimer leur appréciation du modèle à l'étude. Au besoin, ils pourront consulter l'intégralité de la thèse dans sa version actuelle.

Je vous présente ci-dessous un extrait du résumé de ma thèse doctorale.

Au Québec, il nous est apparu qu'aucun modèle pédagogique ne permet d'outiller les enseignants spécialistes en arts plastiques au secondaire, afin qu'ils puissent mettre en œuvre des projets liés aux visées du PFEQ, aux domaines généraux de formation (DGF) *Environnement et consommation*, *Vivre ensemble et citoyenneté* et *Santé et bien-être*. Le modèle éducationnel développé dans cette recherche propose une façon d'éduquer par l'art dans une perspective socioécologique. Il constitue une proposition étroitement liée au terrain de la pratique, conjuguant éducation artistique (EA) au secondaire et éducation relative à l'environnement (ERE).

Cette thèse est de type recherche-intervention. Pour la concrétiser, il a fallu faire appel aux trois identités qui nous habitent : celles de l'artiste, de la chercheuse et de l'enseignante. Celles-ci ont influencé le processus complet de cette recherche.

Sous-jacente à cette recherche, une vision de l'éducation animée par les fondements de l'éducation artistique (EA) et de l'éducation relative à l'environnement (ERE) a influencé mon choix méthodologique : la combinaison d'une A/R/Tography au processus d'anasynthèse. L'hybridité de la méthode a interpellé ses natures créative et théorique, favorisant l'intégration des deux champs d'interventions éducatives en question. Grâce à un procédé que nous avons qualifié d'A/R/Tographique, nous sommes en mesure de proposer un modèle éducationnel en enseignement des arts au secondaire qui favorise la prise en compte de questions socioécologiques. La pertinence du modèle tient à sa contribution à la fois théorique et pratique en enseignement des arts, à sa nature interdisciplinaire, ainsi qu'à sa fécondité pédagogique.

Vous êtes priés de répondre à cette invitation avant le 25 janvier 2020 par message courriel à l'adresse suivante :

Anne.deslauriers@art.ulaval.ca

Je vous remercie sincèrement de l'intérêt que vous porterez à cette invitation et attendrai votre réponse.

Cordialement,

Anne Deslauriers

Étudiante au doctorat en étude et pratique des arts à l'UQAM.

Professeure assistante

Baccalauréat en enseignement des arts

École d'art

Faculté d'aménagement, d'architecture, d'art et de design

Université Laval

Édifice La Fabrique, bureau 3131

295 Charest E, Québec, G1K 3G8

(418) 656-2131 poste 413382

Édifice La Fabrique, bureau 3131

295 Charest E, Québec, G1K 3G8

(418) 656-2131 poste 413382

ANNEXE G
GRILLE D'ANALYSE POUR LE COMITÉ D'EXPERTS

DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES MEMBRES DU COMITÉ D'EXPERTS

APPRÉCIATION ET REGARD CRITIQUE SUR UN MODÈLE ÉDUCATIONNEL D'INTÉGRATION DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT
1. L'approche interdisciplinaire
2. La dimension réflexive
3. La dimension critique
4. L'apport artistique du modèle
5. La portée éducative en matière d'environnement
6. L'arrimage entre l'éducation artistique (EA) et l'éducation relative à l'environnement (ERE)
7. L'apport d'un tel modèle au développement personnel et social de l'élève
8. L'apport d'un tel modèle à la transformation de la culture scolaire en général (la forme scolaire et ses contraintes)

ANNEXE H

CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Groupe en éthique
de la recherche
Piloter l'éthique de la recherche humaine

EPTC 2: FER



Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Anne Deslauriers

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

16 novembre, 2015

ANNEXE I

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE : SUJETS MINEURS



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE : SUJET MINEUR

Titre du projet de recherche doctorale:

DÉVELOPPEMENT D'UN MODÈLE EN ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES
AU SECONDAIRE DANS UNE PERSPECTIVE HUMANITAIRE.

IDENTIFICATION

Étudiante responsable et enseignante en arts plastiques: Anne Deslauriers
Programme d'enseignement : doctorat en études et pratiques des arts à l'UQAM
Institution d'enseignement : école secondaire Curé-Antoine-Labelle
Adresses électroniques: deslauriers.anne@uqam.ca

PRÉSENTATION DU PROJET PÉDAGOGIQUE :

CARTES À JOUER POUR LE XXI^e SIÈCLE.

Je suis enseignante en arts plastiques au secondaire à l'école Curé-Antoine-Labelle à Laval et étudiante au doctorat en études et pratiques de arts à l'université du Québec à Montréal (UQAM). Dans le cadre mon doctorat, je souhaite analyser un projet pédagogique vécu l'année dernière avec votre enfant et son enseignant(e). J'aimerais utiliser le projet *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, rendu possible grâce à la collaboration de huit enseignants et de deux artistes professionnelles issus de trois écoles différentes à travers le Québec. Ce projet pédagogique s'est inscrit dans les visées du programme de formation de l'école québécoise (2007) du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), plus précisément dans les domaines généraux de formation (DGF) *Environnement et consommation* et *Vivre ensemble et citoyenneté*, ainsi que dans le programme du Ministère de la Culture et des Communications (MCC) *La Culture à l'école*.

C'est à l'intérieur du cadre disciplinaire de son cours d'arts plastiques, de danse, de musique, d'ensemble vocal, de multimédia ou d'éthique et culture religieuse que votre enfant a participé à un projet interdisciplinaire de grande envergure qui s'est déroulé tout au long de l'année 2014-2015, aboutissant à une performance publique le 12 mai 2015 à l'UQAM. Il se peut que votre enfant n'ait pas pris part à la performance publique le 12 mai dernier à l'UQAM, mais son projet en faisait bel et bien partie. *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* visait à réunir des élèves d'âges, d'écoles et de milieux de vie différents dans une réflexion commune. Ainsi, près de 200 élèves ont répondu à la question suivante: quelles cartes jouer pour le XXI^e siècle? L'objectif de ce projet était d'enrichir l'enseignement des arts plastiques dans une perspective sociale, environnementale et/ou politique en provoquant la rencontre d'élèves issus du primaire à l'école Saint-François-Régis à Baie-Johan-Beetz (commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord), du secondaire à la polyvalente Mgr. Sévigny à Chandler (commission scolaire des Patriotes) et du secondaire à l'école Curé-Antoine-Labelle à Laval (commission scolaire de Laval).

À notre grande surprise, le Ministère de la Culture et des Communications (MCC) décernait pour ce projet un premier prix régional Essor en octobre 2015, puis un prix national Essor en février 2016, lesquels prix seront partagés entre les trois écoles participantes.

OBJECTIFS DE MA THÈSE DE DOCTORAT

Les objectifs généraux de mon projet doctoral qui a lieu à l'Université du Québec à Montréal sont d'analyser une approche en classe d'art du secondaire dynamisée par des questions socioécologiques et de procéder à la modélisation d'une approche en classe d'art du secondaire dynamisée par des questions socioécologiques. La contribution de votre enfant à la recherche favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques au Québec, et par conséquent dans le milieu scolaire.

PROCÉDURES

Au cours du projet *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle*, j'ai effectué des photos et vidéos des élèves au travail dans les différentes étapes de réalisation du projet. J'ai pris des notes et élaboré des outils de travail adaptés aux besoins spécifiques du projet. Également, j'ai réalisé deux capsules vidéographiques (5 et 7 minutes), pour raconter l'histoire de ce projet. Je souhaite utiliser ces documents dans mon projet doctoral, afin d'en dégager les principes de base qui favoriseront l'implantation de tels projets en milieu scolaire. Occasionnellement, il est possible que le travail effectué par votre enfant et votre enfant lui-même apparaisse sur les photographies et les vidéos mentionnés précédemment. Afin de préserver dans la mesure du possible l'anonymat des participants, aucun nom n'apparaîtra. Seule mention du niveau scolaire et de la région à laquelle votre enfant est rattaché sera nommée. Les documents visuels pour lesquels je sollicite votre appui seront diffusés dans ma thèse de doctorat, dans le cadre de cours universitaires et pourraient faire l'objet de publications ou de conférences scientifiques dans le milieu de l'éducation.

Il n'y a pas de risque associé à l'utilisation des images du travail de votre enfant ou de votre enfant lui-même à cette étude. Le projet auquel il a pris part est un projet scolaire comme les autres et fut intégré à la planification régulière des enseignants participants. Cette recherche ne comporte aucun inconvénient pour les élèves ni pour leurs parents.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Tout document permettant l'identification visuelle de votre enfant sera utilisé seulement si l'autorisation parentale me parvient signée. Avec les consentements des parents, les élèves apparaîtront dans les captations photographiques et vidéographiques réalisées. Dans le cas, où des parents ne souhaiteraient pas que leur enfant soit reconnu sur les captations photographiques et vidéographiques, le visage de votre enfant sera brouillé, garantissant ainsi l'anonymat des élèves. Les photographies et extraits vidéos qui n'auront pas servi au montage des capsules vidéographiques de 5 et 7 seront détruits après avoir été étudiés et analysés aux fins de cette recherche.

Les parents et élèves qui désirent recevoir les capsules vidéographiques souvenirs de 5 et 7 minutes doivent remplir le formulaire ici-bas et le retourner à l'aide de l'enveloppe de retour.

Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec moi en tout temps à l'aide des adresses électroniques apparaissant au début de ce formulaire. Vous pouvez également communiquer avec ma directrice de recherche à L'UQAM, Mona Trudel, au (514) 987-3000 au poste 8290 ou à l'adresse électronique trudel.mona@uqam.ca. De plus, cette recherche sera

soumise à l'approbation du comité d'éthique du Doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Toute question, commentaire ou plainte sur le projet peut être adressé à l'étudiant ou au secrétariat du doctorat au 514-987-3000, poste 7613#. Vous pouvez également communiquer avec Pierre Gosselin, directeur du programme du doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM à ce même numéro.

_____ 2016.
Responsable du projet de recherche (signature) Date

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles pour l'analyse de ce projet dans une perspective de recherche doctorale. Nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

J'autorise l'utilisation de documents aux fins de recherche
(de diffusion ou d'enseignement).

OUI **NON**

J'autorise l'utilisation de documents permettant l'identification visuelle
de votre enfant.

Nom (en lettres détachées) et signature du responsable du jeune (parent ou tuteur légal)

_____ 2016.
Date

Nom (en lettres détachées) et signature du jeune sous votre garde (ou participant)

_____ 2016.
Date

Je désire recevoir via Wetransfer, copie des deux vidéos de cinq et de sept minutes qui seront analysées dans ce projet de recherche. Je comprends qu'un délai puisse survenir, entre la demande de ces vidéos et la réception de celles-ci, compte tenu du traitement des formulaires de consentement à la recherche de tous les participants.

Votre adresse électronique pour recevoir les vidéos via Wetransfer.

Nom(s) (lettres détachées) et signature du parent et/ou de l'élève qui désire recevoir les 2 vidéos.

ANNEXE J
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE :
COMITÉ D'EXPERTS

Janvier 2020

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma recherche doctorale intitulée *Modélisation d'une pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisée par des questions socioécologiques : un procédé artographique*, réalisée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), je procéderai à l'enregistrement audio de la table ronde à laquelle vous participerez. Les contenus dialogiques issus de cette table ronde seront transposés dans la thèse au chapitre intitulé *La discussion* et seront utilisés dans le contexte universitaire aux fins de la complétude de ma thèse doctorale.

En ce qui concerne l'intégration de vos commentaires et suggestions dans le chapitre de *discussion*, je m'engage à vous acheminer celui-ci avant le dépôt de la thèse afin de vous permettre de vérifier si vos propos sont adéquatement rapportés. Je m'engage à vous demander alors si vous souhaitez ou non garder l'anonymat.

Notez que la faculté achemine une des copies de la thèse au Service des bibliothèques et que l'Université du Québec à Montréal (UQAM) est autorisée à prêter, diffuser, reproduire, distribuer ou vendre des copies de cette recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet.

IDENTIFICATION DU MEMBRE DU COMITÉ D'EXPERTS

Nom :

Prénom :

Université ou commission scolaire:

Par la présente, je consens à ce que soit enregistrée la discussion lors de la table ronde prévue pour le février 2020 à l'UQAM. Je comprends que cette discussion fera l'objet du chapitre VI intitulé *La discussion*, chapitre de la thèse de Madame Anne Deslauriers.

J'accepte que mes propos fassent partie du chapitre IV intitulé *La discussion* :

Lesquels peuvent inclure mon nom :

À condition que je garde l'anonymat :

Signature du membre du comité d'experts et date

_____ Signé en ce _____ février 2020.

ANNEXE K

PISTES À EXPLORER POUR LES ENSEIGNANTS

QUELQUES PISTES DE RÉFÉRENCES À EXPLORER

Cornu, R. (1991). Lire le travail dans les cartes. Iconographie et Sociologie, Les Cahiers du LERSCO, Nantes, hors série.

Cuvelier, P. (2011). Jeu et fiction dans un jeu de cartes à collectionner: le cas de Magic : l'Assemblée. Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance, (2).

D'Allemagne, H. R. (1906). Les cartes à jouer du XIV au XX siècle (Vol. 2). Librairie Hachette et cie.

D'Ambly, P. B. (1854). *Les cartes à jouer et la cartomancie*. A. Forni.

De Fontenay, H. (1866). Notice sur un jeu de cartes inédit du temps de Louis XII. Bibliothèque de l'École des chartes, 2, 1-21.

Depaulis, T. (2002). L'apparition de la xylographie et l'arrivée des cartes à jouer en Europe.

Étienvre, J. P. (1987). Figures du jeu : études lexico-sémantiques sur le jeu de cartes en Espagne: XVIe-XVIIIe siècle (Vol. 4). Casa de Velázquez.

Garnier, J. M. (1869). Histoire de l'imagerie populaire et des cartes à jouer à Chartres : suivie de recherches sur le commerce du colportage des complaintes, canards et chansons des rues. Gazette des beaux-arts.

Maignien, E. (1887). Recherches sur les cartiers et les cartes à jouer à Grenoble (Vol. 9). J. Allier.

Merlin, R. (1869). Origine des cartes à jouer : recherches nouvelles sur les Naïbis, les Tarots et sur les autres espèces de cartes. Chez l'auteur.

Peignot, G. (1826). Recherches historique et littéraires sur les danses des morts et sur l'origine des cartes à jouer. Lagier.

Rive, J. J. (1780). Eclaircissements historiques et critiques sur l'invention des cartes à jouer. Didot.

Talbot, J. (2015). Le dessous des cartes. 350 ans de cartes à jouer au département des Estampes et de la Photographie. Nouvelles de l'estampe, (253), 4-21.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrams, M. H. (1958). *The Mirror and the Lamp*. W. W. Norton.
- Agundez-Rodriguez, A. (2017). Éducation relative à la consommation. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et B. Bader (dir.), *Éducation, Environnement, Écocitoyenneté : Repères contemporains* (p. 193-208). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Albers, M. P. (1999). Art education and the possibility of social change. *Art Education*, 52(4), 6-11.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Alvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Cicente, M., Suades-González, E., Donaire-Gonzalez, D., Cirach, M., de Castro, M., Esnaola, M., Basagña, X., Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. et Sunyer, J. (2017). Impact of commuting exposure to traffic-related air pollution on cognitive development in children walking to school. *Environmental pollution*, 231(1), 837-844. <https://doi.org/10.1016/j.envpol.2017.08.075>
- Amyot, Y. (2003). *Le marcheur pédagogue : amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Paris : L'Harmattan.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Montrouge : ESF Éditeur.
- Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal : Chenelière Mc-Graw Hill.
- Atkinson, D. (2005). Approaching the future in school art education: learning how to swim. Dans D. Atkinson et P. Dash (dir.), *Social and critical practice in art education* (p. 21-30). Trentham Books.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon : INRP.
- Babin, M. (2017). L'écoute : une expérience esthétique, sensible et critique de l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 14(1), 1-9. <https://id.erudit.org/iderudit/1060261ar>
- Baby, A. (2016). Ose te servir de ton propre entendement (Kant). Dans D. Simard, J.-F. Cardin et L. LeVasseur (dir.), *Éducation et humanisme. Variations* (p. 133-143). Presses de l'Université Laval.

- Bader, B., Therriault, G. et Morin, É. (2017). Engagement écocitoyen, engagement scolaire et rapport aux savoirs : renforcer la confiance des jeunes en leur capacité à changer les choses. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et B. Bader (dir.), *Éducation, environnement, écocitoyenneté : repères contemporains* (p. 81-100). Presses de l'Université du Québec.
- Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde, une étude internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (42), 119-130. <https://doi.org/10.4000/ries.1107>
- Barbeau-Meunier, C.-A. (2013). *L'empathie peut-elle changer le monde ? Des fondements empathiques de l'action sociale au rôle de l'empathie face à la crise écologique recherche interdisciplinaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/5878/1/M13217.pdf>
- Barzel, A. (1991). The theoretical issues: concepts and methodology. Dans S. Keiny, et U. Zoller (dir.), *Conceptual Issues in Environmental Education* (p. 48-68). Peter Lang.
- Bertrand, Y. (1979). *Les modèles éducationnels*. Université de Montréal, Service pédagogique.
- Beuillé, B. (2012). *Comment développer une éducation relative à l'environnement qui permette de modifier le rapport à la nature des jeunes en vue de protéger les écosystèmes et la biodiversité ?* (Essai, Université de Sherbrooke). <http://hdl.handle.net/11143/7044>
- Bickel, B., Springgay, S., Beer, R., Irwin, R. L., Grauer, K. et Xiong, G. (2011). A/r/tographic Collaboration as Radical Relatedness. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(1), 86-102. <https://doi.org/10.1177/160940691101000107>
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1, 1-35. <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/bibliotheque/quelles-sont-les-strategies-denseignement-efficaces-favorisant-les-apprentissages>
- Blanc, N. et Lolive, J. (2009). La restauration écologique : une nouvelle formation du monde ? *Cybergeo : European Journal of Geography*, document 479. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.22806>
- Blanc-Maximin, S. et Barthes, A. (2017). L'art contemporain dans un territoire rural : quelle contribution à l'éducation relative à l'environnement ? *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 14(1), 1-19. <https://id.erudit.org/iderudit/1060255ar>
- Blandy, D. et Hoffman, E. (1993). Toward an Art Education of Place. *Studies in Art Education*, 35(1), 22-33. <https://doi.org/10.2307/1320835>
- Bolle de Bal, M. (1985). *La tentation communautaire : Les paradoxes de La reliance et de la contre-culture*. Université de Bruxelles.

- Bordeaux, M.-C. (2017). L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles. *Quaderni*, 92(1), 27-35. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1033>
- Bouchard-Valentine, V. (2017). Arts et éducation relative à l'environnement : un maillage incontournable. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 14(1). <https://id.erudit.org/iderudit/1060253ar>
- Bourg, D. (2018). *Une nouvelle terre*. Desclée De Brouwer.
- Bourg, D. et Whiteside, K. (2010). *Vers une démocratie écologique : Le citoyen, le savant et le politique*. Seuil.
- Boutin, G., Bessette, L. et Houssine, D. (2015, 21 décembre). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)* [Rapport de recherche 2013-2015]. https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche_Boutin-Bessette.pdf
- Bower, S. (2010). *A profusion of terms*. https://www.lindagass.com/PDFs/Unity_June09.3.pdf
- Brady, E. (2007). Vers une véritable esthétique de l'environnement : l'élimination des frontières et des oppositions dans l'expérience esthétique du paysage. *Cosmopolitiques*, (15), 65-76. https://archive.boullier.bzh/cosmopolitiques_com/cosmopolitiques_com_archive_boullier_bzh_06-Brady_Cosmo%2015.pdf
- Bresler, L. et Tochon, F. (2004). La construction d'un nouveau domaine d'expertise pour les enseignants : la transdisciplinarité. *Recherche et formation*, (47), 25-40. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1925>
- Brière, M. (1983). *L'image de l'art - Livre du maître (De la 1^{re} à la 6^e année du primaire, accompagnés de 6 boîtiers de 27 grandes reproductions)*. L'image de l'art.
- Brunette, A. (2019, octobre). *L'art actuel comme outil de conscientisation et de mobilisation aux enjeux environnementaux en contexte muséal : stratégies, paradoxes et enjeux esthético-éthiques*. Présentée dans le cadre du colloque international ERCC Centr'ERE, UQAM, Université du Québec à Montréal.
- Capaldi, C. A., Dopko, R. L. et Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, (5), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00976>
- Carbonneau, M. et Legendre, M. F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, (123), 12-17. https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/_pistes_pour_une_relecture_du_programme_de_formation_et_de_ses_referents_conceptuels.pdf
- Cary, R. (2012). *Critical art pedagogy: Foundations for postmodern art education*. Routledge.

- Caune, J. (2017). Culture administrée ? Art instrumentalisé ! *Nectart*, 4(1), 76-85.
<https://doi.org/10.3917/nect.004.0076>
- Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté, Université du Québec à Montréal [Centr'ÈRE]. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté*. <https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/wp-content/uploads/2019/06/Strategie-Sommaire.pdf>
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/1175/1/D1651.pdf>
- Charland, P., Potvin, P. et Riopel, M. (2009). L'éducation relative à l'environnement en enseignement des sciences et de la technologie : Une contribution pour mieux « Vivre ensemble sur terre ». *Éducation et francophonie*, 37(2), 63-78.
<https://doi.org/10.7202/038816ar>
- Chávez, M. (2009). Intégration de l'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences : un modèle éducationnel. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 8, 1-6. <https://doi.org/10.4000/ere.1969>
- Claret, A.-M. (2014). Un humanisme renouvelé en éducation. *Relations*, (774), 14-16.
- Clavel, J. (2012). L'art écologique : une forme de médiation des sciences de la conservation ? *Natures Sciences Sociétés*, 4(20), 437-447. <https://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2012-4-page-437.htm>
- Cléret, B. (2013). L'ethnographie comme démarche compréhensive : Immersion dans les dynamiques consommatrices du rap en France. *Recherches qualitatives*, 32(2), 50-77.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01597621/document>
- Conseil régional de l'environnement du Centre-du-Québec. (2001).
- Conseil supérieur de l'Éducation [CSE]. (1991). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle* [Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins en éducation Québec]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/04/50-0148-RF-defi-reussite-qualite-rebe-92-93-1.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2007, mars). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. (Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport)*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0453-AV-competences-transversales-domaines-generaux.pdf>
- Coslin, P. G. (2009). Les enseignants face aux élèves. *Dialogue*, 184(2), 33-45.
<https://doi.org/10.3917/dia.184.0033>

- Courier, C. (2019, octobre). *Le dessin au service de l'école en contexte d'urgence climatique : s'éduquer à l'environnement et à l'écocitoyenneté*. Présentée dans le cadre du colloque international ERCC Centr'ERE, Université du Québec à Montréal.
- Danétis, D. (1997). La parole du plasticien sur sa pratique peut-elle s'affirmer sans mots dire. Dans P. Bonafoux et D. Danétis (dir.), *Critique et enseignement artistique : Des discours aux pratiques*. L'Harmattan.
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. et Mongeau, P. (2002). Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or intersubjective? *Creative and Critical Thinking*, 10(2), 1-9.
- Dansereau, F. (2010). *Porteurs d'espoir* [Documentaire]. ONF-NFB.
https://www.onf.ca/film/porteurs_despoir/
- Darbellay, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(1), 65-87. <https://doi.org/10.7202/1007082ar>
- Darts, D. (2006). Art education for a change: Contemporary issues and the visual arts. *Art Education*, 59(5), 6-12. <https://doi.org/10.1080/00043125.2005.11651605>
- De Koninck, G. (2011). *Souvenirs pour demain*. Godelieve De Koninck.
- De Koninck, T. (2007). *La crise de l'éducation*. Les Éditions Fides.
- De Loye, P. (1975). Freire, P. - Pédagogie des opprimés suivi de conscientisation et révolution [compte rendu]. *Revue française de pédagogie*, 30(1), 62-64.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1975_num_30_1_2073_t1_0062_0000_2
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, trad.). University Press.
- Desai, D. et Chalmers, G. (2007). Notes for a dialogue on art education in critical times. *Art Education*, 60(5), 6-12. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651118>
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay, et P. Perrenoud. (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.
- Deslauriers, A. (2011). *Comprendre l'enseignement des arts plastiques comme un art en soi : saisie d'une pratique en enseignement des arts au secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/4344/1/M12284.pdf>
- Deslauriers, A. (2016). Questions socioécologiques et interdisciplinarité en arts plastiques au secondaire : une prise de risque dans l'action et la réflexion. Dans A.-M. Ninacs (dir.), *Interdire, susciter, combattre : la prise de risque en création* (p. 83-88). École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM.

- Deslauriers, A. (2017). À la rencontre de l'éducation relative à l'environnement par les voies de la création. *Éducation relative à l'environnement. Regards -Recherches - Réflexions*, 14(1), 1-9. <https://doi.org/10.4000/ere.2383>
- Deslauriers, A. (2019, mai). *Les arts plastiques au secondaire et l'éveil socioécologique*. Présentée dans le cadre du colloque 50 ans après le rapport Rioux, Volet : les arts à l'école, Université du Québec à Montréal.
- Deslauriers, A. (2019, octobre). *Lorsque la création rencontre les grands défis socioécologiques*. Présentée dans le cadre du colloque international ERCC Centr'ERE, Université du Québec à Montréal.
- Develay, M. (2012). *Donner du sens à l'école*. ESF Sciences Humaines.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch, and Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti et al., trad.). Gallimard.
- Duchesne, C., et Leurebourg, R. (2022). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24.
- Efland, A. D. (1995). Change in the conceptions of art teaching. Dans R. Neperud (dir.), *Context, content and community in art Education, beyond postmodernism* (p. 25-40). Teachers College Press.
- Elmaleh, E. (2002). La terre comme substance ou le Land Art. *Revue française d'études américaines*, 93(3), 65-77. <https://doi.org/10.3917/rfea.093.0065>
- Ernst, J. et Ellis, D. (2005). The prairie science class: pioneering a trail in interdisciplinary learning. *Science Scope*, 28(7), 16-19.
- Espejo, R. (2012). *Vers une pédagogie critique existentielle : Autour des idées pédagogiques de Paul Goodman*. L'Harmattan.
- Faucher, C. (2006, 7 avril). Discipline des arts plastiques : conceptions de l'art et critères d'évaluation. Dans *Actes du colloque « États des lieux : l'évaluation en arts visuels »* (p. 56-68). CDEX UQAM.
- Feldman, E. B. (1964). Works of art as humanistic inquiries. *The school review*, 72(3), 309-318.
- Foresta, D. (1993). Changement de paradigme dans l'enseignement artistique. *Quaderni*, (21), 55-72. <https://doi.org/10.3406/quad.1993.1038>
- Fortin, A. (2000). *Nouveaux territoires de l'art : Régions, réseaux, place publique*. Nota Bene.
- Fortin, A. (2011). De l'art et de l'identité collective au Québec. *Recherches sociographiques*, 52(1), 49-70. <https://doi.org/10.7202/045833ar>

- Fourez, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 31-50. <https://doi.org/10.7202/031960ar>
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck Université.
- Frank, D. (2017). *Socioecological Education: Faculty Knowledge, Beliefs, Values, and Practice in Post-Secondary Outdoor Education* (Thèse de doctorat, Université du Minnesota). <http://hdl.handle.net/11299/190434>
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution*. Maspéro.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés. Suivi de conscientisation et révolution*. La Découverte/Maspero.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gaberan, P. (2006). *La relation éducative*. Erès.
- Gablik, S. (1991). *The reenchantment of art. 500*. Thames and Hudson.
- Gablik, S. (1995a). Connective aesthetics. Dans S. Lacy (dir.), *Mapping the terrain: New genre public art* (p. 74-87). Bay Press.
- Gablik, S. (1995b). *Conversations before the end of time*. Thames and Hudson.
- Gablik, S. (1997). *Le modernisme et son ombre*. Thames and Hudson.
- Gagné, M. (2018). *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/11356>
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire* (Thèse de doctorat, Université Laval). Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/20090>
- Gagnon, M., Couture, É. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57-78. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>
- Gagnon, N. (2000). Le Programme des programmes : pour un plan de match concerté. *Québec français*, (119), 29-32. <https://id.erudit.org/iderudit/56024ac>
- Gagnon, N. et Van Neste, M. (2003). Développer la magie de l'enseignement. Le pourquoi et le comment des domaines généraux de formation. *Vie pédagogique*, (129), 14-18. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22591>
- Gaillot, B.-A. (2012). *Arts plastiques : Éléments d'une didactique critique* (6^e éd., revue et augm.). Presses universitaires de France.

- Germain, C. (1991). Interdisciplinarité et globalité : remarques d'ordre épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(1), 142-152. <https://doi.org/10.7202/900691ar>
- Girault, Y. (2018). De la prise en compte des problèmes socio-écologiques à l'évolution des principaux courants de recherche en éducation relative à l'environnement dans la francophonie. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 14(2). <https://doi.org/10.4000/ere.2727>
- Giroux, P., Gagnon, M., Lessard, S. et Cornut, J. (2011, 21 mars). S'engager dans des pratiques critiques sur Internet : mieux juger de la qualité de l'information sur la Toile ! *Les dossiers Carrefour éducation – Infobourg*. <https://constellation.uqac.ca/2456/>
- Glicenstein, J. (2017). Introduction : qu'est-ce qu'une expérience dans l'art ? *Marges*, 24(1), 10-14. <https://doi.org/10.4000/marges.1252>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf
- Gosselin, P. (1991). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Les Publications de la faculté des Sciences de l'éducation.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, I.-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Gousse-Lessard, A.-S. et Paré, F. (2021). Regards croisés sur le phénomène « d'écoanxiété » : Perspectives psychologique, sociale et éducationnelle. *Éducation relative à l'environnement*, 17(1). <https://journals.openedition.org/ere/3704>
- Graham, M. A. (2007). Art, ecology, and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391. <https://doi.org/10.2307/25475843>
- Gravouil, F. (2011). L'esthétique environnementale et le développement durable. *Bulletin Oeconomia Humana*, 9(5), 1-6. <http://www.crsdd.uqam.ca/pages/docs/FlorianPDF.pdf>
- Guay, M.-H. (2002). La pédagogie de projet au Québec : une pratique pédagogique aux multiples visages. *Québec français*, (126), 60-63. <https://id.erudit.org/iderudit/55844ac>
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.

- Guillemette, L. (2010). *Les domaines généraux de formation en quête d'horizons : l'évaluation de l'apport de la pensée de Paulo Freire à leur mise en œuvre* (Mémoire de maîtrise, Université Laval à Québec). <http://hdl.handle.net/20.500.11794/22142>
- Hainaut, M.-F. et Beyaert, R. (2002). L'art, outil d'expression et d'intégration dans une école d'enseignement spécial. *Pensée plurielle*, 4(1), 59-67.
<https://doi.org/10.3917/pp.004.0059>
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking*. Routledge.
- Hungerford, H. R. et Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
<https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Instrumentaliser. (2017). Dans *Le Petit Larousse illustré*. Larousse.
- Inwood, H. (2008a). At the crossroads: Situating place-based art education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1), 29-41.
- Inwood, H. (2008b). Mapping eco-art education. *Canadian Review of Art Education*, (35), 57-72.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ822675.pdf>
- Inwood, H. (2009). *Artistic approaches to environmental education: Developing eco-art education in elementary classrooms* (Thèse de doctorat, Université Concordia).
<https://spectrum.library.concordia.ca/976280/1/NR67360.pdf>
- Inwood, H. (2010). Shades of green: Growing environmentalism through art education. *Art Education*, 63(6), 33-38. <http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2010.11519100>
- Inwood, H. (2013). Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco-art education in elementary classrooms. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3(2), 129-145.
- Inwood, H. (2017). Re-imagining environmental education as artistic practice. Dans G. Reis et J. Scott (dir.), *International perspectives on the theory and practice of environmental education: A reader* (p. 33-46). Springer.
- Inwood, H. J. (2009). *Artistic approaches to environmental education: Developing eco-art education in elementary classrooms* (Thèse de doctorat, Université Concordia).
<https://spectrum.library.concordia.ca/976280/>
- Iozzi, L. A. (1987). *Science-technology-society: Preparing for tomorrows world – Teacher's guide*. SoprisWest.
- Irwin, R. et De Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.

- Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L., Springgay, S., Leggo C. et Gouzouasis, P. (dir.). (2008). *Being with A/R/Tography*. Sense Publishers.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25-45.
<https://doi.org/10.7202/016187ar>
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28-43.
http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/5_DenisJeffrey.pdf
- Jeffrey, D. (2016). Vers un humanisme identitaire. Dans D. Simard, J.-F. Cardin, L. LeVasseur (dir.), *Éducation et humanisme. Variations* (p. 3-24). Presses de l'Université Laval.
- Jollivet, M. et Pena-Vega, A. (2002). Relier les connaissances, transversalité, interdisciplinarité. *Natures Sciences Sociétés*, 10(1), 78-81. [https://doi.org/10.1016/S1240-1307\(02\)80019-X](https://doi.org/10.1016/S1240-1307(02)80019-X)
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : Compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
<https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/10745>
- Keiny, S. et Zoller, U. (dir.). (1991). *Conceptual issues in environmental education*. Peter Lang.
- Kelsey, E. (2016). Propagating collective hope in the midst of environmental doom and gloom. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, (21), 23-40.
<https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1415/856>
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? : la tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Éducation et sociétés*, 19(1), 83-97. <https://doi.org/10.3917/es.019.0083>
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy* (2^e éd.). Peter Lang.
- Kuitche, H. (2014). Esthétique environnementale : du déplacement au dépassement. *Nouvelle revue d'esthétique*, 13(1), 35-44. <https://doi.org/10.3917/nre.013.0035>

- Kyeong, S. M. (2013). *Toward a Holistic Pedagogy of Art Integration* (Thèse de doctorat, Université de Toronto). <https://hdl.handle.net/1807/35910>
- Kuo, M., Barnes, M., et Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in psychology*, 10(305), 1-9.
- Lafitte, J. (2019, 26 février). *Une appréciation critique d'un modèle éducationnel en arts plastiques au secondaire*. Table ronde, UQAM.
- Lamontagne, J. (2016). *Analyse des pratiques d'éducation relative à l'environnement dans les établissements collégiaux du Québec* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). <http://hdl.handle.net/11143/8338>
- Lamoureux, È. (2007). *Art et politique : L'engagement chez les artistes actuels en arts visuels au Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Larrère, C. (2017). *Les inégalités environnementales (Environmental inequalities)*. Puf-Vie des idées.
- Larsen, S. E. (2018). Interdisciplinarity, history and cultural encounters. *European Review*, 26(2), 354-367. <https://doi.org/10.1017/S1062798717000734>
- Lather, P. (1998). Critical pedagogy and its complicities: A praxis of stuck places. *Educational theory*, 48(4), 487-497. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00487.x>
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *MAUSS*, 28(2), 96-115. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-96.htm>
- Le Clézio, J. M. G. (1967). *L'Extase matérielle*. Gallimard.
- Le Marec, J. (2001). Dialogue interdisciplinaire sur l'« interactivité ». *Communication et langages*, (128), 97-110. <https://doi.org/10.3406/colan.2001.3079>
- Lefebvre, N. (1993). L'éducation relative à l'environnement en milieu scolaire : pour des liens plus étroits. *Continuité* (57-58), 28-30. <https://id.erudit.org/iderudit/17446ac>
- Legardez, A. (2016). Questions socialement vives, et éducation au développement durable. L'exemple de la question du changement climatique. *Revue francophone du développement durable*. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794781>
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Ville-Marie.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin ; Esska.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Guérin.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer* (3^e éd.). Guérin.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lemerise, S. (1998). Le flou des catégories dans le foisonnement des pratiques. Dans M. Richard et S. Lemerise (dir.), *Les arts plastiques à l'école* (p. 17-49). Les Éditions Logiques.
- Lemerise, S. (2000). Théories du développement graphique : de la naissance à l'épuisement d'un modèle. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques* (p. 11-21). La société canadienne par l'art.
- Lemerise, S. (2005) L'enseignement des arts, la culture populaire et le ludique. Une perspective historique. Dans M. Richard (dir.), *Culture populaire et enseignement des arts* (p. 147-168). Presses de l'Université du Québec.
- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux arts plastiques*. PUQ.
- Lemerise, S. et Richard, M. (1999). Art contemporain et le public scolaire. *Etc.*, (48), 17-20. <https://id.erudit.org/iderudit/35510ac>
- Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 227-265. <https://doi.org/10.7202/1018204ar>
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : Un état de la question : 1 - Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique [note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 124(1), 121-153. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1122>
- London, P. (2006). Towards a holistic paradigm of art education. *Art education: Mind, body, spirit. Visual Arts Research*, 32(1), 8-15. <https://www.jstor.org/stable/20715396>
- Lowenfeld, V. et Brittain, L. (1957). *Creative and Mental Growth*. Macmillan.
- Malglaive, G. et Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61(1), 17-27. <https://doi.org/10.3406/rfp.1982.1861>
- Marleau, M.-È. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales. *Éducation et francophonie*, 37(2), 11-32. <https://doi.org/10.7202/038813ar>
- Marleau, M.-È. (2010). *Les processus de prise de conscience et d'action environnementales : Le cas d'un groupe d'enseignants en formation en éducation relative à l'environnement* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4234>
- Marshall, J. (2016). A systems view: the role of art in education. *Art education*, 69(3), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1158587>

- Martin, G. et Brown, T. (2013). Out of the box: Making space for everyday critical pedagogies. *The Canadian Geographer/Le Géographe Canadien*, 57(3), 381-388.
<https://doi.org/10.1111/cag.12015>
- Maziere, C. (2018). L'éducation artistique : Carrefour entre acteurs formels et informels ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 39-53. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0039>
- McCulloch, G. et Crook, D. (dir.). (2013). *The Routledge international encyclopedia of education*. Routledge.
- McGregor, C. (2012). Art-informed pedagogy: Tools for social transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 31(3), 309-324.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2012.683612>
- McLaren, P. (1997). Critical pedagogy. *Teaching Education*, 9(1), 1.
<https://doi.org/10.1080/1047621970090101>
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. Dans M. Baltodano, A. Darder et R. D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 69-96). Routledge Falmer.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. ESF Sciences Humaines.
- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasyntèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives*, 35(1), 56-75. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35%281%29/rq-ht-messier-dumais.pdf
- Messing, K. et Seifert, A. M. (2002). On est là toutes seules. *Travailler*, 7(1), 147-166.
<https://doi.org/10.3917/trav.007.0147>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2011). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire : premier cycle*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Premier cycle du secondaire*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Deuxième cycle du secondaire*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Morel, M. (2013). Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 223-242. <https://doi.org/10.7202/1018410ar>
- Morin, E. (1996, février). Pour une réforme de la pensée. *Le Courrier de l'UNESCO*, (49), 10-14. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102554_fre
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances : le défi du XXI^e siècle*. Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Morin, E. (2004). *La méthode. Tome 6 - Éthique*. Points.
- Museur, V. (2003). *L'éducation artistique à l'école élémentaire : Entre le dire et le faire*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons-Hainaut.
- Newell, W. H. et Klein, J. T. (1996). Interdisciplinary studies into the 21st century. *The Journal of General Education*, 45(2), 152-169. <https://www.jstor.org/stable/27797297>
- Niblett, B. (2017). *Faciliter l'enseignement humaniste*. http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_Facilitating_Activist_Educationfr.pdf
- Noël, M. F. (2013). Qu'est-ce que résister ? Une perspective motivationnelle. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 213-228). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0213>
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Flammarion.
- O'Farrell, L. et Kukkonen, T. (2017). *Action transformatrice en éducation artistique : Relancer l'Agenda de Séoul*. Le Réseau canadien pour les arts et l'apprentissage. <https://www.eduarts.ca/sites/default/files/publication/Position%20Paper%20French%20Version.pdf>
- O'Farrell, L. (2010). *Séance de clôture de la seconde Conférence mondiale sur l'éducation artistique* [Rapport final]. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Final_Report_FR.pdf

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*. Armand Colin.
- Papazian-Zohrabian, G., Lemire, V., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Aoun, R. (2017). *Mener des groupes de parole en contexte scolaire : guide pour les enseignants et les professionnels*. <https://www.sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Mener-des-groupes-de-parole-en-contexte-scolaire.pdf>
- Paquette, G. (2013). *L'éducation relative à l'environnement : recommandations pour le jardin ethnobotanique d'Oaxaca* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). https://www.usherbrooke.ca/environnement/fileadmin/sites/environnement/documents/Es_sais_2013/Paquette_G__2013-03-06_.pdf
- Parsons, M. J. (1998). Integrated curriculum and our paradigm of cognition in the arts. *Studies in Art Education*, 39(2), 103-116. <https://doi.org/10.1080/00393541.1998.11650462>
- Paul, R. et Elder, L. (2008). *Mini-guide de la pensée critique. Concepts et instruments*. https://www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_09.html
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants analyse des pratiques et prise de conscience Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e éd., p. 181-208). Bruxelles : De Boeck Supérieur. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). De Boeck.
- Pinier, A. (2011). *L'art écologique, un renouvellement des politiques urbaines*. Master 2 : Coopération artistique internationale, Université Paris 8.
- Pistoletto, M. (2015). *Impliquons-nous : dialogue pour le siècle*. Actes Sud.
- Planche, É. (2017). Créer pour recréer le lien avec l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 14(1), 1-18. <https://journals.openedition.org/ere/2674>
- Pohjakallio, P. (2010). *Mapping environmental education approaches in Finnish art education*. http://arted.uiah.fi/synnyt/2_2010/pohjakallio.pdf
- Provost, C. (2016). Multimodalité et hybridité de la diffusion de la recherche-crédation : le point de vue des chercheurs-crédateurs. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, (60), 27-47. <https://doi.org/10.7202/1050920ar>

- Pruneau, D., Chouinard, O. et Gravel, H. (1998). Le chaînon manquant la compréhension de la relation personne, groupe social, environnement. *Éducation relative à l'Environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 1, 209-215. <https://doi.org/10.4000/ere.7345>
- Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (2017). Compétences citoyennes pour des communautés écologiquement viables. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et B. Bader (dir), *Éducation, Environnement, Écocitoyenneté : Repères contemporains* (p. 177-191). Presses de l'Université du Québec.
- Rajabali, A. (2017). Rhizome (Re)imagined. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2(1), 136-152. <https://doi.org/10.18432/R2C626>
- Ramade, B. (2015). L'art écologique aux prises avec ses stéréotypes. *Perspective : Actualité en histoire de l'art*, (1), 184-190. <https://doi.org/10.4000/perspective.5840>
- Rasmy, A. et Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(1), 17-35. <https://id.erudit.org/iderudit/1038875ar>
- Réseau canadien pour les arts et l'apprentissage [RCAA]. (2019). *Vers une vision d'avenir pour l'éducation artistique*. <https://www.eduarts.ca/civicrm/mailling/view?reset=1&id=296>
- Richard, M. (2006). Les défis d'une culture mondialisée : L'éducation artistique à l'école québécoise. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (42), 31-44. <https://doi.org/10.4000/ries.1080>
- Richard, M. (2012). L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 203-216). Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M. et Lemerise, S. (1998). *Les arts plastiques à l'école*. Logiques.
- Richardson, M., Cormack, A., McRobert, L. et Underhill, R. (2016). 30 days wild: Development and evaluation of a large-scale nature engagement campaign to improve well-being. *PLOS one*, 11(2), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149777>
- Riel, J. (2009). *Analyse de l'activité de travail des enseignantes et enseignants du secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/2307/1/M10892.pdf>
- Rivard, Y. (2012). *Aimer, enseigner*. Boréal.
- Robitaille, J. et Sauvé, L. (1990). *L'éducation relative à l'environnement à l'école primaire et secondaire au Québec : État de la situation* [Rapport de recherche]. Ministère de l'Environnement du Québec, Division de l'éducation.

- Robitaille, N. (2015). Quand les adolescents passent à l'action en matière de santé environnementale. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 12, 197-210. <https://doi.org/10.4000/ere.533>
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques*, 3(69), 69-81. http://revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/3_files/2006-3-Romainville.pdf
- Roumanes, J.-B. (1993). Le paradigme esthétique. *Horizons philosophiques*, 4(1), 53-76. <https://doi.org/10.7202/800933ar>
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2-3), 23-30. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>
- Sabourin, C. (2010). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Jean, M., Isus Barado, S., Paris Manas, G. et Mace, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 31-48.
- Samson, G., Hasni, A. et Ducharme-Rivard, A. (2012). Constats et défis à relever en matière d'intégration et d'interdisciplinarité : résultats partiels d'une recension d'écrits. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 193-212. <https://doi.org/10.7202/1013123ar>
- Samson, G., Hasni, A. et Ducharme-Rivard, A. (2012). Constats et défis à relever en matière d'intégration et d'interdisciplinarité : résultats partiels d'une recension d'écrits. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 193-212. <https://doi.org/10.7202/1013123ar>
- Sauvé L. et Asselin, H. (2017). Une réponse à l'instrumentalisation de l'école comme antichambre du « marché du travail » : une proposition d'éducation à l'écocitoyenneté. *Interuniversity Journal of Theory of Education*, 29(1), 217-244. <https://docplayer.fr/198107603-En-reponse-a-l-instrumentalisation-de-l-ecole-comme-antichambre-du-marche-du-travail-l-education-a-l-ecocitoyennete.html>
- Sauvé, L. (1997a). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Guérin ; Eska.
- Sauvé, L. (1997b). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : Origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187. <https://doi.org/10.7202/031912ar>
- Sauvé, L. (1997c). L'éducation relative à l'environnement : Enjeux et perspectives au sein d'une éducation pour le développement de sociétés responsables. Dans R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis* (p. 211-215). Nouvelles.
- Sauvé, L. (1997d). *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de design pédagogique* (2^e éd.). Guérin.

- Sauvé, L. (1999). Environmental education between modernity and postmodernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4(1), 9-35. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/317>
- Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, 27(1-2), 1-4.
- Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de Traverse, Solstice d'été*(3), 51-62. <http://docplayer.fr/202653641-Relative-a-l-environnement-chemin-de-traverse-no-3-solstice-d-ete-2006-p.html>
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 37(2), 1-10. <https://doi.org/10.7202/038812ar>
- Sauvé, L. (2013). Au cœur des questions socioécologiques : Des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement*, (11), 19-40. <https://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume11/11-1.pdf>
- Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 11, 19-40. <https://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume11/11-1.pdf>
- Sauvé, L. (2015a). L'éducation relative à l'environnement. Dans D. Bourg et A. Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologiste* (p. 376-379). Presses universitaires de France.
- Sauvé, L. (2015b). Postface. Dans V. Lambert et I. Miron (dir.), *J'écris fleuve* (p. 187-190). Leméac.
- Sauvé, L. (2017). Une diversité de courants en éducation relative à l'environnement. Dans A. Barthes et J. M. Lange (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à »* (p. 113-124). L'Harmattan.
- Sauvé, L. (2019). De l'interdisciplinarité à la transversalité : Pour un projet politico-pédagogique, résolument écologique. Dans F. Darbellay, Z. Moody et M. Louviot (dir.), *L'interdisciplinarité dans l'éducation et la formation* (p. 69-88). Alphil. <https://www.alphil.com/index.php/1-interdisciplinarite-a-l-ecole.html>
- Sauvé, L. (dir.). (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*. Hurtubise HMH.
- Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.4000/ere.3303>

- Sauvé, L. et van Steenberghe, É. (2015). Identités et engagements : Enjeux pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches-Réflexions*, (12), 1-7. <http://journals.openedition.org/ere/299>
- Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C. et Bader, B. (2017). *Éducation, environnement, écocitoyenneté : repères contemporains*. PUQ.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *La recherche en éducation : étapes et approches*, 2, 123-150.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Presses de l'Université Laval.
- Simard, D., Cardin, J.-F. et LeVasseur, L. (dir.). (2016). *Éducation et humanisme. Variations*. Presses de l'Université Laval.
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 198(3), 179-185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>
- Simonneaux, L. et Legardez, A. (2011). Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société post-moderne. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité* (p. 15-29). Educagri.
- Sinner, A. (2017). Cultivating researchful dispositions: a review of a/r/tographic scholarship. *Journal of Visual Art Practice*, 16(1), 39-60. <https://doi.org/10.1080/14702029.2016.1183408>
- Song, Y. I. K. (2010). Art in nature and schools: Nils-Udo. *The Journal of Aesthetic Education*, 44(3), 96-108. <https://doi.org/10.1353/jae.2010.0003>
- Springgay, S., Irwin, R. L. et Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative inquiry*, 11(6), 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. et Gouzouasis, P. (2008). *Being with A/R/Tography*. Sense Publishers.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.
- Steiner, R. (1998). *L'art éducatif : l'imagination créatrice dans l'enseignement* [9 conférences publiques faites dans des villes différentes entre le 25 mars 1923 et le 30 août 1924 ; traduction française]. Anthroposophiques Romandes.
- Stévance, S. et Lacasse, S. (2013). *Les enjeux de la recherche-crédation en musique. Institution, définition, formation*. Presses de l'Université Laval.
- Stewart, M. G. (1997). *Thinking through aesthetics*. Davis Publications.

- Sullivan, G. (dir.). (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. SAGE.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 87-107. <https://doi.org/10.3917/lse.384.0087>
- Thériault, S. et Robitaille, D. (2011). Les droits environnementaux dans la charte des droits et libertés de la personne du Québec : Pistes de réflexion. *Revue de droit de McGill*, 57(2), 211-265. <https://doi.org/10.7202/1007816ar>
- Thésée, G. (2017). Le corps dansant Afro et l'environnement : contributions des danses africaines aux rapports à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 14(1). <https://id.erudit.org/iderudit/1060254ar>
- Torregrosa Laborie, A. (2013). La recherche dans la dimension artistique. *Sociétés*, 121(3), 75-82. <https://doi.org/10.3917/soc.121.0075>
- Tremblay, B. (2010). *Discipline « Éducation à la citoyenneté » dans le programme de formation de l'école québécoise : une évaluation critique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Tremblay, J. (2019, 26 février). *Une appréciation critique d'un modèle éducationnel en arts plastiques au secondaire*. Table ronde, UQAM.
- Trudel, M. (2006). *Conjuguer l'art au singulier ou au pluriel ? Analyse des représentations d'étudiants en arts visuels et médiatiques au sujet de l'enseignement de leur discipline en contexte scolaire pluriculturel* (Thèse de doctorat, Université Concordia). <https://spectrum.library.concordia.ca/8983/>
- Trudel, M. (2010). L'enseignement des arts dans une perspective interculturelle : Représentations d'étudiantes inscrites dans un programme de formation en enseignement des arts visuels et médiatiques. *Revue canadienne d'éducation artistique*, 37, 37-55.
- Trudel, M., de Oliveira, A., Mathieu, É. et Fleury, R. (2017). Formation continue des enseignantes spécialisées en arts plastiques pour faire de l'école un espace inclusif, ouvert à l'autre et au monde. *Revue canadienne d'éducation artistique*, 44(1), 47-63. <https://doi.org/10.26443/crae.v44i1.11>
- UNESCO. (2010). *L'Agenda de Séoul : Objectifs pour le développement de l'éducation artistique*. Seconde conférence mondiale sur l'éducation artistique. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_FR.pdf

- UNESCO-PNUE. (1978). *Rapport final de la Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tilissi, 14-26 octobre 1977* [Rapport final]. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763_fre
- UNESCO-PNUE. (1987). *Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990*. Congrès international UNESCO-PNUE sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement, Moscou.
- UNESCO-PNUE. (1990). *Éléments pour une stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relative à l'environnement pour les années 1990*. UNESCO.
- Vallejo-Gomez, N. (2008). La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques. Entretien avec Edgar Morin. *Synergies Monde*, (4), 249-262.
<https://www.gerflint.fr/Base/Monde4/nelson.pdf>
- Van Boeckel, J. (2013). *At the heart of art and earth. An exploration of practices in arts-based environmental education* (Thèse de doctorat, Aalto University).
<https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/13918>
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3^e éd.). Gaëtan Morin.
- Villemagne, C., Brunelle, R. et Sauvé, L. (dir.). (2005). *L'éducation relative à l'environnement auprès des adultes* [Document interne]. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement. (p. 1-156). [http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Rapports_recherche/C.VILLEMAGNE\(2004\).pdf](http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Rapports_recherche/C.VILLEMAGNE(2004).pdf)
- Von Lennep, F. (2015). La question environnementale est une question sociale. *Revue française des affaires sociales*, (1-2), 221-228. <https://doi.org/10.3917/rfas.151.0221>
- Wattchow, B., Jeanes, R., Alfrey, L., Brown, T., Cutter-Mackenzie, A. et O'Connor, J. (dir.). (2014). *The socioecological educator: a 21st century renewal of physical, health, environment and outdoor education*. Springer.
- Wicks, J. (2017). On récolte se que l'on s'aime : An A/R/Tographical exploration of collaborative art teaching in the Taiga forest. *Creative Approaches to Research*, 10(1), 71-86.
- Wiebe, S. et Smith, C. (2016). A/r/tography and teacher education in the 21st century. *McGill Journal of Education*, 51(3), 1163-1178. <https://doi.org/10.7202/1039633ar>
- Willis, G. et Schubert, W. H. (dir.). (1991). *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts*. SUNY Press.
- Wink, J. (2005). *Critical pedagogy: Notes from the real world*. Pearson; Allyn et Bacon.

- Winner, E., Goldstein, T. R. et Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Éditions OCDE.
- Wittezaele, J.-J. (2006). Jean-Jacques Wittezaele. L'écologie de l'esprit selon Gregory Bateson. *Ecopolitique now ! Multitudes*, (24), 1-26. <https://www.multitudes.net/wp-content/uploads/2006/04/24-wittezaele.pdf>
- Zakaria, R. (2014). *Finalité de l'art écologique. Étude de ses lieux, de ses acteurs, de ses usages* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). <http://hdl.handle.net/1866/11585>
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education*, 50(4), 382-399. <https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518783>